

SAKARYA DİL DERGİSİ SAÜDİL

CİLT / VOLUME:3 SAYI / ISSUE:1 HAZİRAN / JUNE-2025

Sakarya University
Journal of Language



CİLT/VOLUME: 3 SAYI/ISSUE: 1
E-ISSN 2980-2938

HAZİRAN/JUNE 2025
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/saudil>

SAKARYA DİL DERGİSİ

SAKARYA LANGUAGE JOURNAL



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

The Owner on Behalf of Sakarya University

Sakarya Üniversitesi Adına İmtiyaz Sahibi

Prof. Dr. Hamza Al
Sakarya University, Sakarya-Türkiye

Editor in Chief / Baş Editör

İsmail Aydoğdu
Foreign Language Teaching, Turkish Education, Turkology
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
iaaydogdu@sakarya.edu.tr

Assistant Editor/ Editör Yardımcısı

Ömer Göktas
Cultural Studies (Other), Turkish Folklore, Turkish Folklore
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
omergoktas@sakarya.edu.tr

Editorial Board / Editör Kurulu

Ahmet Akkaya
Turkish Education, Turkology, Teacher Training
Adiyaman University
Adiyaman-Türkiye
aakkaya@adiyaman.edu.tr

Fulya Topçuoğlu Ünal
Turkish Education, Teacher Training
Dumlupınar University
Kütahya- Türkiye
fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr

Lindita Khanari Latifi
Turkology
University of New York Tirana
Albania
lindalatifi@yahoo.com

Nezir Temür
Turkish Education
Gazi University
Ankara-Türkiye
ntemur@gazi.edu.tr

Semra Alyılmaz
Philology, New Turkish Language, Old Turkish
Language
Bursa Uludağ University
Bursa- Türkiye
semraalyilmaz@uludag.edu.tr

Canser Kardaş
Philology, Turkish Folklore
Muş Alparslan University
Muş- Türkiye
c.kardas@alparslan.edu.tr

Gökçen Göçen
Teacher Training, Turkish Education
Fatih Sultan Mehmet Foundation University
İstanbul- Türkiye
ggocen@fsm.edu.tr

Mehmet Emre Çelik
Teacher Training, Turkish Education
University Džemal Bijedić Mostar
Bosnia and Herzegovina
mehmetemre.celik@omu.edu.tr

Murat Şengül
Teacher Training, Turkish Education
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Nevşehir- Türkiye
muratsengul@nevsehir.edu.tr

Nagihan Çetin
Philology, Turkish Folklore
Antalya Akev University
Antalya- Türkiye
nagihan.cetin@akev.edu.tr

Nurşat Biçer
Teacher Training, Turkish Education
Amasya University
Amasya- Türkiye
nursat.bicer@amasya.edu.tr

Sevim İnal
Teacher Education, Foreign Language Teaching,
English
Çanakkale Onsekiz Mart University
Çanakkale- Türkiye
seviminal65@gmail.com

Yakup Alan
Teacher Training, Turkish Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
alanyakup@gmail.com

Aynur Gazanfargizi
Cultural Anthropology and Folklore İnstitute
Khazar University
Azerbaycan
aynurgezenferqizi@yahoo.com

Gönül Erdem Nas
Department of Turkish Philology and Literature
Afyon Kocatepe University
Afyonkarahisar - Türkiye
gerdem@aku.edu.tr

Muhammed Hüküm
Philology, New Turkish Literature, Turkish New
Turkish Literature
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
muhammedhukum@sakarya.edu.tr

Nahide İrem Azizoglu
Teacher Training, Turkish Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye
azizoglu@sakarya.edu.tr

Mesout Kalin Sali
School of Foreign Languages, School of Modern
Languages
Çanakkale Onsekiz Mart University
Çanakkale- Türkiye
mesoutsali@comu.edu.tr

Preflight Editor/ Ön Kontrol Editörü

Yasemin Yıldız
Linguistics, Old Turkic Language
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

Ayşegül Candan Varol
Turkish and Social Sciences Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

Turkish Language Editor/Türkçe Dil Editörü

Feyza Keşan
Turkish Folklore
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

Ennur Bilecan Karaosmanoğlu
Turkish Folklore
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

Cansu Şener
Turkish Education
Sakarya University
Sakarya- Türkiye

English Language Editor/İngilizce Dil Editörü

Seda Demir
Institute of Educational Sciences
Sakarya University
Sakarya -Türkiye

Technical Editor/Teknik Editör

Furkan Varol
Modern Turkish Literature in Türkiye Field
Sakarya University
Sakarya-Türkiye

Layout / Mizanpaj

Mehmet Emin Çolak
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
mehmetcolak@sakarya.edu.tr

Yakup Beriş
Scientific Journals Coordinatorship
Sakarya University
Sakarya-Türkiye
yakupberis@sakarya.edu.tr

Indexing



Contents

Research Article

- 1 Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Tespit Çalışmaları: Sağlık Türkçesi Örneği
Determination of Vocabulary in Teaching Turkish for Special Purposes: The Example of Health Turkish
Nurşen Çağlak 1–20
- 2 Hamza-nâmelerde Hızır Aleyhisselâm Motifinin Halk İnançları ve Halk Edebiyat Gelenegindeki Temsili
The Representation of the Khidr Aleyhisselam Motif in Hamza-names in Folk Beliefs and Folk Literature Tradition
Nazlı Hatun Batur 21–41
- 3 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi
Investigation of Opinions on the Use of Digital Technology in Teaching Turkish as a Foreign Language
Nahide İrem Azizoglu, Aslı Yağiz 42–55
- 4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi: Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Bir Ders Tasarımı
Fostering Critical Thinking Skills in Turkish as a Foreign Language Speaking Courses: A Lesson Design Based on the Flipped Classroom Model
Rümeysa Şişman 56–83
- 5 Yeraltı Edebiyatında Dilin Yeniden İnşası, Marjinalleşmesi ve Direniş Olarak Kullanımı: Minör Dil Bağlamında – “Kanakça”
Reconstruction of Language in Underground Literature: Marginalization of Language and Its use as Resistance in the Context of Minor Language – “Kanak Sprak”
Emrah Doğan 84–101

Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Tespit Çalışmaları: Sağlık Türkçesi Örneği

Determination of Vocabulary in Teaching Turkish for Special Purposes: The Example of Health Turkish

Nurşen Çağlak 

Yüksek İhtisas Üniversitesi, Ankara,
Türkiye, nursencaglak@gmail.com,
ror.org/04fbjgg20



Öz: Bu çalışma, Türkiye’de sağlık bilimleri alanında lisans ve ön lisans düzeyinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sayılarından yola çıkarak sağlık Türkçesi çalışmalarının gerekliliğini göstermeyi, sağlık Türkçesi söz varlığı tespit çalışmalarına yardımcı olacak tezleri ve sağlık Türkçesi söz varlığı tespiti çalışmalarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bunun için 2022-2023 eğitim öğretim dönemine ait yabancı uyruklu öğrenci istatistikleri ve sağlık Türkçesine katkı sağlayabileceği düşünülen yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Uluslararası öğrencilere ait istatistikler eğitim gördükleri sağlık bilimleri alanına ve eğitim düzeyine göre ele alınmıştır. İstatistiklere göre, Türkiye’de lisans düzeyinde eğitim gören her 5 uluslararası öğrenciden biri, ön lisans düzeyinde ise her 4 uluslararası öğrenciden biri sağlık bilimleri üzerine eğitim almaktadır. Sağlık Türkçesi söz varlığı tespiti çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülen 11 teze ulaşılmıştır ancak bu tezlerin tamamı müstakil bir sağlık Türkçesi çalışması değildir. Akademik Türkçe ve mesleki Türkçe kapsamında sağlık Türkçesine yer verilen tezler de çalışmaya dâhil edilmiştir. Sağlık Türkçesi söz varlığı tespiti açısından tezlerde farklı yaklaşımlar olduğu görülmüştür. Söz varlığını tespit edebilmek için ilgili ortamlarda ses kaydı alınması, alan uzmanlarına başvurulması, internet sitelerinin taranması, makale ve ders kitaplarından sözcük listelerinin çıkarılması, öğretici ve öğrenci görüşlerinin alınması bu yaklaşımlardandır. Elde edilen verilere göre sağlık Türkçesini hemşirelik, tıp, eczacılık gibi başlıklar çerçevesinde ele alan çalışmalar olduğu gibi sağlık Türkçesi üst başlığıyla hazırlanmış tezler de mevcuttur. Sağlık Türkçesi söz varlığı tespiti çalışmalarını sağlık terimlerini tespit etmeye yönelik olanlar ve sağlık bağlamlarından sözcük derlemeye yönelik olanlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bu farklılıklara göre sağlık Türkçesi söz varlığı tespit çalışmalarında yaklaşım, bakış açısı ve yöntem açısından farklılıklar olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi, Sağlık Türkçesi, Söz Varlığı, Uluslararası Öğrenciler

Abstract: This study aims to show the necessity of health Turkish studies based on the number of international students studying at undergraduate and associate degree level in the field of health sciences in Türkiye, and to reveal the theses and dissertations that will help health Turkish vocabulary identification studies. For this purpose, foreign student statistics for the 2022-2023 academic year and master's and PhD theses that are thought to contribute to health Turkish were examined. According to the statistics, one out of every 5 international students studying at the undergraduate level and one out of every 4 international students studying at the associate degree level in Türkiye is studying health sciences. We reached 11 theses that are thought to contribute to the studies on the vocabulary of health Turkish, but not all of these theses are independent health Turkish studies. Theses that included health Turkish within the scope of academic Turkish and professional Turkish were also included in the study. It has been observed that there are different approaches in theses in terms of determining the vocabulary of health Turkish. In order to determine the vocabulary, audio recordings were taken in relevant environments, field experts were consulted, websites were scanned, word lists were extracted from articles and textbooks, instructor and learner opinions were taken. According to the data obtained, there are studies that deal with health Turkish within the framework of titles such as nursing, medicine, pharmacy, as well as theses prepared with the title of health Turkish. Health Turkish vocabulary studies are divided into two as those aimed at identifying health terms and those aimed at compiling words from health contexts.

Keywords: Teaching Turkish for Special Purposes, Health Turkish, Vocabulary, International Students

Geliş Tarihi/Received: 11.04.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 16.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Extended Abstract

Based on the rapidly increasing number of international students studying in the field of health sciences in Türkiye, this study aims to reveal why health-oriented special purpose Turkish language teaching is necessary for these students. At the same time, by analyzing the thesis studies conducted in this field, it explains how the health Turkish vocabulary is determined, which methods are used and in which direction the trends in this field are developing. Unlike general language teaching, teaching Turkish for special purposes offers an approach to meet the professional or academic needs of learners. In this context, health Turkish is considered both as a special area of language teaching and as a part of professional success.

The significant increase in the number of international students in higher education in Türkiye in recent years has made it imperative to structure Turkish language teaching in the field of health in a systematic and conscious way, especially considering the students who are oriented towards health sciences. Statistical analyses reveal that one out of every five foreign students at the undergraduate level and one out of every four students at the associate degree level study in the field of health in Türkiye. These rates clearly show how vital language teaching in the field of health is. The difficulties faced by students studying in a field directly related to health services in professional communication affect not only their academic success but also patient safety and service quality.

The theses analyzed in this study were selected to contribute to the determination of the health Turkish vocabulary. While some of these theses focused directly on health Turkish, some of them also included health issues in the context of academic Turkish or professional Turkish. Only three of the 11 theses reached within the scope of the research were prepared at the doctoral level, and the fact that all of these theses were written in 2023 shows that health Turkish is becoming more and more important in the academic world. The fact that the other theses are at the master's level shows that the interest in this field has intensified especially in recent years.

The methods used in the theses are largely based on qualitative research techniques. While methods such as descriptive analysis, document analysis and case studies are prominent, some studies also utilized questionnaires, interviews and expert opinions. In the theses, various data collection techniques were applied to determine the vocabulary. For example, in some studies, audio recordings made in health institutions such as hospitals and pharmacies were analyzed. In some theses, textbooks, articles, health brochures, posters and legislation were scanned to identify health terms and phrases in these texts. In addition, frequently used words in the field of health were defined by consulting the opinions of field experts and dictionaries were created for these words.

The vocabulary lists obtained show significant differences both numerically and in terms of content. While some studies focus only on terms, others include stereotypes, idioms, proverbs, aphorisms and figurative expressions. Thus, the vocabulary of health Turkish is not only a list of technical terms, but also a multifaceted structure that includes a cultural dimension. In some theses, only specific fields such as nursing, pharmacy or medicine were selected as the sample, while in some theses, health Turkish was discussed in general. These different approaches have brought diversity in terms of method, content and scope in vocabulary studies.

Some of the studies on Health Turkish clearly reveal the lack of materials in this field. The language proficiency of the majority of international students studying in the field of health may be insufficient to understand and sustain their professional education. Since the majority of Turkish textbooks are general-purpose, they do not meet the language needs specific to the field of health. For this reason, there is a need to develop visually supported, conceptually based, skill-oriented textbooks for health Turkish. In addition, the preparation of content such as dictionaries, reading booklets, subject-based

text compilations and listening materials based on health-themed dialogues will make teaching in this field more effective.

Studies on the vocabulary of Health Turkish affect not only the teaching of this field but also the planning of language education. Curriculum designs based on vocabulary will enable learners to have a more targeted education process. In this sense, it is suggested to prepare separate vocabulary lists for each department in the field of health sciences and to create a main dictionary of health Turkish by collecting them in a common pool. In addition, the development of measurement tools to assess learners' professional language proficiency will also increase the effectiveness of teaching.

In conclusion, teaching health Turkish is both a need and a necessity for international students studying health in Türkiye. Determining the language structures specific to the field of health and preparing educational materials in this direction will support the academic and professional success of students. Studies in the literature show that a more systematic, comprehensive and interdisciplinary approach to health Turkish is necessary. The sustainability of these studies should bring along not only an academic but also an applied language teaching perspective.

1. Giriş

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yalnızca genel iletişim becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı kalmamakta belirli mesleki ve akademik alanlara yönelik özel dil kullanımını da kapsayacak şekilde genişlemektedir. Bu bağlamda “özel amaçlı Türkçe öğretimi” giderek daha fazla önem kazanan bir alan hâline gelmiştir ancak bu alanda yapılan çalışmalar İngilizceyle karşılaştırıldığında yetersiz kalmaktadır (Çangal & Yörüsün, 2017, s. 2690). Özellikle sağlık sektörü gibi dilin doğru, hızlı ve etkili kullanılmasının hayati önem taşıdığı alanlarda, yabancı uyruklu bireylerin yalnızca temel düzeyde Türkçe bilmeleri yeterli olmamakta aynı zamanda sağlık iletişimi, mesleki terimler ve hasta-hekim etkileşimi gibi alanlara özgü dil becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir (Kuşku Özdemir, 2023). Ancak mevcut literatür incelendiğinde “Sağlık Türkçesi” olarak adlandırılabilen bu özel alana yönelik sistematik ihtiyaç analizlerinin ve öğretim materyallerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Mutlu, 2023; Demirbaş, 2023). Bu durum sağlık alanında çalışan veya çalışmayı hedefleyen bireylerin mesleki yeterliliklerini tam anlamıyla ortaya koymalarını engellemekte ve iletişim kaynaklı sorunların artmasına neden olmaktadır. Bu çalışma, sağlık Türkçesi söz varlığı tespit çalışmalarının katkılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.1. Özel amaçlı Türkçe

Yabancı dil öğrenmenin ihtiyaç olarak görüldüğü günümüzde, dil öğrencilerinin dil öğrenme amaçları da birbirlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, dil öğretim sürecinin tasarlanması sürecinde hem öğrenciye hem öğreticiye yol gösterecektir. Temelde genel amaçlı ve özel amaçlı olarak ikiye ayrılan dil öğretiminin (Demircan, 2013) çeşitli alt dalları da mevcuttur.

Genel amaçlı dil öğretiminde amaç, günlük dili etkin kullanmak ve iletişim kurmaktır. Özel amaçlı dil öğretiminde hedef, dili öğrenmek değil; o dili öğrenerek başka bir amaca ulaşmaktır (Demir, 2017, s. 49).

Modern yöntemlerle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine geç başlanmış olması, özel amaçlı Türkçe öğretiminde de yapılan çalışmaların yeterli sayıda ve düzeyde olmamasının temel sebebi olarak görülebilir. 2021 yılı itibarıyla özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış 12 tez, 12 makale mevcuttur (Şen & Ünlü Alkaya, 2021, s. 349) ancak bu sayıların her geçen gün arttığı açıkça görülmektedir.

1.2. Mesleki Türkçe

Özel amaçlı dil öğretimi ise, kendi içerisinde mesleki dil öğretimi ve akademik amaçlarla dil öğretimi olarak ikiye ayrılmaktadır (Jordan, 1997, s. 3) buna rağmen bu sınıflandırmalar arasında kesin bir sınır

çizmek zordur (Sayar, 2023, s. 22). Mesleki dil öğretiminde amaç, dil öğrencilerine mesleki/profesyonel yaşamlarında ihtiyaç duyacakları dili öğretmektir. Mesleki dil öğretimi yapılırken tercih edilecek dil özellikleri, hedefler ve görevler; iş ortamına göre değişmektedir (Durmuş & Kocaman Gürata, 2020, s. 47; Ulutaş, 2016; Kurt, 2019).

Dudley-Evans ve St. John (2004, s. 6), mesleki dil öğretimini uzmanlık gerektiren meslekler ve uzmanlık gerektirmeyenler şeklinde tasnif etmiştir. Uzmanlık isteyen mesleki diller tıp, hukuk gibi terimlerin bol olduğu alanlardır, uzmanlık gerektirmeyen dillere ise garsonluk, kasiyerlik gibi meslekler örnek gösterilebilir.

Özel amaçlı Türkçe öğretiminin alt kollarından olan mesleki Türkçe öğretimi üzerine yapılmış çalışma sayısı, akademik Türkçe üzerine yapılanlardan daha azdır (Şen & Ünlü Alkaya, 2021, s. 353). Alanyazına bakıldığında iş (Kurt, 2019; Temizyürek, Çangal & Yörüsün, 2015), turizm (Çangal & Başar, 2016), iktisadi ve idari bilimler (Şen, 2015; Günay & Şen, 2015; Ulutaş, 2016; Ulutaş & Kara, 2019), bankacılık (Temizyürek, 2015; Çangal & Yörüsün, 2016), hemşirelik (Alkol, 2023), kitle iletişim ve basın (Polat, 2018), ekonomi ve finans (Çağ, 2023) askerlik (Arat, 2022; Albayrak, 2013; Özbal, 2020; Koç, 1980; Alkol, 2016; Taştekin, 2017; Güleç, 2022), sağlık (Dursun, 2021; Ünlü Alkaya, 2021; Dursun & Sallabaş, 2021), spor (Güven, 2019) ve hukuk (Sarıçoban & Kırbaş, 2019) Türkçesi üzerine hazırlanmış bazı çalışmalar olduğunu görmek mümkündür. Bu çalışmalara göre mesleki Türkçe içerisinde en çok çalışılan alanların başında askerlik Türkçesi gelmektedir.

1.3. Sağlık Türkçesi

Altmışdört (2009, s. 41), sağlık bilimlerinden biri olan tıp İngilizcesinin hem çok gereksinim duyulan ve hem de yaygın bir alan olduğunu söylemektedir. Türkiye'ye eğitim görmek amacıyla gelen uluslararası öğrenci sayılarının artması ve bu öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sağlık bilimleri üzerine eğitim görüyor olması, sağlık Türkçesi üzerine de çalışmaların yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Sağlık Türkçesinin geniş bir kapsama sahip olmasından dolayı bu alanı hemşirelik Türkçesi, ebelik Türkçesi, eczacılık Türkçesi gibi başlıklarla ele almak mümkündür. Hatta Taşkiran (2000), “mesleğin ortak dili” ve “alanın dili” olmak üzere iki dil grubundan söz etmektedir. Buna göre tıp, ortak dildir; dermatoloji, nöroloji, göz gibi başlıklar ise alan dilidir.

2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkiye'de sağlık bilimleri üzerine eğitim görmekte olan öğrenci sayıları ile sağlık Türkçesi çalışmalarına faydası olacağı düşünülen yüksek lisans ve doktora tezleri ele alınmıştır. İncelenen tezlerin sağlık Türkçesi söz varlığını tespit çalışmalarına yaptığı katkıları ortaya koymak amaçlanmaktadır.

3. Yöntem

Sağlık Türkçesi söz varlığı çalışmalarının ve sağlık bilimleri alanında eğitim alan uluslararası öğrenci sayılarının incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar üzerine hazırlanmış veri kaynakları analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

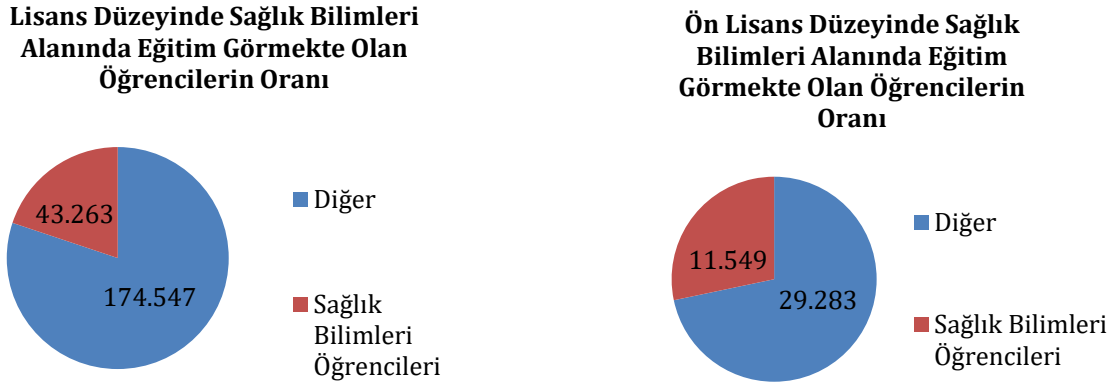
3.1. Problem durumu

Tüm dünyada öğrenci hareketliliğinin artmasıyla beraber Türkiye'de de yükseköğretim gören uluslararası öğrencilerin sayısında bir artış olmuştur. Uluslararası öğrenciler içinde, sağlık üzerine eğitim almak için Türkiye'ye gelen öğrenciler büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadır. Bunun sebebi olarak Türkiye'deki sağlık alt yapısının gelişmiş olması, modern yöntemlerin ve araç gereçlerin kullanılması, sağlık turizmi açısından tercih edilebilir bir ülke olması görülmektedir (Dursun & Sallabaş, 2021, s. 431).

YÖK'ün yayımlamış olduğu "Öğrenim Düzeyleri ve Birimlere Göre Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları" tablosuna göre 2022-2023 yılında lisans düzeyinde eğitim görmekte olan 217.810, ön lisans düzeyinde ise 40.832 uluslararası öğrenci mevcuttur.

Şekil 1

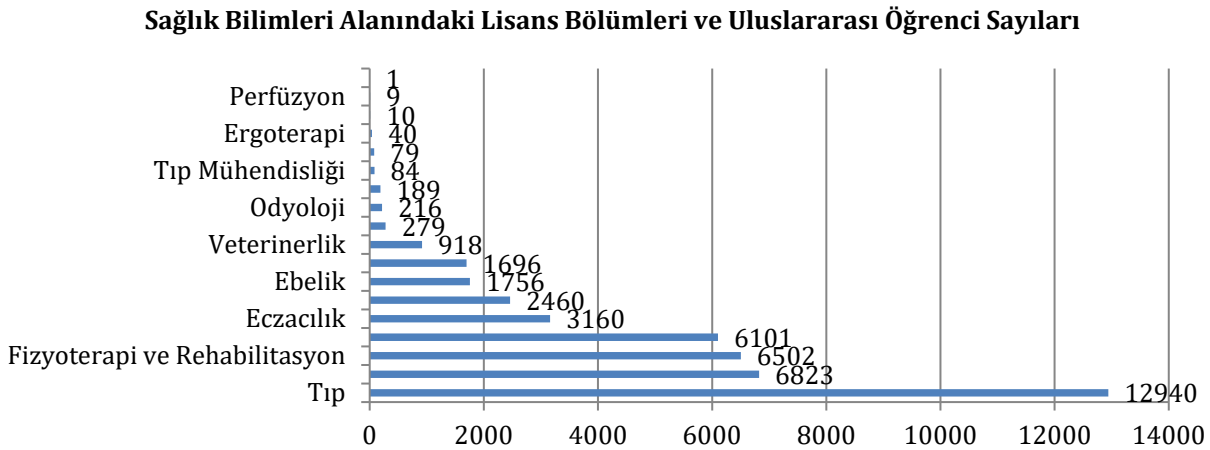
Lisans ve Ön Lisans Düzeyinde Sağlık Bilimleri Alanında Eğitim Görmekte Olan Uluslararası Öğrencilerin Oranı (2022-2023)



Lisans öğrencilerinin 43.263'ü sağlık bilimleri alanında eğitim görmektedir. Bu neredeyse lisans düzeyindeki her 5 uluslararası öğrenciden birinin sağlık alanında eğitim gördüğünü göstermektedir. Ön lisans seviyesinde eğitim gören 40.832 öğrenciden 11.549'u sağlıkla bağlantısı olan bölümlerdendir. Ön lisans düzeyinde sağlık üzerine eğitim almayı tercih eden uluslararası öğrencilerin oranı lisansa kıyasla daha da yüksektir. Sağlık bilimlerinde eğitim vermekte olan 18 lisans bölümünde uluslararası öğrenci mevcuttur. Bu bölümler ve öğrenci sayıları sırasıyla şu şekildedir:

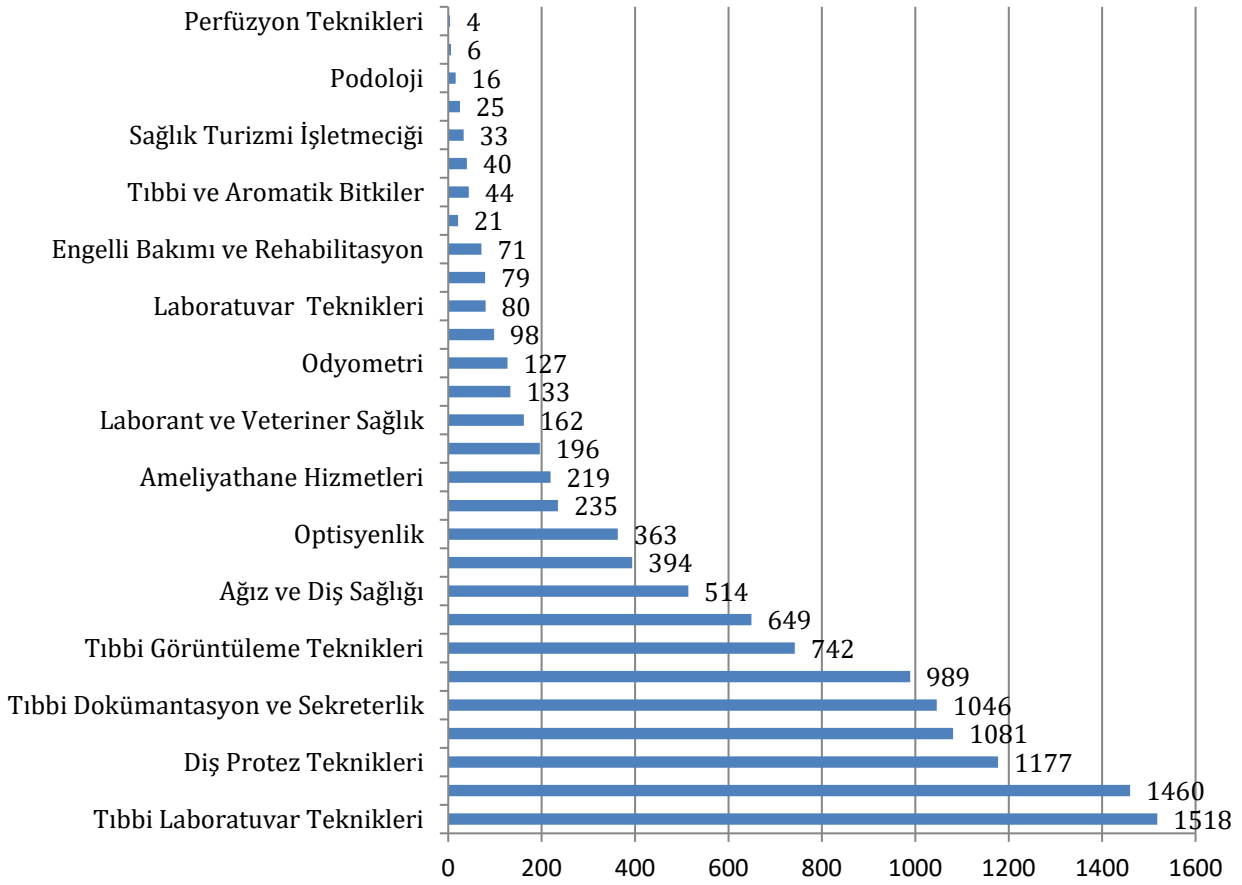
Şekil 2

Sağlık Bilimleri Alanındaki Lisans Bölümleri ve Uluslararası Öğrenci Sayıları (2022-2023)



Bu tabloya göre uluslararası öğrencilerden en çok talep gören bölümler sırasıyla Tıp, Diş Hekimliği, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Hemşirelik ve Eczacılık şeklindedir. Adı geçen beş bölümün toplam öğrenci sayısı 35.526'dır ve bu bölümler sağlık bilimleri üzerine lisans düzeyinde eğitim görenlerin büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Ön lisans düzeyinde uluslararası öğrenciye sahip olan ve sağlık bilimleri üzerine eğitim veren bölüm sayısı 29'dur. Bu bölümler ve yabancı uyruklu öğrenci sayıları şu şekildedir:

Şekil 3*Sağlık Bilimler Alanındaki Ön Lisans Bölümleri ve Uluslararası Öğrenci Sayıları (2022-2023)***Sağlık Bilimleri Alanındaki Ön Lisans Bölümleri ve Uluslararası Öğrenci Sayıları**

Sağlık bilimleri üzerine eğitim veren ön lisans düzeyindeki Tıbbi Laboratuvar Teknikleri, İlk ve Acil Yardım, Diş Protez Teknikleri, Anestezi ile Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik bölümleri en çok uluslararası öğrenciye sahip bölümlerdir.

Hem lisans hem ön lisans düzeyinde sağlık alanında eğitim veren bölümlerin çokluğu, bu bölümlerde eğitim gören uluslararası öğrenci sayıları ve bu sayıların toplam öğrenci sayısı içindeki oranı verilen eğitimin dilinin ve sağlık Türkçesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

3.2. Verilerin toplanması

Bu çalışmada, sağlık bilimleri üzerine eğitim gören uluslararası öğrencilere ait raporlar ve sağlık Türkçesi söz varlığı üzerine hazırlanmış araştırmalar “doküman” olarak belirlenmiştir. Uluslararası öğrencilere dair raporlara Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (<https://istatistik.yok.gov.tr/>) üzerinden erişilmiştir. Sağlık Türkçesi söz varlığı çalışmaları, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi üzerinden “sağlık, Türkçe, tıp, hemşirelik, sağlık Türkçesi, mesleki Türkçe, özel amaçlı Türkçe, söz varlığı, Türkçe söz varlığı, mesleki söz varlığı” gibi anahtar kavramların aranması ve çıkan sonuçların taranması ile elde edilmiştir.

Türkiye’de sağlık bilimleri eğitimi alan uluslararası öğrencilere ait veriler, 2022-2023 yılıyla ve ön lisans, lisans düzeyindeki öğrenci sayıları ile sınırlandırılmıştır.

İncelenen tezlerin sağlık Türkçesine katkı sağlayacak olması öncelenmiştir. Akademik Türkçe kapsamında hazırlanan ders ve çalışma kitapları hariç tutulmuştur. Sadece konu üzerine hazırlanmış

tezler ve bu tezlere bağlı üretilen kaynaklar analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında 11-15 Ekim 2023 tarihleri arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden ulaşılabilen sağlık Türkçesi konulu tezler ele alınmıştır.

3.2. İncelenen tezler

Araştırma kapsamında incelenen tezlere ait bilgiler ekler bölümünde verilmiştir.

3.4. Verilerin analizi

3.4.1. Yıllara göre incelenen tezler

Araştırma kapsamında sağlık Türkçesi söz varlığını tespit çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülen 11 adet teze ulaşılmıştır. Bu çalışmaların 2017-2023 yılları arasında yapıldığı görülmüştür. En fazla çalışma 2023 yılında yapılırken (3 çalışma) 2021, 2020, 2018 yıllarında yapılmış ikişer çalışma tespit edilmiştir. 2017 ve 2022 yıllarında ise sadece birer tane çalışma mevcuttur.

3.4.2. Akademik düzey bakımından incelenen tezler

Araştırmaya konu olan tezlerin 3 tanesi doktora teziyken, geriye kalan 8'i yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Sağlık Türkçesi üzerine hazırlanmış doktora tezlerinin tamamı 2023 yılına aittir. Bu durum gün geçtikçe mesleki Türkçe özellikle de sağlık Türkçesi çalışmalarına verilen önemin arttığını ve konunun daha geniş ele alındığını göstermektedir.

3.4.3. Konuları bakımından incelenen tezler

Sağlık Türkçesi söz varlığı çalışmalarına yardımcı olacağı düşünülmüş 11 tezdten 5'i doğrudan sağlık bilimleri hedef alınarak hazırlanmamıştır. Bu tezlerde akademik Türkçe, günlük Türkçe ya da mesleki Türkçe söz varlıkları tespit edilirken sağlık bilimlerine de yer verilmiştir.

Tezlerden birisinde sağlık Türkçesi öğretim programı hazırlanmış (Dursun, 2021) bir diğerinde ise içerik belirlemek için bir model (Alkol, 2023) tasarlanmıştır. Bir çalışmada sağlık üzerine hazırlanmış çocuk kitaplarının teması (Szeremy, 2018) belirlenmiştir. Bir tezde ise, uluslararası öğrencilerin sağlık üzerine söylenen atasözlerini ve özdeyişleri anlama seviyeleri (Karanfil, 2023) incelenmiştir.

Geriye kalan iki çalışmada ise sağlık bilimleri üzerine eğitim almakta olan yabancı öğrencilerin iletişim problemleri (Aliyeva, 2017) ile sağlık Türkçesinin güncel durumuna dair öğretici ve öğrenici görüşleri (Alkaya, 2021) ele alınmıştır.

3.4.4. Yöntemleri bakımından incelenen tezler

Araştırmada ele alınan tezlerin çoğu nitel araştırma yöntemleri kullanılarak hazırlanmıştır. Betimsel analiz (3), doküman incelemesi (3) ve durum çalışması (2) en sık tercih edilen yöntemler olmuştur.

4. Bulgular

4.1. Sağlık Türkçesi üzerine yapılan çalışmalar

Sağlık bilimleri üzerine eğitim gören öğrenciler büyük bir çoğunluğu oluşturuyor olmasına rağmen alanda henüz sağlık Türkçesi üzerine hazırlanmış yeterli miktarda ders kitabı ve materyal bulunmamaktadır ancak Çakır, Yeşildal, Topay ve Yeşil (2021) tarafından hazırlanmış "Yabancılar İçin Görsel Tıp Terimleri Sözlüğü (Görsellerle Anlatım, Örnek Cümle Kullanımları)" isimli kitap, ihtiyaç duyulan çalışmaların yapılmaya başlandığını göstermektedir.

Aliyeva (2017), "Sağlık Alanında Eğitim Alan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İletişim Becerileri ve Sıklıkla Yaşadıkları Sorunlar" isimli çalışmada sağlık alanında eğitim görmekte olan 218 uluslararası öğrencinin beyanlarından yola çıkarak yaşadıkları iletişim sorunlarını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler, lisans eğitimleri sırasında Türkçedeki bilgi eksiklikleri sebebiyle konuları anlamakta zorlanmaktadır.

Szeremy (2018), “Sağlık Temasını İçeren Türkçe ve Yabancı Dillerdeki Çocuk Kitaplarının İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde 2007-2017 yılları arasında 4-8 yaş grubuna yönelik olarak yayımlanmış 96 Türkçe, 32 İngilizce ve 32 Fransızca çocuk kitabının temalarını ortaya koymuştur. Buna göre Türkçe çocuk kitaplarında “çevre temizliği, el ve vücut temizliği, tuvalet alışkanlığı, ağız ve diş sağlığı, uyku düzeni, beslenme, besin alerjisi, soğuk algınlığı, bulaşıcı hastalıklar, görme bozuklukları, astım, kazalar ve yaralanmalar, ayakta tedavi, yatakta tedavi, ameliyat olma, fiziksel aktivite, yoga, Alzheimer, epilepsi, kanser” temaları yer alırken “veganlık, vejetaryenlik, diyabet, çölyak, alerji, işitme bozuklukları, güneşten korunma, pilates” temaları mevcut değildir.

Dursun (2021), “Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı” isimli yüksek lisans tezinde Sağlık Türkçesine yönelik temalar belirlemiş ve bu temalar doğrultusunda 14 haftalık bir öğretim programı hazırlamıştır. “Vücudumuz, Hastalıklar: Pandemi, Sağlık Personeli, Sağlık Literatürü, Sağlık Teknolojisi: Robotik Cerrahi, Sağlık Turizmi, Laboratuvar: Deney Analizi, Kişisel Bakım: Ağız ve Diş Sağlığı, Alternatif Tıp, Akademik İletişim, Sağlıklı Yaşam: Beslenme ve Spor, Ruh Sağlığı, Mesleki İletişim, Tıp Tarihi” temalarında hazırlanan programda her haftanın konusuna uygun olacak şekilde beceri (dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma, yazma) kazanımlarına, dilbilgisi yapılarına, kullanılacak strateji-yöntem-tekniklere, materyallere ve ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmiştir.

4.1.1. Sağlık Türkçesi söz varlığı çalışmaları

Bir dilin temel sözcükleri, kalıplaşmış ifadeleri (atasözleri, deyimler, kalıp sözler, özdeyişler), birleşik fiilleri, mecazları ve terimleri o dilin söz varlığı olarak kabul edilir (Sever, 2008). Mesleki dil öğretiminde ise, alanların kendilerine has terimlere ve jargonlara sahip olmasından dolayı söz varlığının tespit edilmesi ayrıca önem kazanmaktadır.

Seyhan (2018), ses kayıtlarından yola çıkarak sağlık üzerine hizmet veren bağlamlardaki kelimeleri, kalıp ifadeleri ve birleşik yapıları belirlemiştir. Hastanelerden, ağız ve diş sağlığı merkezlerinden ve eczanelerden alınan ses kayıtları neticesinde şu sonuçlara erişmiştir:

Tablo 1

Hastane ve Eczane Bağlamına Özgü Kelimeler, Kalıp İfadeler ve Birleşik Yapılar (Seyhan, 2018)

Hastane Özgü Kelimeler	Bağlamına	doktor, kulak, burun, boğaz, randevu, bel, ağrı, ilaç, röntgen, ameliyat, bel fıtığı, reçete, hasta, sonuç, rapor, sırt, şikâyet, ağrı, bacak, diz, film, barkod, kas gevşetici, karın, göz, poliklinik, reçete, sekreter, kimlik, diş, dolgu, sızı, dil, ağz
Hastane Geçen Kalıp İfadeler ve Birleşik Yapılar	Bağlamında	randevu almak, kayıt yapmak, geçmiş oldun, sağ ol, sonuç göstermek, kaşe basmak, ne olur ne olmaz, kendini unutmak, hissetmek, kontrole gitmek, film çektiirmek, röntgen çektiirmek, teşekkür etmek, kafası karışmak, radyasyon kapmak, kayıt yapmak, kulunç tutmak, sıcak tutmak, iyi gözükmek, ayakta durmak, ilaç yazmak, muayene etmek, ağrı tutmak, rahatsız olmak, kötü olmak, randevu yazmak, ağzını açmak, kayıt yaptırmak, iyi çalışmalar, kolay gelsin, teşekkür etmek
Eczane Özgü Kelimeler	Bağlamına	ilaç, reçete, kimlik, muayene, ücret
Eczane Geçen Kalıp İfadeler ve Birleşik Yapılar	Bağlamında	Kolay gelsin, ilaç almak, fark etmek, teşekkür etmek, telefon almak, hazır olmak, üzerine yazmak, Sağ olun, Allah razı olsun, yüksek çıkmak, karttan çekmek, iğne yapmak, İyi günler, Geçmiş olsun

Şahin (2020), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Günlük Yaşamda Bilmeleri Gereken Sözcük Sayılarının Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde “Sağlık ve Kişisel Bakım” kapsamına giren alanlarda ses kayıtları almış, 2265 sözcük derlemiş ve bu konular hakkındaki sözlü kelime sıklığını

ortaya koymuştur. Çalışmada “Sağlık ve Kişisel Bakım Ortamlarından Derlenen Sözcükler ve Sıklık Görünümleri” listesinde verilen sözcüklerden sağlık terimi olanlar şu şekildedir:

Tablo 2

Sağlık ve Kişisel Bakım Ortamlarından Derlenen Sözcükler ve Sıklıkları (Şahin, 2020)

10 kez ve daha fazla kullanılan sözcükler	gözlük, geçmiş olsun, doktor, sıkıntı
7-9 kez kullanılan sözcükler	masaj, antibiyotik, katarakt, can
4-6 kez kullanılan sözcükler	rapor, damla, diş, kafa, şikâyet, ilaç, ultrason
1-3 kez kullanılan sözcükler	ameliyat, ağrı kesici, burun, gözlükçü, merhem, doz, iğne yapmak, çene, hasta, krem, yirmilik diş, alın, ayak, bulanık, film çekmek, hastane, randevu, ağrı, alerji, basınç, hipermetrop, hormon, kanal, mikrop, bilinç, iğne vurmak, ağız, iltihaplanma, kan vermek, muayene, şeker, vitamin, unutkanlık

Topçu (2020), bazı meslek dallarındaki ana kelimeleri Türkçe söz varlığı açısından ele aldığı çalışmada 30 farklı alandan uzman görüşlerine başvurmuş ve ilgili mesleklerde yaygın kullanılan 40 kelimeyi tanımlarıyla birlikte vermiştir. “Beslenme ve Yemek, Eczacılık, Hayvancılık, Hemşirelik, Tıp” alanları, sağlık Türkçesi ile doğrudan ilişkilidir. Topçu’nun bu alanlarla ilgili belirlediği ve sağlık Türkçesi kapsamında ele alınabilecek söz varlığı listesi şu şekildedir:

Tablo 3

Beslenme ve Yemek, Eczacılık, Hayvancılık, Hemşirelik ve Tıp Alanlarındaki Ana Kelimeler (Topçu, 2020)

Beslenme ve Yemek	akut, besin değeri, beslenme, değişim listesi, diyet (perhiz), diyet listesi, diyet yemek, diyetetik, enerji gereksinmesi, gramaj kontrolü, harici beslenme (parenteral nutrisyon), ideal kilo, kalori, karbonhidrat sayımı, karbonhidrat, kronik, muayene komisyonu, numune kontrolü, obezite, öğün, porsiyon, protein, rasyon, sağlıklı beslenme, sağlıksız beslenme, sıvılaştırılmış beslenme (enteral nutrisyon), vitamin-mineral, vücut kitle endeksi, yağ, yeme-boşaltma beslenme (gastrointestinal beslenme)
Eczacılık	alerjen, alerji, ampul, analjezik, antibiyotik, antioksidan, balgam, bandaj, damar yolu, distile su, doz, dozaj, efervesan, ekspektoran, etkin madde, film tablet, fitil, flaster, hap, ilaç rehberi (vademekum), ilaç, iltihap, inhaler, intraket (branül), kapsül, kelebek, krem, majistral, merhem (pomad), ofisinal, ödem, pastil, prospektüs (KÜB-Kısa Ürün Bilgisi), reçete, serum, soğuk zincir, solüsyon, şurup, vitamin, yakı, zehir
Hayvancılık	ahuz sütü, akvaryum, ameliyat, anestezi, anjiyoket, antibiyotik, aşı, baytar, dezenfeksiyon, enjektör, ehli hayvan, gençlik hastalığı, hasta, hayvan sever, hayvani gıda, ırk ıslahı, ilaç, ishal, kanlı ishal, kedi kumu, kısırlaştırma, kist hastalığı, koruyucu hekimlik, kuduz, kusma, küpe, mama, nal, ötenazi, parazit, pet, serum, sokak hayvanı, steteskop, suni tohumlama, tasma, tedavi, tıraş, yem, yetiştirici, zoonoz
Hemşirelik	acı, ağrı, akut, anemnez, aşı, atardamar, ateş, damar yolu, damar, doku nekrozu, EKG, enjektör, gazlı bez, hemşire, iğne, ilaç, ilkyardım, iltihap (apse), kalp masajı (CPR), kan alma, kan göllenmesi, kanama, kronik, lavman, mide lavajı, monitörizasyon, nabız, nazogastrik sonda, pansuman (tımar), sargı bezi, sargı, serum, sonda, şırınga, şok, tahlil, tansiyon, toplardamar, turnike, yara

Tablo 3 (Devamı)

Tıp	acı, ağrı, anemnez, anestezi, astigmat, bademcik, bakteri, balgam, bayılmak (bihoş olmak), bayılmak, beyin, damar, diyabet, enfeksiyon, gastrit, grip, hapsirmek, hastalık, havale, hipermetropi, ilaç, iyileşme, kalp, kan, katarakt, kolesterol, kültür, mide kanaması, migren (yarım baş ağrısı), mikrop, miyopi, morfin, nezle, ödem, öksürmek, rahatsızlık, reçete, romatizma, sağlık, sinir, sinüzit, soğuk algınlığı, tahlil, tanı, tansiyon, teşhis, ülser, veren, virüs, vitamin, zatürre
-----	--

Ünlü Alkaya (2021) ise, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sağlık Türkçesinin Mevcut Durumuna Yönelik Öğretici ve Öğrenci Görüşleri” adlı tezinde sağlık alanında eğitim alan 44 yabancı uyruklu öğrencinin ve özel amaçlı Türkçe eğitimi üzerine deneyimli olan 10 öğreticinin görüşlerini almış ve çalışmanın ek bölümünde isimlerden, kelime gruplarından ve fiillerden oluşan bir sağlık Türkçesi söz varlığına yer vermiştir. Ünlü Alkaya, söz varlığını tespit ederken TDK Güncel Türkçe Sözlük’ten, ODTÜ Tıp Terimleri Sözlüğü’nden, Türk Kızılay İlk Yardım Temel Uygulamaları’ndan ve hastanelerdeki afişlerden faydalanmıştır. Oluşturulan liste, bir tıp uzmanı tarafından incelenmiştir ve alan uzmanı listeye bazı kelimeler eklemiştir. Alfabetik sıraya göre oluşturulan sağlık Türkçesi söz varlığı listesinde bazı isim ve fiiller, zıt ve eş anlamlarıyla beraber verilmiştir. Listede toplam 828 farklı söz varlığı unsuru yer almaktadır.

Buna ek olarak D-AOBM’de (2013) yer alan dış bağlam betimleyici kategorilerini sağlık Türkçesi çerçevesinde düzenlemiştir. Sağlık Türkçesi ile ilgili olacak şekilde mekânları, kurumları, kişileri, olayları/durumları, işlemleri/eylemleri ve metinleri sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma için T.C. Sağlık Bakanlığı ve İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü internet sitelerini kaynak olarak almıştır.

Ünlü Alkaya’nın tezinde yer verdiği söz varlığı listesinin ve betimleyici kategorilerin ortak ve genişletilmiş bir versiyonuna Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanmış olan “Doktorlar İçin Temel Türkçe” ve “Hastalar İçin Temel Türkçe” isimli yardımcı kitaplarda rastlanmaktadır. Yazarlığını Ünlü Alkaya’nın (2022) yaptığı yardımcı okuma kitapları Türkçe-Arapça olarak hazırlanmıştır.

Doktorlar İçin Temel Türkçe (2022), yardımcı okuma kitabı içerisinde “Temel Kavramlar, Anatomi (Vücudun Bölümleri, Organlar, Dişler, Göz, Kulak), Sistemler (Kas Sistemi, Merkezi Sinir Sistemi, Solunum Sistemi, Dolaşım Sistemi, Sindirim Sistemi, Boşaltım Sistemi, İskelet Sistemi), Tıbbi Malzemeler, Tıbbi Aletler, Tıbbi Cihazlar, Hastane Bölümleri, Sağlık Durumları, Hastalıklar” başlıkları altında ilgili konudaki terimler görselleriyle beraber verilmiştir. Kitapçığın ikinci kısmı olan muayene bölümünde ise “Doktor-Hasta Diyalogları, Muayene Anında Bir Hastanın Söyleyebileceği Şikâyet Cümleleri, Bir Doktorun Bir Tetkik Anında Söyleyebileceği Cümleler, Bir Doktorun Bir Teşhis Anında Söyleyebileceği Cümleler, Bir Doktorun Bir Hastasına Uygulayacağı Tedavi İçin Söyleyebileceği Cümleler” yer almaktadır.

Ünlü Alkaya’nın söz varlığı listesinden ve D-AOBM belirleyicilerinden hareketle hazırlanan Doktorlar İçin Temel Türkçe kitabındaki başlıklar ve sözcük listeleri şu şekildedir:

Tablo 4*Doktorlar İçin Temel Türkçe Söz Varlığı (Ünlü Alkaya, 2022)*

Temel Kavramlar	ambulans, ameliyat eldiveni, antibiyotik, bakteri, basınç, belirti, beslenme, biberon, bone, bulaşıcı hastalıklar, buz torbası, cenin, ceset, çocuk, damar yolu, damlacık, dışkı (gaita), dikiş, diyet (rejim), doktor (hekim, tabip), doktor önlüğü, doku, donör, döngü, düşük doz, emzik, enerji, enjektör (şırınga), enzim, erken tanı (erken teşhis), evre, faz, gen, genetik (kalıtsal) hastalıklar, gözlükçü, hamile, hamilelik (gebelik) testi, hasta, hasta bakıcı, hasta dosyası, hasta yakını, hastane, hemşire, idrar, idrar tahlili, ilk yardım, ilk yardım çantası, ilk yardım malzemeleri, iltihap, imza, işitme cihazı, işitme engelli, kalp grafiği, kalsiyum, kan, kan basıncı, katı gıda, kıl kurdu, kitle, konuşma engelli, kültür, lavman, mantar, medikal market, menopoz, metabolizma, nabız, nakil, normal doğum, nöbet listesi, nöbetçi, numune, oksijen, oksijen tüpü, olay yeri, onay, organ, organ nakli, otopsi raporu, önlem (tedbir), pansuman, problem (sorun), profesyonel, protokol defteri, radyasyon, reçete, röntgen filmi, sağlık raporu, sendrom, sevk, sevk raporu, sezaryen, stetoskop, şarbon, takma diş, tekerlekli sandalye, teneffüs (dolunum), tenya, tıbbi maske, tüp, vaka (olay), vejetaryen, virüs, vitamin, vücut ısısı, yan etki, yetişkin, zehir, zihinsel engelli	
Anatomi	Vücutun Bölümleri	baş (kafa), yüz, boyun, omuz, parmak, göbek, kalça, bacak, geniz, gırtlak, yutak, koltuk altı, göğüs, kol, el, el bileği, diz, ayak, ayak bileği, sırt, saç, cilt (deri), cilt altı, tırnak
	Organlar	göz, burun, kulak, dil, diş, bademcik, beyin, kalp, akciğer, karaciğer, mide, safra kesesi, pankreas, ince bağırsak, kalın bağırsak, böbrek
	Dişler	azı dişi, kesici diş, yirmi yaş dişi (yirmilik diş), köpek dişi, diş eti, diş minesini
	Göz	kaş, kirpik, göz kapağı, iris, göz bebeği, gözyaşı bezi, gözyaşı kanalı
	Kulak	kulak kepçesi, kulak memesi, kulak yolu, kulak zarı, çekiç, örs, üzengi, yarım daire kanalları, işitme sinirleri, salyangoz, östaki borusu
Sistemler	Kas S.	kas
	Merkezi Sinir S.	beyin, omurilik, omurilik soğanı, beyincik
	Solunum S.	burun, yutak, gırtlak, soluk borusu, akciğer, diyafram
	Dolaşım S.	kalp, atardamar, toplardamar
	Sindirim S.	ağız, yutak, yemek borusu, mide, ince bağırsak, kalın bağırsak
	Boşaltım S.	böbrek, idrar borusu, idrar kesesi (mesane), idrar kanalı, üretra
	İskelet S.	kemik, omurga, eklem, ilik, kafatası, köprücük kemiği, elmacık kemiği, kaburga, kalça kemiği (leğen kemiği), kaval kemiği, kıkırdak, tarak kemiği
Tıbbi Malzemeler	ilaç, hap, tablet, kapsül, merhem, krem, jel, damla, şurup, gargara, pastil, fitil, sprey, müşil, narkoz, pamuk, serum, iğne, enjeksiyon bandı, yara bandı, bandaj, sargı bezi, gazlı bez, alkol, aseton, aşı, batikon (tentürdiyot), çözelti, ispiroto, dezenfektan	
Tıbbi Aletler	çekiç, neşter, bisturi, jilet, makas, tansiyon aleti	

Tablo 4 (Devamı)

Tıbbi Cihazlar	endoskopi cihazı, kolonoskopi cihazı, solunum cihazı, diyaliz cihazı, EKG (kalp grafiği cihazı), elektroşok cihazı (defibrilatör cihazı), ultrason cihazı, otoklav, MR (manyetik rezonans görüntüleme cihazı), bilgisayarlı tomografi, röntgen cihazı
Hastane Bölümleri	acil servis, poliklinikler, dahiliye (iç hastalıkları), kulak-burun-boğaz (KBB), enfeksiyon hastalıkları, kardiyoloji, nöroloji, jinekoloji (kadın hastalıkları), ortopedi, dermatoloji, adli tıp, pansuman odası, patoloji, onkoloji, radyoloji, röntgen, muayenehane, ameliyathane, doğumhane, yenidoğan ünitesi, laboratuvar, kan alma odası, aşı odası, alçı odası, diyaliz merkezi, revir, morg, aile sağlık merkezi, göz hastalıkları, göğüs hastalıkları, ağız-çene ve diş sağlığı, psikiyatri, beslenme ve diyetetik, hematoloji, meme kanseri teşhisi, genel cerrahi, yoğun bakım, gözlem odası (müşahade odası), çocuk sağlığı ve hastalıkları (pediatri), göçmen sağlığı merkezi, fizyoterapi (fizik tedavi ve rehabilitasyon)
Sağlık Durumları	baş ağrısı, bilinç kaybı, burkulma, çatlak, çıkık, darp, baygınlık, bulantı, çarpıntı, çıban, çil, dengeli beslenme, dengesizlik, diş ağrısı, dolgu, döküntü, dölllenme, emzirme, gen uyumsuzluğu, gıda zehirlenmesi, hapsirik, hararet, hasar, havale, hazımsızlık, hırıltı, isilik, iştah, iştah kaybı, kan uyumsuzluğu, karantina, karın ağrısı, karıncalanma, kas ağrısı, kasılma, kasıntı, kaza, kemik tarama, kızarıklık, kilo kaybı, kist, koma, kramp, kulak çınlaması, kurdeşen (ürtiker), kusma (istifra), leke, morluk, nefes darlığı, ödem, öksürük, pişik, pullanma, sancı, sersemlik, ses kısılması, sıvı kaybı, sızlama, sinir krizi, şişlik, şişkinlik, travma, uyusukluk, varis, yalancı gebelik, yara, zehirlenme, zonklama
Hastalıklar	akdeniz anemisi, astım, bademcik iltihaplanması, Behçet hastalığı, bel fıtığı, boyun düzleşmesi, boyun fıtığı, böbrek yetmezliği, bronşit, çiçek hastalığı, depresyon, difteri (kuşpalazı), diyabet (şeker hastalığı), düşük-yüksek tansiyon, felç, fıtık, gastrit, gizli kalp, gizli şeker, göz tansiyonu, grip, guatr, hipermetrop, huzursuz bağırsak sendromu, iç kanama, idrar yolu enfeksiyonu, kabakulak, kabızlık, kalp krizi, kalp yetmezliği, kanser, karaciğer yağlanması, karaciğer yetmezliği, katarakt, kellik, kızamık, kızamıkçık, koah, kolesterol, migren, miyop, nezle, obezite, panik atak, sara, sarılık, sıtma, sinüzit, soğuk algınlığı, solunum yetmezliği, suçiçeği, tetanoz, tifo, tifüs, uyuz, ülser, veba, verem, vertigo, zatürre

Hastalar İçin Temel Türkçe (2022) yardımcı okuma kitabında ise “Temel Kavramlar, Hastane Bölümleri, Vücudumuz, Organlarımız” başlıklarında Türkçe-Arapça sağlık terimleri verilmiştir. Buna ek olarak “Acil” bölümünde ambulansın telefon numarası ve acil bir durumda söylenecekler mevcuttur. Muayene kısmında da doktor-hasta diyalogları, hastaların şikâyet cümleleri ile tetkik, danışma, kan alma, röntgen, laboratuvar ve teşhis durumlarında duyulması mümkün olan doktor-hasta cümleleri yer almaktadır. Hastalar için hazırlanmış olan yardımcı okuma kitabı, doktorlar için olana göre daha dar kapsamlıdır.

Eroğlu (2022), akademik Türkçe kitaplarındaki söz varlığını incelediği doktora tezinde sağlık bilimleri üzerine hazırlanmış akademik Türkçe kitaplarında 6629 adet söz varlığı ögesi (deyimler, birleşik fiiller, atasözleri, ikilemeler, terimler, fiiller) olduğunu söylemektedir ancak listesin tamamına değil, en sık kullanılan %10'ununa yer vermiştir. Öğrencilerin aktif söz varlığıyla kıyaslandığında sağlık bilimleri üzerine hazırlanmış akademik Türkçe ders kitaplarının yeterli ve geniş kapsamlı bir söz varlığına sahip olduğunu eklemiştir.

Çalışmaya göre sağlık bilimleri akademik Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan 25 terim şunlardır: hayat, canlı, özellik, saat, hastalık, şekil, varlık, akıl, spor, zaman, uzun, dünya, beslenme, metabolizma, kişi, meyve, Allah, alışkanlık, duygu, enerji, alkol, stres, sistem, durum, neden.

Karanfil (2023), “Türkiye’de ve Yurt Dışında Türkçe Eğitim Görmekte Olan Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Konulu Atasözlerini ve Özdeyişleri Anlama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmada, sağlık bilimleri üzerine eğitim görmekte olan öğrencilerin alanlarıyla doğrudan ilgisi olan atasözleri ve

özdeyişleri kavrama düzeylerini incelemiştir. Karanfil'in çalışması için belirlediği atasözleri ve özdeyiş şunlardır:

Tablo 5

Sağlık Konulu Atasözleri ve Özdeyişler (Karanfil, 2023)

Atasözü	Acı acıyı keser, su sancıyı. Aç ölmez, gözü kararır; susuz ölmez, benzi sararır. Ağrımayan başa destmal bağlanmaz. At tırnaktan, yiğit kulaktan kapar. Ayağını sıcak tut, başını serin; gönlünü ferah tut, düşünme derin. Az ağrıyı aş basar, çok ağrıyı iş basar. Az uyku, az yemek insanı eder melek; çok uyku, çok yemek insanı eder helak. Bilinmedik aş, ya karın ağrıtır ya baş. Boğazdan inen, yanaktan belli olur. Büyük hastalığa büyük ilaç gerek. Can götüren insan bir gün hasta bir gün sağ. Canın sağlığı, dünyanın varlığı. Çaresiz derde Lokman Hekim bile aciz kalır. Çanakta merhem olsun Bağdat'tan kel gelir. Demir nemden, insan gamdan çürür. Ebe çok olunca çocuk sakat doğar. Eli yiyen lökmüş, kendini yiyen çökmüş. Güneş girmeyen eve doktor girer. Hasta olmayan, sağlığın kadrini bilmez. Hasta yatan ölmez, eceli yeten ölür. Hastalık girerken han kapısı, çıkarken iğne deliği. Hastaya naz etmek, hekime yakışmaz. Sabah aç karnına elma, bir daha ilaç alma. Tok iken yemek yiyen, mezarını dişıyla kazır.
Özdeyiş	Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur.

Alkol (2023), "Mesleki Dil Öğretiminde Kapsam ve İçerik Belirlemeye Yönelik Bir Model" isimli doktora tezinde hemşirelik üzerine mesleki Türkçe söz varlığını belirlemiştir. Söz varlığını tespit etmek için hemşire görüşleri alınmış, "Hemşirelik Esasları ve Acil Bakım" derslerinde yaygın kullanılan ders kitaplarında, Acil Sağlık Hizmetleri Yönetmeliği'ndeki ve Hemşirelik Yönetmeliği'ndeki formlar üzerinde doküman analizi yapılmıştır. "Sağlık hizmetlerine ait söz varlığı" ve "fiziksel bağlama ait söz varlığı" başlıklarıyla ele aldığı detaylı çalışmasında 17.789'u farklı, toplam 176.127 söz varlığını ortaya koymuştur. Çalışmanın ekler bölümünde "Temel Hemşirelik ve Acil Servis" uygulamalarındaki sıklığı en yüksek 1000 söz varlığı verilmiştir. Tespit edilen söz varlıkları içinde en sık kullanılan sağlık terimleri sırasıyla şunlardır:

Tablo 6

Temel Hemşirelik ve Acil Servis Uygulamaları Söz Varlığı İçindeki Sağlık Terimleri (Alkol, 2023)

Temel Hemşirelik	hasta, hemşire, ilaç, ağrı, bakım, önleme, risk, hastalık, enfeksiyon, kateter, tedavi, vücut, idrar, deri, sağlıklı, hemşirelik tanısı, mikroorganizma, sıvı, iğne, egzersiz, ilaç uygulama, yaralanma, belirti, tüp, sağlık, bulgu, kan, hekim, stres, ameliyat, doku, basınç, solüsyon, anksiyete, stoma, hemşirelik, enjektör, solunum, eldiven, hastane, tanı, doz, hemşirelik girişimi, örnek, ölüm, komplikasyon, oksijen, pansuman, ilaç kullanma, mesane, bakım planı, ven, yan etki, hemşirelik bakımı, bakım verme, basınç yaralanması, sağlık ekibi, akciğer, vücut sıcaklığı, kanama, hekim istemi, dışkı, psikolojik, ölçüm, eklem, enjeksiyon, semptom, hücre, travma, steril, koltuk değneği, bakteri, böbrek, insülin, rapor etme, cinsellik, kemik, kan basıncı, deri bütünlüğü, kalça, sağlık bakımı, el hijyeni, fizyolojik, test, kronik hastalık, diz, dil, tutulma, drenaj, flakon, nabız, göğüs, palyatif bakım, ilaç verme, protein, boşaltım, duyu, kulak, mide, organ, boyun, diş, flaster, sedye, maske, omuz, uyaran, ateş, bakım veren, sıvı alımı, stresör, emilim, kanser, transfer, kalp, transfüzyon, depresyon, oksijen tedavisi, risk faktörü, alkol, ekstremit, irrigasyon, konstipasyon, reaksiyon, sızıntı, damla, klinik, cerrahi girişim, diyare, kronik, alerji, kızarıklık, kasılma, sekresyon, beyin, analjezik, solunum hızı, yanık, akut ağrı, yaşamsal bulgu, bulantı, nakil, organizma, gazlı bez, kontamine olma, inme, klemp, uyarma, drenaj torbası, fleksiyon, ince bağırsak, iv, adölesan, dirsek, irritasyon, rektum, akut, öksürme, cerrahi, direnç, enjekte etme, enteral beslenme, kan akımı, nöbet, sargı, inflamasyon
------------------	--

Tablo 6 (Devamı)

Acil Servis	hasta, acil servis, tedavi, travma, hastane, ilaç, bulgu, hemşire, belirti, solunum, ağrı, kırık, hastalık, kan, ölüm, yanık, kanama, tanı, doz, kaza, hekim, yaralı, organ, mg, risk, personel, triyaj, şok, yara, zehirlenme, nakil, sıvı, doku, beyin, kusma, muayene, kemik, basınç, acil bakım, kan basıncı, acil sağlık hizmeti, ödem, ateş, saptama, komplikasyon, kalp, boyun, hipotansiyon, klinik, idrar, sevk, göğüs, karın, mmhg, hava yolu, deri, tablet, ağız, taşikardi, tutulma, göz, izlem, kg, müdahale, bulantı, enfeksiyon, ekstremiteler, damar, kafa travması, böbrek, nöbet, yaşam bulgusu, nabız, kateter, semptom, tabip, cilt, doktor, baş ağrısı, rev, mortalite, Na, Ekg, oksijen, ilaç kullanma, karaciğer, ml, transport, bilinç, dil, akut, konsültasyon, alkol, hemşirelik, hipotermi, mide, iv, stabil, tanı koyma, tıbbi, transfer, karın ağrısı, hipertansiyon, infüzyon, ventilasyon, bradikardi, inme, kpr, künt travma, potasyum, eklem, hipoksi, toraks, acil ünitesi, arter, kardiyak arrest, resüsitasyon, ven, göğüz ağrısı, hipovolemi, kas, laboratuvar, nörolojik, yoğun bakım, endikasyon, kardiyak, adli vaka, aritmi, sedye, dektroz, transfüzyon, ünite, diyare, pnömotoraks, refleks, beyin ölümü, dispne, hipoglisemi, anksiyete, acil hemşiresi, acil hasta, disritmi, diüretik, spinal travma, vücut ısı, pankreas, siyanoz, toraks travma, alçı, hematoma, kronik, mesane, hemodinamik, enfeksiyon, kalsiyum, kırmızı alan, morbidite, acl, antibiyotik, atım, bası, başhekim, oral, perfüzyon, plazma, sarı alan, sendrom, batın, intrakraniyal basınç, kan kaybı, qrs, kritik hasta, laserasyon, m, mi, bağırsak, cerrahi, kan transfüzyonu, MEQ, penetran, sinir, asidoz, aspirasyon, ilk yardım, abd, damar yolu açma, dehidratasyon, dl, konfüzyon, kontüzyon, MCG, miyokard, monitorizasyon, sekresyon, taburculuk, ventriküler, volüm, yan etki, AMP, damar yolu, elektrolit, epilepsi, iğne, iskemi, solunum gücü, stabilizasyon, yeşil alan, enzim, gebelik, insülin, intravenöz, zehir, astım, dalak, hipoksemi, ileri yaşam desteği, kan gazı, künt, öksürük, psikolojik
-------------	---

Sayar (2023), akademik Türkçeye yönelik söz varlığını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasına sağlık bilimleri üzerine hazırlanmış ders kitapları ve akademik araştırmaları da dâhil etmiştir. “Aile Hekimliği, Beslenme ve Diyetetik, Diş Hekimliği, Farmakoloji ve Eczacılık, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Halk Sağlığı ve Sağlık Yönetimi, Hemşirelik, Pediatri, Psikiyatri, Sosyal Hizmetler, Tıp 1 (Anesteziyoloji ve Reanimasyon, Deri ve Zührevi Hastalıklar, Ebelik, Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji, Genel Cerrahi), Tıp 2 (Göğüs Hastalıkları, Hematoloji, Histoloji ve Embriyoloji, Kulak Burun Boğaz, Ortopedi ve Travmatoloji), Tıp 3 (Acil Tıp, İç Hastalıkları, Kadın Hastalıkları ve Doğum, Kalp ve Damar Cerrahisi, Kardiyoloji), Tıp 4 (Göz Hastalıkları, Nöroloji, Patoloji, Radyoloji, Üroloji), Veterinerlik” konu başlıkları etrafında 24 ders kitabını ve toplam 899 makaleyi derlem olarak ele almıştır. Araştırma sonucunda toplam 300 binin üzerinde iki sözcükbirim listesine ulaşılmıştır ancak çalışmada sağlık bilimleri söz varlığı listesine ayrıca yer verilmemiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sağlık bilimleri üzerine eğitim gören uluslararası öğrencilere ait veriler, sağlık Türkçesi çalışmalarının ivedilikle yapılması gerektiğini göstermektedir. Eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi sağlık Türkçesi söz varlığının tespit edilmesine, ihtiyaç analizlerinin yapılmasına, amaca yönelik ders materyallerinin hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada sağlık Türkçesi söz varlığına katkı sağlayabileceği düşünülen tezler incelenmiştir.

Sağlık Türkçesi söz varlığı tespit çalışmalarına bakıldığında bu çalışmalar arasında yöntem, yaklaşım, bakış açısı ve kapsam açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılıkların başında söz varlığını derleme yöntemi gelmektedir. Seyhan (2018) ve Şahin (2020), eczane ve hastane gibi mekânlarda ses kayıtları alırken; Topçu (2020) alan uzmanlarının görüşlerine başvurmuştur. Ünlü Alkaya (2021), alan uzmanının yanı sıra sözlüklerden ve sağlık ortamlarındaki afişlerden faydalanarak sağlık terimlerini listelemiştir. Eroğlu (2022), akademik Türkçe kitaplarını; Sayar (2023) ise ders kitaplarını ve makaleleri örneklem kabul etmiştir. Alkol (2023), hem meslek çalışanlarının görüşlerine başvurmuş hem de ders

kitaplarını ve sağlıkla ilgili formları, yönetmelikleri incelemiştir. Karanfil (2023) ise, anlama düzeylerini incelediği atasözlerini ve özdeyişi seçerken atasözleri sözlüklerinden yararlanmıştır.

Sağlık Türkçesi söz varlığı tespiti çalışmalarına katkı sunacağı düşünülen çalışmaların çoğu, doğrudan bu amaca yönelik hazırlanmamıştır. Seyhan (2018), Şahin (2020), Topçu (2020), Eroğlu (2022) ve Sayar (2023) geniş kapsamlı çalışmalarında sağlık Türkçesi söz varlığına dair verilere yer verirken; Alkol (2023), Karanfil (2023) ve Ünlü Alkaya (2021) sadece sağlık Türkçesine özel çalışmalar hazırlamıştır.

İncelenen tezlerin bir kısmı sadece terimleri tespit etmeye yönelikken (Topçu, 2020; Şahin, 2020; Ünlü Alkaya, 2021; Seyhan, 2018), bazı çalışmalarda örneklem olarak kabul edilen kaynaktaki tüm sözcüklere yer verilmiştir (Eroğlu, 2022; Alkol, 2023). Karanfil (2023), Eroğlu (2022), Seyhan (2018), kalıp ifadeler, özdeyişler, birleşik yapılar ve atasözlerini de belirlemeye çalışmıştır. Sayar (2023), sağlık Türkçesi söz varlığına ait listeye çalışmasında ayrı bir şekilde yer vermemiş; Eroğlu (2022) ise yalnızca en sık kullanılan %10 sözcüğü listelemiştir.

Seyhan (2018), ses kayıtlarından hareketle 84 söz varlığı unsuru tespit etmiştir; Şahin (2020) ise ses kayıtlarından 2265 sözcük derlemiştir. Topçu (2020), “Beslenme ve Yemek, Eczacılık, Hayvancılık, Hemşirelik, Tıp” başlıklarında kırkar tane terime yer verirken; Ünlü Alkaya (2021), 828 terimden oluşan bir liste hazırlamıştır. Eroğlu (2022), sağlık bilimleri üzerine hazırlanmış akademik Türkçe kitaplarında 6629 adet söz varlığı ögesi bulunduğunu belirtirken; Sayar (2023), makalelerden ve ders kitaplarından hareketle 300 binden fazla sözcükbirime ulaşmıştır. Alkol (2023), hemşirelerden, ders kitaplarından ve çeşitli dokümanlardan elde ettiği verilere göre 176.127 söz varlığı unsurunu ortaya koymuştur. Bu sayılar doktora tezi olarak hazırlanan çalışmaların daha geniş kapsamda hazırlandığını ve söz varlığı listeleri arasında büyük farklar olduğunu göstermektedir.

Örneklem kabul edilen tezlerdeki bir diğer farklılık sağlık Türkçesini ele alma şekilleridir. Örneğin Alkol (2023), sadece hemşirelik Türkçesi üzerine çalışmasını yürütmüştür. Ünlü Alkaya (2021) da söz varlığı tespitini doktorlara yönelik yapmıştır. Diğer çalışmalarda sağlık Türkçesi genel bir başlık olarak kabul edilmiştir.

Şahin (2020), Alkol (2023) ve Eroğlu (2022) tespit ettikleri sağlık Türkçesi söz varlığı unsurlarını sıklık analizleriyle birlikte ele vermiştir.

Sağlık Türkçesi söz varlığı üzerine hazırlanan tezlerdeki farklılıklar şu şekilde özetlenebilir:

- Bazı çalışmalarda anket, görüşme, alan uzmanına başvurma gibi yöntemler tercih edilirken bazılarında doküman incelemesi yapılmıştır. Ders kitapları, makaleler, broşürler, yönetmelikler, akademik Türkçe ders kitapları, internet siteleri incelenen dokümanlardandır.
- Yöntem farklılığından kaynaklı olarak sıklık analizine yer verilen ve verilmeyen çalışmalar olduğu görülmüştür.
- Bazı çalışmalarda sadece sağlık terimleri bulunurken bazı çalışmalarda ilgili bağlamdaki tüm söz varlığı unsurları tespit edilmiştir. Bu durum belirlenen söz varlığı unsurları arasında sayısal açıdan uçurumlar olmasına sebebiyet vermiştir.
- Kimi çalışmalar hemşirelik ve tıp gibi tek bir sağlık bilimleri alanına yönelik hazırlanmıştır. Sağlık Türkçesini bir bütün olarak kabul eden çalışmalara da rastlanmıştır.
- Tezlerin bir kısmında tespit edilen sağlık Türkçesi söz varlığına hiç yer verilmediği ya da sadece bir kısmının listelendiği görülmüştür.
- Söz varlığına atasözlerini, kalıp ifadeleri vb. de dâhil eden tezler olduğu gibi sadece kelime boyutunda kalmış tezler de mevcuttur.

Tüm bu tespitler doğrultusunda şunlar önerilebilir:

- Mesleki Türkçenin genel amaçlı Türkçe öğretimi içerisindeki yerini göstereceği için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki sözlük varlığı ile sağlık Türkçesi söz varlığı karşılaştırması yapılabilir. Böyle bir çalışma herhangi bir mesleki dil eğitimi almayan öğrencinin genel Türkçe vasıtasıyla hangi terimlere aşina olacağını gösterecektir.
- İhtiyaç analizi çalışmaları incelenmeli ve öğrencilerin talepleri doğrultusunda söz varlığı çalışmaları yapılmalıdır. Sağlık yönetimi ve tıp örneklerinde olduğu sağlık bilimleri alanlarının birbirlerinden farklı söz varlıklarına sahip olacağı varsayılarak her bölüm için ayrıca söz varlığı oluşturulması ve bunun neticesinde ortak bir söz varlığı listesinin çıkarılması faydalı olacaktır.
- Genel amaçlı Türkçe öğretimi esnasında sağlık bilimleri alanında eğitim göreceğ öğrencilerin aynı sınıfta eğitim alması, mesleki dil öğretimi noktasında hem öğretici hem de öğrenciler açısından kolaylaştırıcı bir unsur olacaktır.
- Güncel çalışmaların ve alandaki teknolojik gelişmelerin takip edilebilmesi için sağlık bilimleri üzerine yapılmış söz varlığı çalışmaları, belirli zaman aralıklarında tekrar yapılmalıdır.
- Sağlık bilimleri alanında görev yapan insanların hastalar dolayısıyla çeşitli ağız özelliklerine ve deyişlere maruz kaldığı göz önünde bulundurularak, söz varlığı çalışmalarına temel ağız özelliklerine ve sağlıkla ilgili kavramlara dair bilgilendirmeler eklenebilir.
- Söz varlığı çalışmalarının somut bir göstergesi olan sözlükler hazırlanmalıdır. Sözlüklerin görseller içerecek şekilde ve örnek cümlelerle beraber hazırlanması daha iyi sonuç verecektir.
- Sağlık Türkçesi söz varlığı çalışmaları terimlerin yanı sıra deyimlerle, atasözleriyle, kalıp sözlerle, mecazlarla ve ikilemelerle genişletilmelidir.
- Uluslararası öğrencilerin mesleki dil becerilerini ölçecek sınavların yapılması, mesleki dil öğretiminin mevcut durumuna dair açıklayıcı olacaktır.
- Mesleki dil öğretiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için hangi seviyeden itibaren mesleki dil öğretimine başlanabileceğine dair tartışmaların nihayete ermesi gerekmektedir. Alan uzmanları tarafından bu tartışmaların sonuçlandırılması olumlu sonuç verecektir.
- Yabancı dillerdeki söz varlığı çalışmaları, öncelikli olarak ana dilinde söz varlığının tespit edilmesine bağlıdır. Ana dilinde mesleki terim listeleri hazırlanmalıdır.
- Sağlık Türkçesi söz varlığı listeleri esas alınarak ders kitapları, okuma kitapları ve çeşitli materyaller hazırlanmalıdır. Hazırlanan materyallerin dil becerilerinin tamamına yönelik olması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aliyeva, S. (2017). *Sağlık alanında eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim becerileri ve sıklıkla yaşadıkları sorunlar*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Alkol, N. (2023). *Mesleki dil öğretiminde kapsam ve içerik belirlemeye yönelik bir model*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Altmışdört, G. (2009). *Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi üzerine bir çalışma (Kara Harp Okulu örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme değerlendirme*. (Ö. Demirel, A. Çakır, N. Sevil, İ. Egel, G. Yüksel, B. Haznedar, O., Toklu, İ. Bükel ve A. Daloğlu, Çev.). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Çangal, Ö., & Yörüsün, S. (2017). Özel amaçlı Türkçe öğretimi ders kitabı önerisi: Bankacılık Türkçesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2669-2693.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Demirbaş, T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sağlık bilimleri kapsamında derlem tabanlı söz varlığı çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Yayınları
- Dudley-Evans, A., & St. John, A. M. (2004). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Durmuş, M., & Kocaman Gürata, E. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi kuram ve uygulama* içinde (41-68). Pegem Akademi.
- Dursun, A. (2021). *Özel amaçlı Türkçe öğretim programı: Sağlık Türkçesi öğretim programı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Dursun, A., & Sallabaş, M. E. (2021). Paydaşların Görüşlerine Göre Sağlık Bilimi Lisans Programı Öğrencilerine Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 247-443.
- Eroğlu, S. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerdeki akademik Türkçe Söz varlığı ile akademik Türkçe kitaplarındaki söz varlığı*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- Karanfil, M. (2023). *Türkiye'de ve yurt dışında Türkçe eğitim görmekte olan uluslararası öğrencilerin sağlık konulu atasözlerini ve özdeyişleri anlama düzeyleri üzerine bir inceleme: Sağlık Bilimleri Üniversitesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Kurt, V. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özel amaçlı dil öğretimi: İş Türkçesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Kuşku Özdemir, E. (2023). Sağlık iletişimde dil ve iletişim becerilerinin rolüne ilişkin algılar: Sağlık çalışanlarına yönelik nitel bir değerlendirme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı 1*, 1529-1549.
- Mutlu, K. (2023). *Yabancı dil olarak mesleki Türkçenin öğretiminde ihtiyaç analizi: Tıp*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Sayar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe söz varlığının tespiti*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Seyhan, L. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretimi için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki bağlamlardan hareketle Türkçenin temel söz varlığının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Szeremy, Y. (2018). *Sağlık temasını içeren Türkçe ve yabancı dillerdeki çocuk kitaplarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Şahin, M. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük yaşamda bilmeleri gereken sözcük sayılarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Şen, Ü., & Ünlü Alkaya, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılmış özel amaçlı dil öğretim çalışmalarının analizi. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 345-366.
- Taşkıran, A. (2000). *Dünden bugüne mesleki yabancı dil öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Topçu, F. K. (2020). *Mesleklerin ana kelimelerinin Türkçenin söz varlığına katkısı bakımından ele alınması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ünlü Alkaya, H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sağlık Türkçesinin mevcut durumuna yönelik öğretici ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Ünlü Alkaya, H. (2022a). *Doktorlar İçin Temel Türkçe*. Yunus Emre Enstitüsü.
- Ünlü Alkaya, H. (2022b). *Hastalar İçin Temel Türkçe*. Yunus Emre Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurumu. (2023). *Öğrenim Düzeyleri ve Birimlere Göre Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları, 2022-2023*. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kurumu. (2023). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Birimlerine Göre Sayıları, 2022-2023*. Erişim adresi <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Makale Bilgi Formu

Yazar Notu: Bu makale 4-5 Aralık 2023 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen Cumhuriyetin 100. Yılında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 5. Öğrenci Sempozyumu adlı etkinlikte sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

EK: Çalışma kapsamında incelenen tezler

S.N.	Tez Bilgileri	
1	Yazar Adı	Sabira Aliyeva
	Yöntem	Sağlık Alanında Eğitim Alan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İletişim Becerileri ve Sıklıkla Yaşadıkları Sorunlar
	Yıl	Anket, Görüşme
	Düzy	2017
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
2	Yazar Adı	Leyla Seyhan
	Yöntem	Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki Bağlamlardan Hareketle Türkçenin Temel Söz Varlığının Belirlenmesi
	Yıl	Uygulamalı araştırma
	Düzy	2018
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
3	Yazar Adı	Yeliz Szeremy
	Yöntem	Sağlık Temasını İçeren Türkçe ve Yabancı Dillerdeki Çocuk Kitaplarının İncelenmesi
	Yıl	Betimsel Tarama
	Düzy	2018
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
4	Yazar Adı	Furkan K. Topçu
	Yöntem	Mesleklerin Ana Kelimelerinin Türkçenin Söz Varlığına Katkısı Bakımından Ele Alınması
	Yıl	Görüşme, Doküman İncelemesi
	Düzy	2020
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
5	Yazar Adı	Abdulmuhtalip Dursun
	Yöntem	Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı Tasarısı: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı
	Yıl	Durum Çalışması
	Düzy	2021
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
6	Yazar Adı	Mustafa Karanfil
	Yöntem	Türkiye’de ve Yurt Dışında Türkçe Eğitim Görmekte Olan Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Konulu Atasözlerini ve Özdeyişleri Anlama Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme: Sağlık Bilimleri Üniversitesi Örneği
	Yıl	Anket
	Düzy	2023
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
7	Yazar Adı	Hatice Ünlü Alkaya
	Yöntem	Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sağlık Türkçesinin Mevcut Durumuna Yönelik Öğretici ve Öğrenci Görüşleri
	Yıl	Durum Çalışması
	Düzy	2021
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
8	Yazar Adı	Meryem Şahin
	Yöntem	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Günlük Yaşamda Bilmeleri Gereken Sözcük Sayılarının Belirlenmesi
	Yıl	Betimsel Analiz
	Düzy	2020
	Düzy	Yüksek Lisans Tezi
9	Yazar Adı	Nurullah Alkol
	Yöntem	Mesleki Dil Öğretiminde Kapsam ve İçerik Belirlemeye Yönelik Bir Model
	Yıl	Betimsel Analiz
	Düzy	2023
	Düzy	Doktora Tezi
10	Yazar Adı	Safa Eroğlu
	Yöntem	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerdeki Akademik Türkçe Söz Varlığı ile Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı
	Yıl	Tarama
	Düzy	2023
	Düzy	Doktora Tezi

Ek (Devamı)

11	Yazar	Elif Sayar
	Adı	Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Söz Varlığının Tespiti
	Yöntem	Doküman İncelemesi
	Yıl	2023
	Düzey	Doktora Tezi

Hamza-nâmelerde Hızır Aleyhisselâm Motifinin Halk İnançları ve Halk Edebiyat Geleneğindeki Temsili

The Representation of the Khidr Aleyhisselam Motif in Hamza-names in Folk Beliefs and Folk Literature Tradition

Nazlı Hatun Batur 

İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul,
Türkiye, naz-batur@hotmail.com,
ror.org/0188hvh39



Öz: Milletlerin kültür ve medeniyet tarihlerinin tespitinde, halk edebiyatı ürünleri çok önemlidir. Eski Anadolu Türkçesi'nin ilk nesir örneklerinden biri olan ve Türk halk edebiyatı motiflerini içeren Hamza-nâmeler, Türk dili açısından dilin tarihî gelişimini, söz varlığını ve halk deyişlerini gösteren çok önemli bilgiler barındırır. Ayrıca, bu eserler kahramanlık ve halk kültürü gibi birçok konuyu da ele almaktadır. Türk edebiyatındaki Hamza-nâmeler, Hz. Hamza'nın menkıbevî hayatı etrafında oluşan halk hikâyelerinin genel adıdır. Bu çalışmada, Hamza-nâme'nin geniş karakter kadrosu içinde önemli bir yere sahip olan Hızır (a.s.) motifi ele alınacaktır. Ancak eserin 72 ciltlik hacmi göz önünde bulundurulduğunda, tamamının incelenmesi çalışmanın kapsamını aşacağından, örneklem olarak ilk on cilt tercih edilmiştir. Üçüncü ve dördüncü ciltlere ulaşamadığı için, analizler geriye kalan sekiz cilt üzerinden yürütülmüş; bu ciltlerde yer alan menkıbelerden temsil gücü yüksek örnekler seçilerek değerlendirme yapılmıştır. Çalışma, Hamza-nâmelerde yer alan Hızır (a.s.) figürünün anlatı içindeki konumunu ve işlevlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Sekiz cilt üzerinden yapılan betimsel analizler sonucunda, Hızır'ın yalnızca olağanüstü bir yardımcı değil, aynı zamanda dini, ahlaki ve kültürel değerlerin taşıyıcısı olduğu ortaya konmuştur. Hızır (a.s.), hem kahramanın manevi gelişimini destekleyen bir rehber olarak hem de halk inançlarıyla bütünleşen bir kurtarıcı figür olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda çalışma, Hızır motifinin Türk-İslam anlatı geleneği içerisindeki çok katmanlı rolünü görür kılarak, epik metinlerin kültürel ve didaktik boyutlarına özgün bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hamza-name, Hızır, Hamza, Halk Hikâyeleri, Keramet

Geliş Tarihi/Received: 21.04.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 26.06.2025
Yayımlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Abstract: In determining the cultural and civilizational history of nations, folk literature products are very important. Hamza-nâmes, which are one of the first prose examples of Old Anatolian Turkish and include Turkish folk literature motifs, contain very important information showing the historical development of the language, vocabulary and folk sayings in terms of the Turkish language. In addition, these works also address many subjects such as heroism and folk culture. Hamza-nâmes in Turkish literature are the general name of folk stories formed around the legendary life of Hz. Hamza. In this study, the Hızır (a.s.) motif, which has an important place in the wide character cast of Hamza-nâme, will be discussed. However, considering the 72-volume volume of the work, since examining all of them would exceed the scope of the study, the first ten volumes were preferred as a sample. Since the third and fourth volumes could not be reached, the analyses were conducted on the remaining eight volumes; evaluations were made by selecting highly representative examples from the legends in these volumes. The study aims to examine the position and functions of the figure of Khidr (a.s.) in the Hamza-nâmes within the narrative. As a result of the descriptive analyses conducted on eight volumes, it has been revealed that Hızır is not only an extraordinary helper, but also the bearer of religious, moral and cultural values. Hızır (a.s.) is evaluated both as a guide supporting the spiritual development of the hero and as a savior figure integrated with folk beliefs. In this context, the study makes an original contribution to the cultural and didactic dimensions of epic texts by making visible the multi-layered role of the Hızır motif in the Turkish-Islamic narrative tradition.

Keywords: Hamza-name, Hızır, Hamza, Folk Tales, Miracle

Extended Abstract

Hızır, peace be upon him, has left deep traces in the *Hamza-nâmes*, which have an important place in Turkish folk culture, and has had a significant impact on the themes of heroism, bravery and spiritual power in these texts. Hızır shows himself in these works not only as a savior, but also as a character who provides spiritual guidance to people and extends a helping hand in difficult times. The character of Hızır in the *Hamza-nâmes* symbolizes the people's belief in his help and their respect for him, and acts as a turning point and source of strength in the heroes' journeys. The starting point of this article was inspired by the "Hamza-nâme (Review-text-dictionary)" master's thesis conducted at Istanbul Arel University / Graduate Education Institute between 2020-2022 and supervised by Prof. Dr. Muhammet YELTEN. In the research conducted in Yöktez and article scanning systems, no similar study was found on the subject of Hamza-nâmes. For this reason, it is thought that the study will contribute to this field. In determining the cultural and civilizational history of nations, folk literature products are very important. Starting from the 14th century, some epic stories were created in order to explain and teach Islam to the Turkish people who migrated from Central Asia to Anatolia in a way that they could understand. The basic structure of these stories consists of imaginary and extraordinary events. The works produced in Anatolia from the early periods were written in order to help educate the society. Thanks to these texts, the necessary behavioral patterns were first conveyed to the people through story heroes and then passed down from generation to generation through oral or written narration. Hamza-nâme, one of the first prose examples of Old Anatolian Turkish and containing Turkish folk literature motifs, was written in a simple, understandable and fluent language. In terms of the Turkish language, it contains very important information in terms of both the historical development of the language and vocabulary and folk sayings, as well as being related to many subjects such as heroism and folk culture. Hamza-nâmes entered the world of culture from Arabs to Persians and from there to the Turkish cultural world. Hamza-nâmes in Turkish literature are the general name of folk stories formed around the legendary life of Hz. Hamza. Anecdotes are short prose stories that tell the stories of miraculous events and saints experienced in the Islamic period. They have been among the primary factors in the acceptance and formation of values of moral education (Günay, 1999, 37). The influence of moral books on contentment, learning religious knowledge, and the processing of moral principles such as arrogance, the prophets and saints helping Muslims in wars, and the appearance of Hızır show that Hamza-nâmes were influenced by saint anecdotes and stories of the prophets. Hamza-nâmes, which are important sources of Old Anatolian Turkish, are among the prose works of this century that are of a religious-epic nature. Hz. Hamza-nâmes, written around Hamza's adventurous life and battles, are generally based on religion, faith and Islam, and are composed around Arab and Iranian Muslim heroes. These epics mostly tell legendary events based on imagination. These stories, mostly taken from Iranian legends, do not necessarily conform to historical facts or time (Uçman, 1981, 92). There are 72 volumes of Hamza-nâmes registered in Istanbul University Faculty of Letters Rare Works Library, Nd. 2496. This study will focus on the Hızır (a.s) motif from the rich cast of characters in the Hamza-nâme. Since it will not be possible to obtain the Hızır (a.s) motif in all 72 volumes, the anecdotes in the first ten volumes will be shown with examples. (Since we could not access the 3rd and 4th volumes, examples will be given comprehensively from the remaining eight volumes of the first ten.) It is known that Hızır (a.s) has an extremely important position in Turkish Islamic culture. While this important position manifests itself in some folk beliefs, the influence it has is also felt in literary works. In the study, the encounters with Hızır (a.s), the journeys made and the extraordinary events experienced are written down by the author and transferred to the present day. Hızır (a.s), who has a strong presence in almost every culture with his legendary personality and wise servant portrait, also takes place in the Hamza-nâmes.

1. Giriş

Arap ve Fars kaynaklarında farklı rakamlar olmakla beraber *Âamza-nâme*'nin 72 ciltten oluşan bir eser olduğu kabul görmektedir. Büyük çoğunluğu İstanbul Kütüphanelerinde bulunan *Âamza-nâme* nüshalarının 40 ve 42. ciltler dışındaki bütün ciltleri Prof. Dr. Muhammet YELTEN tarafından incelenmiştir. Yazılı hâline gelmeden çok önce *Âamza-nâme*'nin sözlü bir gelenek olarak Türkler arasında itibar gördüğü bilinmektedir. "Olay örgüsü ve kahramanların şahsiyetleri bakımından Türklerin hareketli ve canlı yapısı ile örtüşen *Hamza-nâme* hikâyeleri, hadiselerin geçtiği zamanın muğlak olması ve kullanılan mekânların gerçekle hayal arasında gidip gelmesi münasebetiyle canlı ve akıcı bir üsluba sahiptir. Bu hususiyet dinleyiciye/okuyucuya hatta günümüz okuyucusuna bile ihtiyaç duyduğu zihni diri tutan cezbedici bir anlatım özelliği sunmaktadır" (Çorak, 2018).

Hızır Aleyhisselam, özellikle Türk halk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Hızır menkıbelerinin en yoğun kullanıldığı alanlardan biri de toplumsal hayatın en sıkıntılı olduğu dönemlerinden olan savaş zamanlarıdır. Halk anlatılarında yeşil elbiseli, yeşil sarıklı Hızır aleyhisselâm; iki ateş arasında kalan, erzakı ya da cephanesi tükenen, esir düşmek üzere olan müşkül durumdaki askerlerin yardımına koşar, imdadına yetişir. Köroğlu, Battal Gazi ve Dede Korkut gibi hikâyelerde bu özellikler karşımıza çıkar (Boratav, 1984).

*Âamza-nâmeler*de de derin izler bırakmış ve bu metinlerde yer alan kahramanlık, yiğitlik ve manevî güç temaları üzerinde önemli bir etki göstermiştir. Hızır, yalnızca bir kurtarıcı olarak değil, aynı zamanda insanlara manevî rehberlik yapan, zor zamanlarda yardım eli uzatan bir karakter olarak bu eserlerde kendini gösterir. *Âamza-nâmeler*deki Hızır karakteri, halkın onun yardımına olan inancını ve ona duyduğu saygıyı simgeleyerek, kahramanların yolculuklarında bir dönüm noktası ve güç kaynağı olarak yer alır. Bu makalenin yola çıkış konusu; 2020-2022 tarihleri arasında, İstanbul Arel Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yapılan ve danışmanlığını Prof. Dr. Muhammet YELTEN'in yaptığı "Hamza-nâme (İnceleme-metin-sözlük)" yüksek lisans tezinden mülhem ortaya çıkmıştır. Yöktez ve makale tarama sistemlerinde, yapılan araştırmada, *Hamza-nâmeler* konusunda bu çalışmaya benzer herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmanın bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, ilk olarak *Hamza-nâmeler*, Hızır (a.s) ve Hızır (a.s)'ın kerametleri hakkında genel bilgiler verilmiştir. Daha sonra, *Hamza-nâmelerin* ilk on cildinde (3-4 hariç) Hızır (a.s) geçtiği varaklar ve satırlar tespit edilerek önce orijinal hâli sonra günümüz Türkçesine çevrilen hâli verilmiştir. Çalışmanın konusu olan Hızır (a.s)'ın eser içerisinde yer alan kerametlerinin karakterler üzerindeki etkisi ve genel olarak metinde verdiği mesajlar incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma desenine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, *Hamza-nâme*'nin ilk on cildinde yer alan ve Hızır (a.s.) temasını içeren menkıbeler oluşturmaktadır. İnceleme kapsamında, ulaşılabilen sekiz cilt değerlendirmeye alınmış; metinler, Hızır (a.s.) karakterinin anlatıdaki rolünün belirgin olduğu bölümler dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Veri toplama sürecinde, belirlenen ciltler sistemli biçimde okunmuş; Hızır (a.s.) ile ilgili anlatılar, tematik unsurlar açısından incelenmiş ve gerekli notlar alınmıştır. Elde edilen veriler, içerik (muhteva) analizi yöntemiyle çözümlenmiş; tekrar eden anlatı motifleri, karakter ilişkileri ve işlevsel yapılar temel alınarak temalar oluşturulmuştur.

Analiz sürecinde ayrıca betimsel analiz yöntemi benimsenmiş; veriler, "karakterin işlevi", "bağlam içi kullanım biçimleri" ve "anlatıdaki etkileri" gibi tematik odaklar etrafında değerlendirilmiştir.

2.1. *Âamza-nâmeler* hakkında

Eski Anadolu Türkçesi'nin mensur örneklerinden olan *Hamza-nâme* metinleri ilk defa Hamzavî tarafından yazıya geçirilmiştir. Hamzavî, Emir Süleyman'ın müsâhiplerinden Divan şairi Ahmedî'nin

kardeşi olup on dördüncü yüzyılın ikinci yarısında yaşamıştır. Asıl adı bilinmemektedir. Halk tarafından sevilerek okunan ve büyük bir rağbet kazanan “Hamza-nâme” adlı eseri dolayısıyla Hamzavî mahlasını almış ve bu adla tanınmıştır. Hamza-nâme, “Türkler tarafından benimsenen ilk İslâmî destan olmasının yanı sıra Eski Anadolu Türkçesinin söz varlığı ve dil özelliklerini yansıtmaya da oldukça değerli bir eserdir. Üzerinde çok az araştırma yapılmış olan eser sade ve akıcı bir dile sahiptir. Hamzavî, eserlerini halk dili unsurlarını ağırlık vererek canlı bir üslupla yazmıştır. Bu üslûbun hikâyenin anlatımına canlılık kattığı, karakterleri ve onların dünyasını gerçekçi bir anlatı ile okuyucuya sunduğu ve okuyucuyu sürükleyici bir hikâye silsilesinin içine aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda eserin kıymetinin anlaşılmadığı ve sade dili nedeniyle eleştirildiği görülmektedir” (Batur, 2022). Olay örgüsü ve kahramanların şahsiyetleri bakımından Türklerin hareketli ve canlı yapısı ile örtüşen Hamza-nâme hikâyeleri, hadiselerin geçtiği zamanın muğlak olması ve kullanılan mekânların gerçekle hayal arasında gidip gelmesi münasebetiyle akıcı bir üsluba sahiptir. Bu hususiyet dinleyiciye/okuyucuya hatta günümüz okuyucusuna bile ihtiyaç duyduğu zihni diri tutan cezbedici bir anlatım özelliği sunmaktadır (Çorak, 2018). Gerek muhtevası gerekse kahramanları açısından Hamza-nâmeler, bir fikrin, bir düşüncenin veya ahlakî bir değer topluma yerleştirilebilmesi için faydalanılabilecek taşıyıcı metinler arasında bulunmaktadır.

2.2. Hızır Aleyhisselam

Hızır figürü Türk kültüründe efsaneleşmiş ve Türkler buna fazlasıyla önem vermiştir. «Her geceyi kadir, her gördüğünü Hızır bil», «<kul daralmayınca Hızır yetişmez», «Hızır gibi yetişti» sözleriyle Türk halkı Hızır motifini kalbinin derinliklerine kadar sindirmiştir. Prof. Dr. Baheddin Ögel de, «Türk masallarında rüyalara giren bir yığın Hızır motifinin varlığından söz eder. Yine o, «Göksakallı, Aksakallı» ihtiyar motifinin, Şamanist Altay ve Sibiryâ masallarının her yanını kapladığını söyleyerek, bu Hızır motifinde yerli Türk inancının da izlerini aramamız gerekeceğini söyler (Ögel, 1971).

Şüphesiz Türk masallarındaki Hızır motifinin kaynaklarını tam olarak tespit etmek oldukça güçtür. Fakat hâlâ bugün Türkler arasında yaygın olan Hızır portresine benzer inançların eski Türk boylarında olduğunu müşahade etmekteyiz. Çin kaynakları, Kansu eyaletinde kurulmuş olan uygur devletinden bahsederken, onların beyaz elbiselerini de söylemeyi ihmal etmez. Buna rağmen Böğü-Han'ın rüyasına giren beyaz elbiseli ihtiyarı tanımaması ile maniheizt bir motif olarak kabul etmeğe de gönlümüz razı olmayacaktır (Aydın, 1984). Yine bilindiği üzere büyük efsane kahramanlarının adları, ya Dede Korkut gibi büyük ozanlar yahut da Ak Sakallı, Gök. Sakallı Hızır gibi kutsal kimseler tarafından verildi. Çocuğun adını veren Aksakallı ihtiyar birden ortaya çıkıyor ve birdenbire kayboluyordu. Manas destanına göre ve Kırgız masallarına göre de yeni doğan çocuğa bir müddet sonra Hızır gelir ve dualarla ona bir ad verirdi.

Görüldüğü gibi İslâm öncesi Türk inançlarında adına Hızır denmemiş olsa bile Hızıra benzer bir figürün varlığına şahit oluyoruz. Türkler İslâmiyeti kabul ettikten sonra İslâm'daki Hızır figürünü de kolayca benimsemişler, Hızırın manevi gücünden istifade yollarına başvurmuşlardır. Türk İslâm Edebiyatında Hızır karakterinin ele alındığı ilk yazılı kaynak, 11. asırda neşredildiği bilinen Karahanlılar dönemine ait Tezkire-i Satuk Buğra Han'dır. Eserde Hızır, henüz Müslüman olmayan Satuk Buğra Han'a İslâm'ı anlatan bir tebliğci olarak karşımıza çıkmaktadır (Esen, 2023).

Türk İslam medeniyetinde Hızır kültü, kökleri Kur'an-ı Kerîm'e dayanmaktadır. Kur'an-ı Kerîm'de adı geçmemekle birlikte müfessirler tarafından Hızır'a ait olduğu kabul edilen Kehf sûresinde, Hz. Mûsâ'nın yol arkadaşıdır. “Hz. Mûsâ'nın yol arkadaşı olan bu zâtın hayatı ve ölümü, kimliği ve sıfatları hakkında Allah (cc) kesin bir bilgi vermemiştir. Hz. Peygamber'in onu târif ederken söylediği Hızır lafzı dahî onun ismi değil lakâbıdır. Dolayısıyla onun ismi de cismi de tamamen meçhuldür. Hızır'ın kimliği ile alakalı tartışmalar melek veya insan olması; nebî veya velî olması ekseninde devam etmektedir” (Ertuğrul, 2021).

“Hızır, Arapçadaki imlâsıyla el-Hadır kelimesi, hemen hemen bütün kaynaklarda bir isim değil, lakap olarak değerlendirilmiştir. Bu kelimenin bazı kaynaklarda da el-Hadr, el-Hıdır şeklinde kaydedildiği görülürse de, doğrusunun el-Hadır olduğu kabul edilmiştir. Bu kelimenin Türklerde Hızır veya nadiren Hıdır, İranlılarda ise Khezer şeklinde kullanıldığı bilinmektedir. El-Hadır kelimesinin yine Arapçadaki el-Ahdar manasına geldiğini belirten Ocak, bu kelimenin de yeşil, yeşilliği çok olan yer manasına geldiğini ifade eder” (Ocak, 1990).

Hızır aleyhisselâmın, Türk İslam kültürü içerisinde son derece önemli bir konuma sahip olduğu bilinmektedir. Bu önemli konum, bir kısım halk inançlarında kendisini göstermektedir. Kökleri Kur'an-ı Kerîm'e dayanan, Hızır kültü Gılgamış Destanı, İskender Efsânesi ve Yahudi Hikâyesi ile gelişen, etkisi geçmişten günümüze kadar devam etmiş kuvvetli bir inançtır. Öyle ki bu telakki, hadis ve tarih kitaplarından çıkıp zamanla tasavvufî ve edebî çevrelerde işlenir olmuş, halk inançlarına sirâyet etmiştir. İhyâü Ulûmî'd-Dîn, Tabakâtü's-Sûfiyye, el-Fütûhâtü'l-Mekkiyye ve er-Risâletü'l-Kuşeyriyye gibi bazı tasavvufî kaynaklarda Hızır'ın madde âleminde yaşadığı ve fiziken tasavvuf erbabıyla görüştüğü iddia edilmiştir. Buna göre Hızır, herhangi bir insan kılığında, gözle görülebilecek bir şekilde istediği kişilerle görüşebilmektedir (Uludağ, 1995).

Hızır, İslam inanç sisteminde özel bir yere sahip olan, Hz. Musa döneminde yaşadığına ve ilahî bilgi ile hikmetle donatıldığına inanılan bir şahsiyettir. Geleneksel inançlara göre, ölümsüzlük suyu olarak kabul edilen âb-ı hayâtı içerek ölümsüzlüğe ulaşmıştır. Hızır'ın peygamber mi yoksa velî mi olduğu hususu tartışmalı olmakla birlikte, tasavvuf geleneğinde gizli ilimlere vakıf bir velî olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Kur'an-ı Kerîm'de Hızır'dan açık bir şekilde bahsedilmemekle birlikte, Kehf Sûresi'nin 60-82. âyetlerinde Hz. Musa ile olan kıssasında sembolik bir biçimde yer aldığı kabul edilir. Bu anlatımda Hızır, Musa'nın bilmediği bazı hikmetlere sahip bir rehber olarak sunulmakta, birlikte gerçekleştirdikleri yolculuk boyunca ilahî bilgiye dair sembolik mesajlar verilmektedir. Hızır'ın İlyas Peygamber ile özdeşleştirildiğine dair rivayetler de bulunmakta; bu bağlamda bazı kaynaklarda Hızır'ın aslında İlyas'a verilen bir lakap olduğu iddia edilmektedir. Farklı kaynaklar Hızır'ın yaşadığı dönemi Hz. Nûh, Hz. Musa veya İskender devrine yerleştirse de, genel kabul gören rivayet, onun ölümsüzlük suyunu içerek İskender-i Zülkarneyn zamanında bu niteliğe ulaştığı yönündedir. Efsanevî anlatımlara göre, Hızır ve İlyas, İskender'in maiyetinde karanlıklar ülkesine (zulûmat) yolculuk yaparlar. Bu esnada bir nehir kenarında mola verdiklerinde pişmiş balıklarından birine su sıçrar; balık canlanarak suya atlar. Bunun üzerine Hızır ve İlyas, suyun âb-ı hayât olduğunu fark ederek içerler. Daha sonra durumu İskender'e bildirmelerine rağmen, İskender bu suya ulaşamaz. İslâmî halk inançlarında, bu olaydan sonra Hızır'ın Allah'ın izniyle kıyamete kadar yaşamaya devam ettiği ve sıkıntı içindeki insanlara yardım ettiği kabul edilir. Hızır'ın görev alanına dair farklı görüşler bulunsun da, genel olarak onun karada; İlyas'ın ise denizde zorda kalanlara yardım ettiği ifade edilir. Ancak kaynaklardaki çelişkili anlatımlar, Hızır'ın hem karada hem de denizde yardım eden bir karakter olarak algılandığını düşündürmektedir.

Türklerin İslâmiyet'i kabulüyle birlikte Hızır motifi, eski Türk inanç sistemindeki Boz Atlı Hızır telakkisiyle birleşerek yeni bir kimlik kazanmıştır. Bazı araştırmacılar, Hızır'ın şahsında İslam öncesi döneme ait bir tanrının İslamileştirilmiş bir formunun yer aldığını ileri sürmektedir. Etimolojik açıdan “yeşil” anlamına gelen Hızır ismi, doğrudan yeşillik, bereket ve su gibi tabiat unsurlarıyla ilişkilendirilmiştir. Rivayetlerden birine göre, İlyas Peygamber'in geçtiği yerlerin yeşerdiğine inanıldığından, bu özellik dolayısıyla ona “Hızır İlyas” ismi verilmiştir. Bu bağlamda, “Hızır” adının İlyas Peygamber'e atfedilmiş bir sıfat olduğu görüşü de dile getirilmektedir. İslâmiyet'in kabulü sürecinde, eski Türk inançlarındaki Boz Atlı Yol Tengrisi inancı ile Hızır karakteri arasında bir özdeşleşme gerçekleşmiş; bu süreç, Hızır'ın halk inançları içerisindeki mitolojik kişiliğinin şekillenmesine zemin hazırlamıştır. Bu dönüşümle birlikte, Hızır hakkında çeşitli anlatılar meydana gelmiş ve bu anlatılar aracılığıyla Hızır değişik bir kimliğe bürünmüş ve onun mitolojik kişiliği ile ilgili değişik anlatılar oluşmuştur. Bunları şöyle sıralayabiliriz: Efsaneye göre, Hızır, arkadaşı İlyas ile birlikte İskender-i Zülkarneyn'in maiyetinde bulunmuş ve ona kılavuzluk ederek zulumat ülkesinde ab-ı hayâtı aramaya

çıkışlardır. Uzun maceralardan sonra Hızır ile İlyas bir pınar kenarında oturmuşlar ve yanlarında bulunan pişmiş balıkları yerken Hızır'ın elinden bir damla su balığa damlamıştır. Balık o sırada canlanıp suya atlamış. Onlar da suyun ab-ı hayat olduğunu anlayarak kana kana içmişler. Sonradan İskender'e haber vermişlerse de tekrar bu suyu bulamamışlar. Böylece ölümsüzleşen Hızır ile İlyas, Allah'ın emriyle dünyada sıkıntıya düşenlerin yardımına koşarlarmış. Kıyamete dek sürecek olan bu görevi Hızır, denizde; İlyas ise karada yaparmış. Her ikisi senede bir gün buluşup beraberce Kâbe'ye hacca giderlermiş. Onların buluştukları güne "Hızır ve İlyas'tan bozma" olarak bugüne Hıdırallez denir ki o günde insanlar kırlara çıkıp eğlenirler. Hızır, deniz üstünde gezebilir, seccadesini sererek deniz üstünde namaz kılabilir. Toprağa bastığı zaman da oralar yeşillenir ve havası güzelleşir. Boz bir ata binip, baştanbaşa yeşil elbiseler içinde dolaşmış (Pala, 2002).

2.3. Hızır (a.s)'ın Kerâmetleri

Hamza-nâmelerin genelinde, Hızır (a.s)'ın kerâmetlerinden bahsedilmektedir. Bunlar Türk İslam kültürü içerisinde kabul görmüş, yaygın kerâmetlerdir. Hamza-nâmelerde yer alan bu olağanüstü halleri incelemeyen önce kültür tarihimize yerleşmiş olan inanışlara kısaca göz gezdirmek faydalı olacaktır. Hızır (a.s) ile ilgili söz konusu kerâmetleri, olağanüstü durumları ve onun vasıflarını/vazifelerini şu şekilde özetlemek mümkündür;

- **Ölümsüzlük:** Hızır (a.s)'ın âb-ı hayat içtiği için ölümsüz olduğuna inanılmaktadır.
- **Kurtarıcılık:** İmdada yetişme. Yaygın kabule göre o, zor durumda kalmış yardıma muhtaç kimselerin yardımına yetişmektedir.
- **Felaketleri engelleme:** Bir nevi kurtarıcılık vazifesi olarak da yorumlanabilmekle birlikte Hızır (a.s)'ın güç durum ve felaketler esnasında imdat isteyen kimselerin yardımına eriştiği ve olası felaketleri engellediği yaygın bir inançtır.
- **Koruyuculuk:** Bazı topluluklarda Hızır (a.s) kadınların, bir takım meslek loncalarının (hattatlar, çömlekçiler, su taşıyıcıları ve manavlar) ve hayvanların koruyucusu olarak kabul edilmektedir.
- **Şifacılık:** Hızır (a.s)'ın hastaları ve yaralıları iyileştirdiğine dair halk arasında kuvvetli bir inanç bulunmaktadır.
- **İyiliği mükâfatlandırmak, kötülüğü cezalandırmak:** Hızır (a.s) yalnızca iyiler ve iyilik kesbeden fiiller ile değil tam aksi durumlarla da ilgilenmektedir. Şöyle ki; yapılan iyilikler karşısında bir mükâfat bahşederken kötülükleri cezalandırmak gibi bir vazifesi olduğu da bilinir.
- **Bolluk ve bereket:** Uğradığı yerlere bolluk ve bereket getirmesi Hızır (a.s)'ın kerâmetleri arasında zikredilmektedir. Hızır isminin kökeni düşünüldüğünde, halk arasında böylesi bir inancın yaygınlaşmasının son derece makul olduğu görülecektir.
- **Savaşlarda yardım etmek:** Hızır (a.s)'ın savaşlara katılıp Müslüman askerine yardım ettiği hatta düşman askerlerini esir aldığı yaygın inançlar arasında yer almaktadır. Çok eskilerden beri anlatılan menkıbelerin yanı sıra yakın tarihte de Hızır (a.s)'ın bu kerâmeti birtakım anlatıların oluşmasına sebebiyet vermiştir.
- **İlahi hikmet ve sırlara vakıf olmak:** Hızır (a.s)'ın ilm-i ledün sahibi ve birtakım ilahî sırların hâmisî olduğu bilinmektedir.
- **Kişileri velâyet mertebesine erdirmek:** Birçok mutasavvıfın, Hızır (a.s) vesilesi ile yola girdiği, ona mürit/talebe olduğu rivâyet edilmektedir.
- **Didaktiklik:** Hızır (a.s)'ın karakteri, halkın öğretilerini ve ahlakî değerlerini aktaran, insanları doğru yola sevk eden bir öğretmen rolü üstlenir. Bu, Hızır'ın, kahramanların hem fiziksel hem de manevî

yolculuklarında önemli bir rehber olmasını sağlar. O, zorluklar karşısında sabırlı olmayı, adaletli ve merhametli olmayı öğütler.

3. Bulgular

Bu bölümde, incelenen ciltlerde geçen Hızır (a.s) tespit edilerek, Hızır (a.s)'ın karakterler üzerindeki etkisi ve metin içerisindeki verdiği mesajlar incelenecektir. Ayrıca, Hızır (a.s)'ın metindeki rolü üzerinde durulacak ve gerçekleştirdiği kerametlerin kahramanların gelişimi ile metnin genel temalarına katkıları ele alınacaktır.

1. CİLT

(87b) Gine bir gün Hamza yerinden durup rahşına süvâr olup 'Amr'a ayıtdı: "Seni ile her gün bir yerde şikâr ederiz. Bugün sen şu cânibe git, ben de bu cânibe gideyim. Göreyim kangımız çok şikâr eder." dedi. 'Amr "Nola." deyüp bir cânibe gitdi. Bu kerre Hamza bir iki püşte aştı. Bir de anı gördi. Bir atlu zâhir oldu. Hamza'yı görüp "Bire nâ-bekâr kande gidersin?" deyüp öyle bir na're urdı kim ol vâdîler sadâ ile doldı. "Bu beylik koruyu atuja çiğnedirsin. Şimdi seni benim elimden kim halâs eder?" dedi. Server hiç aldirmayup gidince ol süvâr nizesin eline alup "İn atından." deyüp sürünce server buja bir nize havâle eyledi. Ol süvâr siper verüp mani' eyledi. Ol süvâr ayıtdı: "Ya Hamza nize öyle urulmaz işte böyle urulur." deyüp ol 'acâîb **(88a)** nize ile bir nize havâle kıldı. Hamza mani' edince azim elem çekti. Bu üslûb üzre üçer nize uruşdılar. Her uruşda Hamza bundan birer sanat öğrenirdi. Bu kerre Hamza el gürze urup ol süvâre bir gürz urdı. Ol süvâr siper verüp mani' eyledi. Ol da Hamza'ya urdı. Hamza da mani' eyledi amma zahmet çekdi. İşte ol gün her alan ile birbirlerine hamle eylediler. İşte bu üslûb üzre kırk gün ol süvâr gelüp Hamza ile cenk eyledi. Kırkinci gün ol süvâr Hamza'yı düvalinden kapup koluna aldı. Gine rahşı üzerine kodı. "Ya Hamza beni bilir misin, ben kimim?" deyüp yüzünden nikâbını kaldırdı. Hamza gördi bir pîr-i ruşen zamîrdi. Hamza'nın 'aklı gitdi. "Ya Hamza ben Hazret-i Hızır'ım. Saña bu tarîk ile fenn-i sipâhilik ta'lîm eyledim. İşte şimdi kâmil oldı." dedi. **(88b)** Bu kerre Hamza bu haberi işitdikde kendüyi atdan aşağı atup Hazreti Hızır'ın nikâbına sarıldı. Hazret atından inüp emîr-i cihânı kucadı. Şöyle sıkdı kim serverin vücûdu lertzân oldu ve Hamza'nın alnından öpdi. Ol mahalde Hamza'nın alnında bir altun kadar yeşil hâl zuhûr eyledi. Hamza yüz urup "Sultânım evvel kendiñizi niçün bildirmediniz? Sizin yüzünüze tiğ çektim." dedi. Hızır ayıtdı: "Mani' değil berhudâr ol, merd imişsin." deyüp nasîhat eyledi. "Bu nasîhatları unutma. Evvelâ evvel hamle etme, kaçanı koma, nikâhsız 'avrat yatağına varma, kuvvetine mağrûr olma." deyüp buja beñzer nasîhatler eyledi. Server cân kulağıyla dinleyüp kabûl eyledi. Tekrâr Hızır'ın elin öpdi. Ba'dehu Hızır rahşına süvâr olup "Ya Hamza seni Allah'a emânet eyledim. Lâzım olduğu mahalde gelirim." deyüp vedâ' **(89a)** edüp gözden nihân oldu Hamza şâd olup rahşına süvâr olup bu safâ ile 'Amr'ın olduğu mahale geldi. 'Amr gördi Hamza'nın safâsı var yüzü güler "Hoşgeldin 'Arab nedir aslı safân var?" dedikde Hamza ayıtdı: "Ya 'Amr bugün kırk gündür ki ben başka şikâra giderdim gine boş gelirdim. Hazreti Hızır 'aleyhi's-salâm emir hakkıyla gelüp buja kırk gündür cenk tarîkin ta'lîm eyledi. Sonra kendini buja bildirdi ve beni kucaklayup alnımdan öpdi. Kuvvetim evvelkiden biñ mertebe ziyâde oldu. Ve mübârek ağzı yârin dokunduğu yerde alnımda bir altun kadar yeşil hâl zuhûr eyledi." dedi. 'Amr da fi-l-hakîka gördi. Emîr-i cihânın alnında olan hal-i haşîmi gördi. Elem çeküp ayıtdı: "Dilâver çünkü böyle bir hâl oldu. Kırk günden beri buja demeyesin **(89b)** belki bize de bir nasîb olaydı." dedi. Sâhipkırân-ı 'âlem ayıtdı: "Elem çekme birâder, ol gine gelecektir. Eğer nasîbin var ise sen de olursun. Zirâ sen istemek ile vermez emr-i Hüdâ ile verir." deyüp ol günde ol arada eğlendiler. Emîr-i cihân Hazreti Hızır'ın sâhipkırân-ı 'âlem olursun dediğin nasîhat eylediğin bir bir 'Amr'a hikâyet eyledi. 'Amr da hayrân olup Allah'a şükürler eyledi. Ertesi oldukda Hamza süvâr olup 'Amr da önüne düşüp sürüp Mekke-yi Mükerrreme'ye geldiler. Server gine gelüp pederi 'Abdulmutdalib'in ve mâderinin ellerin öpdi ve görüşdi. Geçüp yerinde oturdu. Bakdı oğlu günden güne büyüyüp dilâver oluyor ve alnında olan hâl-i haşîmi görüp su'âl eyledi. "Nedir bu alnında olan evvel yok idi şimdi zâhir olmuş bu ne 'alâmetdir?" dedikde Hamza dahi Hızır'a buluşup kendiye kırk **(90a)** gün cenk ta'lîm eylediğin ba'dehu elin öpüp ol hâl-i haşîmi zâhir olduğun ve sâhipkırân olacağın bir bir

hikâyet eyledi. Pederi mâderi ve karındaşları işidüp hayrân olup şâd oldılar. Bu haber ehl-i Mekke'ye vâsıl oldukda gelüp Hamza'yı alnında olan hâli ziyâret edüp hayrân oldılar. Her tarafda Hamza'nın adı söylenüp "Hızır'a buluşup şöyle bir 'alâmet zâhir olmuş." deyü belki divân-ı Nûşirevân'da bile söylendi. Ravî eyder:

1. Ciltte Hızır (a.s)

Hamza'nın en büyük özelliği savaşı bir kişiliğe sahip olmasıdır. Yaptığı kahramanlıklar ve cenklerle okuyucunun karşısına çıkar. Hamza'nın katılmış olduğu cenklerden biri Hızır (a.s) ile olandır. Hâmza-nâme'nin birinci cildinde, Hamza ava çıkma niyetiyle yola koyulur. Bu sırada Hızır (a.s), Hamza'ya cenk talimi yaptırmak için kendisini gizleyerek onunla bir tepede karşılaşır ve ona bir mızrak ile saldırır. Hamza da hemen ona karşılık verir. Bu, kırk gün boyunca devam eder ve Hz. Hızır bu yolla Hamza'ya değişik savaş taktikleri öğretmiş olur. Kırkıncı günde, Hızır (a.s) kendisini tanıtır. Hızır (a.s), Hamza'ya savaş sanatını öğretmek amacıyla bu yolu seçtiğini açıklar. Ardından Hamza'ya birkaç önemli nasihatte bulunur: "Karşılıklı mücadelelerde, ilk hamleyi sen yapma, kaçanı kovalama, nikâhsız kadınlarla birlikte olma ve kuvvetinle mağrur olma" gibi öğütler verir. Hızır'ın öğütleri, Hamza'nın kişisel ve manevî gelişimini amaçlayan değerli dersler içerir: Hızır (a.s)'ın Hamza'ya verdiği öğütler, onun kişisel ve manevî gelişimini hedefleyen değerli dersler sunmaktadır. Bu öğütler, savaşı bir kahraman olan Hamza'nın ahlakî olgunlaşmasına katkı sağlarken, aynı zamanda sadece fiziksel güç değil, doğru davranışlar ve erdemli bir yaşamın önemini de vurgulamaktadır. Hamza'nın Hz. Hızır ile münasebetinin haberi Hamza'nın memleketi Mekke'ye gitmiş ailesi ve sevenleri tarafından büyük memnuniyetle karşılanmıştır.

2. CİLT

(9a) (1) ile bu âlâtı bir mağarada buldum." didi. Mağil ta'accüb (2) itdi. "Bu genç yaşında Hâk ta'âlâ saña 'aceb lutf (3) eylemiş. Yâ bu alnında yeşil beñ nedür?" didi. Hâmza, (4) "Hâzret-i Hızır'a buluşdum, baña kırk gün ceng 'ilmin (5) ta'lîm eyledi ve alnımı öpdî, 'şimden girü şâhib-kırân (6) olursın'. didi; işte ol hâl Hâşimî (7) anuñ yedidür."

(19a) (7) Hamza ise 'aşk nedür bilmezdi. Bir zamân ola, kendü de (8) bu sevdâ ile uğraya. 'Ömer ise "Bre yabana söyler, kes (9) başın, eyü şoykaları var, alayım." dir. Ol yigit (10) tekrar yalvarup "Amân vir, beni öldürme. Ne fhâşıl (11) olur. Bir âşıkam ki vuşlat-ı cânâna irmedüm, bir (12) hastayam ki henüz dermâna irmedüm." didi. Râvî (13) eydür: Çünkü bu beyti okudı, Hamza dahı amân (14) virüp üzerinden kalkdı. Zîrâ üstadı (15) Hazret-i Hızır 'aleyhisselâm naşîhat eylemişdür ki (19b) (1) "Amân dileylene amân viresin." dimişdi.

(21b) (1) dahı ol tarika sülûk itmey. Bâ-huşûş şimdiki halde (2) şâhib-kırân-ı aşram, diyü da vâ-yı merd itmışem. Zeyl, Hazret-i (3) Hızır aleyhisselâm baña, 'Senüñ arkañ ölince yire gelmez (4) ve hem sen sahib-kırân-ı aşr olursun. dimişdür. İmdi (5) yine şandâlyede otururam. Taht saña mübarek olsun." (6)

2. Ciltte Hızır (a.s)

Hâmza-nâme'nin ikinci cildinde, Hazreti Hızır (a.s)'ın adı üç farklı yerde geçmektedir. Bu bölümlerde Hızır, doğrudan bir karakter olarak yer almasa da, Hamza'nın kahramanlık yolculuğunda önemli bir karakter olarak anılmaktadır. Özellikle bir bölümde, Hamza'nın olağanüstü savaş taktiklerine hayran kalan Mikail, Hamza'ya duyduğu şaşkınlığı dile getirirken, Hamza'nın savaş sanatında ulaştığı bu yetkinliği Hazreti Hızır'a borçlu olduğunu açıklar. Hamza, Mikail'e Hazreti Hızır tarafından kırk gün boyunca savaş eğitimi aldığını ve bu eğitim sonucunda Hamza'nın artık 'Sahibkırân' olarak anılmaya başladığını ifade eder. Bu anlatı, Hazreti Hızır'ın Hamza üzerindeki etkisini ve ona kazandırdığı savaş bilgeliğini vurgulayan önemli bir unsurdur.

Hâmza-nâme'nin ikinci cildinde, Hazreti Hızır' (a.s) ın öğütleri ve etkisi, Hamza'nın davranışları üzerinden dolaylı olarak vurgulanır. Hamza, savaştığı bir genci öldürmek üzereyken, genç adam ona

hayatını bağışlaması için yalvarır. Genç, âşık olduğunu ve Hamza'nın bu durumu göz önünde bulundurarak ona kıymamasını ister. Ardından, duygularını ifade etmek amacıyla bir şiir okur. Bu sözler, Hamza üzerinde bir etki bırakır. Hamza'nın zihninde, Hazreti Hızır (a.s.)'ın ona daha önce verdiği bir öğüt yankı bulur: 'Aman dileyene aman ver.' Bu nasihat, Hamza'nın içsel dünyasında önemli bir yol gösterici olarak devreye girer. Hamza, Hazreti Hızır (a.s.)'ın öğüdüne sadık kalarak, genci öldürmekten vazgeçer ve hayatını bağışlar. Bu olay, Hamza'nın sadece bir savaşçı değil, aynı zamanda manevî ve ahlakî değerlere sahip bir kahraman olduğunu gösterir. Hızır (a.s.)'ın nasihatleri, Hamza'nın karar alma süreçlerinde etkili olmuş; onun tutum ve davranışlarını şekillendiren belirleyici bir yapı taşı olarak anlatı boyunca ön plana çıkmıştır.

Hazreti Hızır'ın ismi anlatıda üçüncü kez, gerçekleştirdiği bir keramet bağlamında anılır. Hamza, taht sandalyesine oturacağı sırada etrafındakilere Hızır (a.s.)'ın kendisine şöyle dediğini aktarır: "Ölünceye kadar sırtın yere gelmeyecek ve sahibkılan olacaksın." Burada "sahibkılan", geleneksel anlayışta büyük zaferler kazanacağına ve kutlu bir dönemde ortaya çıkacağına inanılan kişi anlamına gelir. Bu ifade, Hamza'ya yöneltilmiş manevî bir müjde olarak değerlendirilebilir. Bu söz, Hızır (a.s.)'ın manevî gücünü ve kerameti olarak Hamza'ya verdiği güveni simgeler. Hamza, Hızır (a.s.)'ın bu sözlerini hatırlayarak içindeki kuvveti hisseder ve bu manevî destekle taht sandalyesine oturur. Hızır (a.s.)'ın bu kerametinin, Hamza'nın liderlik yolunda ona güç ve inanç kazandırdığı açıktır.

5. Cilt

(37b/1) (12) Âhîr yine anuñ sözleri çıkdı. Meger Hızır peygamber gelüp (13) Ğamza'nuñ zaħmuñ eliyle şığayup eyü olur anuñ çün zaħm (14) bellü olmadı, ben yok yire beş yüz degnek yidüm." didi. (15) Andan her biri bir söz söyledi, âhîr sözi bunuñ (16) üzerine kodılar ki Mihr-i Nigâr'ı virmege bir müşteri (17)ve bir eyü tâlib bulalar.

5. Ciltte Hızır (a.s)

Ğamza-nâme'nin beşinci cildinde Hızır (a.s.)'ın adı bir kez anılmaktadır. Bu olay, Hamza'nın düşmanları tarafından bir cariyeye aracılığıyla zehirlenmesiyle başlar. Hamza'ya çeşitli tedavi yöntemleri uygulanmış, iksirler içirilmiş ve tedavi sürecinin sonunda belirli bir iyileşme görülmüş olsa da, vücudunda bazı yaralar kalmış ve tamamen iyileşmemiştir. 5. cildin 37. varagında, Hamza'nın düşmanları onun ölüp ölmediği üzerine tartışırken, içlerinden biri Hamza'nın ölümünün gerçekleşmediğini, zira Hızır (a.s.)'ın onun yaralarını iyileştirdiğini ifade etmektedir. Bu olay, Hızır (a.s.)'ın manevî müdahalesini, kahramana olan desteğini ve Hızır (a.s.)'ın şifacılık özelliğini gösteren bir örnek olarak metinde yer bulmaktadır.

6. Cilt

(92a/1) gelür Server su'âl idüp bu nedür" didikde eyitdiler: (2) Server: "Bu kapuyu Ferîdün Şâh yana itmiş hâlâ (3) tılsımdur. İçinde ne olduğı kimse bilmez, (4) gice gündüz aydınlık görünüyor." didi. Ğamza eyitdi: (5) "Aceb nice olsa bu tılsımı feth ideydüm" diyüp (6) sürüp ol kapuñ öñüne geldi. (7) Ol dem Ğazret-i Hızır 'Aleyhisselâm zühür (8) idüp "Yâ Ğamza gâfil olma bu tılsım aħvâlidür, (9) şartları vardır, naşibüñ vardır. (10) El bunda çok eglenmeye Mısır'a gide ve soñra (11) ehl-i İslâm gâyet ıztırâpdadur faķat" (12) diyüp tılsımı kesâd idüp vedâ' eyleyüp (13) gitdi. Ğamza şâd olup ol tılsıma (14) girdiler. Gördi aydınlık viren bir gevher (15) şebçerâķ karşusunda bir levh vardır anı alup **(92b/1)** okudu, gördi. Kendü nâmiña itmiş ki kadına (2) münâsib birer ķat âlât-i Ğarb ve tiğ Daħġâk-ı Mâri (3) ve on binüñ arayına Ğabbe ķodum (4) ve on dâne Ğüsrevâni kûp altun ķodum (5) dimiş. Ğamza şâd olup begler cebġâneye girüp (6) pür silâh aldılar. Ğamza kendüye maġşûş ev (7) olan Ferîdün yâdigârlaruña benzenüp (8) ba'de tılsımından taşra geldiler.

6. Ciltte Hızır (a.s)

Ğamza-nâme'nin altıncı cildinde, Hazreti Hızır'ın adı bir kez geçmektedir. Bu bölümde, Hamza ve adamları bir kuyuya hapsedilmiş, ancak Ömer Ayyar onları kurtarmıştır. Kuyudan çıktıktan sonra

karşılarında çok aydınlık bir kubbe görürler. Hamza, yanındakilere bu yapının ne olduğunu sorar ve onlardan, kubbenin Feridün Şah tarafından yaptırıldığını, tılsımlı bir yer olduğunu, gece gündüz ışık saçtığını ve halen tılsımının korunduğunu öğrenir. İçinde ne olduğunu kimsenin bilmediği bu yapı, merak uyandırıcı bir gizem taşımaktadır. Hamza, bu kubbenin kapısını açmak isterken tam o sırada Hızır (a.s) belirir ve ona, gafletle kapıyı açmaması gerektiğini, içerideki tılsımın özel şartları olduğunu ve bu tılsıma ulaşmanın belirli koşullara bağlı olduğunu bildirir. Hazreti Hızır, Hamza'ya burada daha fazla kalmamasını, çünkü Mısır'daki Müslümanların zor durumda olduğunu, öncelikle onlara yardım etmesi gerektiğini söyler. Hamza, Hızır (a.s) 'ın nasihatini kabul eder ve onun önerisi doğrultusunda Mısır'a doğru yola çıkar.

Bu olayda, Hazreti Hızır'ın yönlendirici konumunu ve anlatıdaki olaylar zincirine müdahil olarak Hamza'nın harekete geçmesini sağlayan bilge figür rolünü pekiştirir.

7. Cilt

(35b) [1] ol mahalde Hazret-i Hızır 'Aleyhi's-selâm yetişüp: "Ya Hamza niçün şabr itmezsin? [2] Böyle olmaz yirde şakin helâk olursın; zîrâ tılsım muhâlifdir, bahâ- [3] dırlığa gelmez, bunun yolu vardır bulup şartın yirine getirüp [4] anun ile feth idersin; yohsa zûr-ı pâzü ile olmaz." didi. Ve yolın [5] gösterüp ol tılsımın şartların gösterdi, andan: "Ahır sen de küh-1 [6] Kâfa geldin bir zaman bu âlemi de seyr-i şikâr eyle; şahibkırânlar [7] küh-ı Kaf 'alemin görmek lazımdur." diyüp çekilüp gitdi. Hamza da [8] ol şartları yirine getirüp kapuyu açdı, içerü girdi, gördi, [9] şâfi siyâh mermerden binâ eylemişler, evleri ve şoşakları hep mamûr şeh- [10] de evlerinden cümle duhân çıkar. Amma hiç ses yok ve şoşaklarda bir kimse [11] gezmez, nola aşı, diyüp bir eve girmek istedi.

(55b) [1] Hamza da bir yirde düşüp yatdı, şabâh olduğa gine cenge başladı, [2] bu üslûb üzre üç gün ceng eyledi, üçüncü gün gayrı [3] kendünden ümîdi kesüp niyâza başladı, ol demde Hazret-i Hızır [4] zahir olup elinden tutup bir bağçe kenarına götürdi, Server'in hâ- [5] trın sorup: "Ya Hamza nedir hâlin, bu yâd ellerde Şahibkırân olan [6] adem buncılayın çok mihnet çeker." diyüp eline bir tâziyâne virdi [7] ve eyitdi: "Şun karşuda görünen şeh-ri Zerrin dirler, Esmâ Perri'nün [8] şehridir." diyüp gözden nihân oldu. Amma bu taraftan Esmâ Perri [9] Kabe-i Şerif'e gelüp Hamza'yı görüp âşık olup Kafa götürmek diledi [10] idi. Mu'allim-i Kâf kıomayup didi ki: "İy Sulţân-ı Kâf, bir vâkt ola [11] kim Hamza Kâfa kendi ayağı ile gele; ol zaman nice bilürsen öyle [12]

(72a) [1] karındaş, şimdi Şahibkırânımız kâdadır?" didiler. Perri eyitdi: [2] "Hamza küh-ı Kâfa gelüp Mahl-i Cinnî'nün Sencab Nerre'yi katl idüp andan [3] iki perri Hamza'yı götürüp giderken yolda bırağup kaçarlar, Sencab [4] Nerre'nün bir câzû anası var ıdı, Hamza'yı uyurken kıapup [5] Cezîre-i Mârân'a bırağup gider; ahır Hazret-i Hızır kapup [6] götürüp Esmâ Perri'nün şehrine koyup gider, şöıra gine [7] Esmâ'ya incinüp kııkup gider." didükde Mihr-i Nigar duramayup [8] eyitdi: "İy Perri, Hamza Esmâ'yı almadı mı?" didi. Perri eyitdi: [9] "Hayır, Esmâ Perri çok teklif itdi; ammâ Hamza rızâ virmedi, [10] didi, benüm Mihr'üm ile 'ahdüm vardır; Mihr'den evvel kimseyi almam." [11] didi. Mihr-i Nigâr'ın yüregi yirine geldi; badehü Perri eyitdi: [12] "Hamza andan gidüp çok ğurbet çeker; hâşıl-ı kelâm bizüm şehrimüze [13] geldi, bizim de Şah'ımızın bir kızı vardır, Hamza'ya eyitdi: 'Eger [14] benüm kızum alursan seni rub-ı meskûna kııkarayım. didi. Hamza da [15] bir mıkđâr râzî olup Mihr'den icâzet istedi, ol ecilden [16] beni nâme ile gönderdi." diyüp Mihr-i Nigâr'a kııkarup iki

(80b) [1] kııkup ziyâde eleminden üç gün üç gice gezdirdi; yire konma- [2] dı ki kendini şalıvırsın de helâk olsun, didi. Hamza'nun [3] dahı artuk mecâli kıalmayup ğönlinden niyâza başladı, ol esnâ- [4] da Hazret-i Hızır gelüp eyitdi: "Ya Ankā sen gine Allah Ta'âlâ'ya [5] 'âsî oldun, Hazret-i Süleyman zamânında itdigin 'işyân [6] 'afv oldu mı ki bir dahı işyân idersin!" didi. Ankādır şa- [7] şup eyitdi: "Ya Nebîyallâh ben ne itdüm, şucum nedür?" didi. [8] Hazret-i Hızır eyitdi: "Kimdir ol senün ayağında şalındırup [9] cefa itdigin bilü[r]" misin?" didükde 'Ankā'dır şaşup: "Kimdir?" [10] didi. Hazret-i Hızır eyitdi: "Muhammed Mustafa Şallallahu 'Aleyhi Hazret- [11] lerinün 'ammisi Hamzadur, tîz yire indir ve şucun

dile; yohsa [12] hâlin düşvâr olur." diyüp gâ'ib oldı, bu kerre Sîmuruğ sü- [13] zilüp yire indi, Hamza ayak üzre durınca Anka kanadların dü- [14] şirüp yüzün yire sürüp diledi ki gelüp Hamza'nun ayağına [15] düşüp 'özrin dileyey, Server'in cânı acımış ıdı, bu kerre [16] Hamza dal tığ olup şaldı tığ inüp kanadının yidi [17] tugin zemîne bırağdı, Anka feryâd idüp: "İy Şahîb-kıran [18] hele şabr eyle, biz bir hañā

7. Ciltte Hızır (a.s)

Hamza-nâme'nin yedinci cildinde, altıncı cildin devamı niteliğinde önemli bir gelişme aktarılmaktadır. Altıncı ciltte, Hızır (a.s)'ın, Hamza'ya tılsımlı kapıyı aceleyle açmaması gerektiğini, çünkü bu kapının açılmasının belirli şartlara bağlı olduğunu bildirdiği ve ona müslümanların yardımına öncelik vermesi gerektiğini söylediği bir bölüm bulunmaktadır. Hızır (a.s), Hamza'ya bu tılsımlı kapının açılmadan önce Müslümanların zor durumda oldukları için onlara yardım etmesi gerektiğini vurgulayarak, Hamza'ya öncelikle onlara yardım etmesi gerektiğini öğütlemişti.

Hamza, Hızır (a.s)'ın uyarısını dikkate almış ve Müslümanlara yardım ettikten sonra tekrar tılsımlı kapıyı açmak için dönmüştür. Ancak, kapıyı zorlamaya çalışırken, gaipten bir ses duyarak, kapıyı açmaması konusunda uyarı alır. Etrafına bakmasına rağmen kimseyi göremez. Ardından Hızır (a.s) belirir ve Hamza'ya acele etmemesi gerektiğini hatırlatarak, tılsımlı kapının açılmasının belirli şartlara bağlı olduğunu tekrar ifade eder. Bu uyarının ardından Hızır (a.s), Hamza'ya kapıyı açabilmesi için gerekli şartları öğretir ve sonuç olarak tılsımlı kapı açılır. Bu metin, Hamza-nâme'nin gelişen olaylarını ve Hızır (a.s)'ın Hamza'ya olan yol göstericiliğini anlatmaktadır. Bu bölüm, Hamza-nâme'deki mistik ve didaktik öğelerin bir arada sunulduğu önemli bir metin parçasıdır. Hızır (a.s)'ın yönlendirmesi, Hamza'nın sabırlı ve doğru adımlar atarak hedeflerine ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Bu süreç, aynı zamanda Hamza'nın büyüme ve olgunlaşma sürecinin bir yansımasıdır. Tılsımlı kapı, sadece fiziksel bir engel değil, aynı zamanda bir içsel olgunlaşma ve öğretinin tamamlanması gerektiğini simgelemektedir.

Yedinci ciltte Hızır (a.s) ikinci kez Hamza'nın olağanüstü güçlere sahip bir cadı ile mücadelesi anlatıldığı kısımda geçmektedir. Hamza, fiziksel gücü ve çevikliği ile cadının olağanüstü güçlerini etkisiz hale getirmekte ve onu mağlup etmektedir. Ancak, o esnada doğaüstü bir olay meydana gelir. Her taraftan yılanlar çıkarak cadıyı yutar ve sonrasında Hamza'ya saldırmaya başlarlar. Bu garip ve korkunç durum, birkaç gün boyunca devam eder. Hamza, yılanlarla olan amansız mücadelesinde büyük bir güç sarf eder ve nihayetinde bitap düşer, kendisinden ümidini kesmiş bir halde kalır.

Bu noktada, Hızır (a.s) devreye girer. Hızır (a.s), Hamza'ya yardım etmek için zamanında yetişir ve onu bu zor durumdan kurtararak güvenli bir bahçeye ulaştırır. Bu olay, Hamza'nın mücadelesinde yalnızca fiziksel gücün yeterli olmadığını, aynı zamanda manevî ve doğaüstü bir desteğin de gerektiğini gösteren önemli bir öğretilerdir. Hamza-nâme'deki bu bölüm, Hamza'nın güç ve azminin sınıandığı, ancak manevî bir yardım ile kurtuluş bulduğu bir hikâyedir. Aynı zamanda Hızır (a.s)'ın müdahalesi, her türlü zorluğun üstesinden gelmek için bazen insanın sadece kendi gücüne değil, ilahî bir yardıma da ihtiyaç duyduğunu simgelemektedir. Bu tür müdahaleler, Hamza'nın olgunlaşma sürecindeki önemli dönüm noktalarından biridir ve metnin mistik yönlerini pekiştirmektedir.

Hamza-nâme'nin yedinci cildinin başka bir bölümünde, yine Hamza'nın cadılar ve perilerle mücadelesi anlatılmaktadır. Bu mücadelede, Hamza, cadının çocuğunu öldürür. Bu olay üzerine periler, Hamza'yı yakalar ve onu ıssız bir yere götürerek terk ederler. Ancak Hızır (a.s), zamanında yetişerek Hamza'yı bu zor durumdan kurtarır ve onu güvenli bir şekilde şehre götürür. Bu bölüm, Hamza'nın karşılaştığı doğaüstü varlıklarla mücadelesini ve Hızır (a.s)'ın ilahî müdahalesiyle kurtuluşunu vurgular. Hızır (a.s)'ın yardımı, metnin hem mistik hem de didaktik boyutunu pekiştiren önemli bir öğedir.

Yedinci ciltte Hızır (a.s), Hamza'nın deniz yolculuğu sırasında devasa bir anka kuşu tarafından kaçırılması anlatıldığı olayda yine kurtarıcı olarak görülmektedir. Anka kuşu, Hamza'yı pençesine alarak uzun bir süre boyunca havada taşır. Bu esnada, Hamza derin bir dua ile Allah'a yönelir, sabırla kurtuluş

için dua eder. Hızır (a.s), Hamza'nın durumuna yetişerek anka kuşuna, pençesinde taşıdığı kişinin Hazreti Muhammed'in amcası olduğunu bildirir. Bu uyarı üzerine, anka kuşu derin bir mahcubiyetle Hamza'yı bırakır ve ondan özür diler.

Bu olay, metnin mistik ve dinî boyutunu pekiştirir. Hızır (a.s)'ın müdahalesi, ilahî hikmetin ve rehberliğin bir yansıması olarak, hem doğaüstü güçlerin hem de insanın Tanrı ile olan ilişkisini sembolize eder. Anka kuşunun, Tanrı'nın iradesi doğrultusunda doğru yola yönelmesi, metnin derin manevî mesajını güçlendirir.

8. Cilt

(25b) 5 “Ey Server yürü imdi gayrı gidelim.” didi. Bunlardır yola çıkup getdiler. 6 Tamâm altı ay getdiler. Âşkar iki yaşına girdi. Artuk, Hamza, Âşkar'ı götürmez 7 oldu. Kendi kendine hayli menzil gider idi. Ammâ olmadı bir selâmet yaka 8 sına çıkamadılar. Bir gün bir yere gelüp su buldı, âbdest alup namâz kılup 9 du'â eyledi, Hak,dan 'inâyet istedi. Hazret-i Hızır çıka geldi. Hamza ayağına 10 yüzün sürdi, ya Nebîü'llah gurbet artuk, cânıma kâr eyledi, didi. Hızır-ı 'aleyü'11's-selâm eyitdi: “Oğlum sabr eyle sonı hayırdır. Zîrâ Sahipkıran olmak, kolay 12 degildir. Acı tonlu göreceksin ki insân kıymetin bilesin. Zahmet çekersin. 13Ammâ çok, saltanat sürersin.” didi ve hem dahı çok, şeyler seyr-i 14 temâşâ ideceksin ta Zülümât'a gidüp âb-ı hayatı bulursun. Ammâ sana nasîb 15 degildir. Ammâ Âşkar'a vir içsün. 'Âkıbet Kâf kapusun kaldırup çıkar16 sın. Cümle begler ile mülākāt olursun. Hak, Te'âla sana bir at virdi ki bir 17 kimseye virmedi; ancak sen mâlik, oldın.” deyüp evvelâ mübârek elleriyle 18 kanadların sıgayup belürsüz eyledi ve dilin mühürlledi; zîrâ söyleyen 19 at ve uçan at sâhibine mûnis olmaz, didi. Dört 99 ayak,ların nalladı, 20 didi ki: “Oğul bu nal eskimez ne vakt yere düşerse ol vakt 21 şehîd olursun. Bunîñ üçinci gözün her zamân açık, koma yıldız 22 gözedüp seni hilâf yola götürmesün hemân yûri gid deyüp gâ'ib 23 oldu. Hamza da Âşkar'a süvâr olup getdi. Zîrâ Âşkar sür'atle öyle 24 giderdi ki kırk, günlük yolu bir günde alur idi. Server Âşkar kuvvetiyle çok menzîl aldı. Ammâ bu taraftan Esmâ Perî'niñ gözcileri gelüp **(26a)** 19 ceng eylemiş, kendi de ele girmiş; zîrâ ölüsinden dirisinden 20 bir âsâr yok,. Andan da kat'-ı ümid eyledi. Ammâ eyitdi: “İnşâ'-Allah 21 zâyî' olmaz. Hazret-i Hızır işâret eyledi. Anlarda hilâf olmaz.” deyüp 22 ol elem ile uğrun tutup getdi. İşte Hamza geze geze cânıñdan 23 bezdi. Bir dıraht-ı müntehâya gelüp gördi bir müferrih çeşme etrâfında **(27a)**- 10 güldi. Andan aşağı indirdiler. Cümlesi ta'zîm idüp Esmâ da gelüp 11Hamza'nıñ elin öpdü. Gene barışdılar, Hamza eyitdi: “Ey perî ülûları 12bu beni getürenleri katl ider, bana dahı çok, rencîde ider. Eger rencîde 13etmese çokdan ber- murâd olurduk,,” didi. En son on sekiz sene 14 gurbetim var, gidemiyorum. Üstâdım Hızır böyle cevâp virdi eger böyle 15 gezmesem çokdan helâk olurdum, didi. Mu'allim-i Kâf eyitdi: 16 “Ey ciger köşem on sekiz yıl tamâm olmadan rûb'-ı meskûna gidemezsin 17 bir de bu ki evvel Esmâ Perî'yi alursın, soñra Mihrî Nigâr'ı alursın.” **(27b)** 14 Hamza, dönerek inerken 'aklı başına gelüp gördi ki deryâ-yı muhît,e 15 doğru inüp gider hemân Hakk'a niyâze başladı. Hazret-i Hızır aleyhi's-selâm 16 irişüp tutdı. Didi ki: “Bre hay oğlum niçün gâfil olursun, 17 Kûh-ı Kâf'ın taşları bile sana hasımdır?” didi. Hamza eyitdi: “Şehr-i 18 Zerrin'de Esmâ Perî'yi almak, tedârikinde idik, beni bu araya kim getir 19 di?” didi. Hızır eyitdi: “Mühelhil Heftser getürdi.” didi. Şimdi 20 seni Esmâ'niñ yanına götürüyim mi?” didi. Hamza eyitdi: “Beni ol 21 mel'ûnıñ mekânına götür, hakkından gelim.” didi. Hızır aleyhi's-selâm, 22 nola deyüp Server'i ol tılsıma getürdi. İşte Gerşâsb

8. Ciltte Hızır (a.s)

Hamza-nâme'nin sekizinci cildinde Hızır motifinin geçtiği iki önemli yer bulunmaktadır. Bu motiflerden biri, darda kalan Hamza'yı kurtaran ve ona öğütler veren Hızır'a ait bir sahnedir. Metnin bir bölümünde, Hamza su kenarında abdest alıp namaz kıldıktan sonra Allah'tan inayet isterken, Hızır (a.s) ortaya çıkar. Bu anı metinde şu şekilde anlatılmaktadır:

"Bir gün Hamza, bir yere varıp su bulur. Abdest alıp namaz kıldıktan sonra Allah'tan yardım diler. O esnada Hızır (a.s) çıkagelir. Hamza, ona doğru yönelip ayaklarına kapanır ve şu sözleri söyler: 'Ya Nebîü'llah, gurbet beni kahretti, canım artık dayanamaz oldu.' Hızır (a.s) ise ona şu yanıtı verir: 'Oğlum,

sabır et, sonu hayır olacaktır. Çünkü Sahipkıran olmak kolay değildir. Acı tatlar tadacaksın, bu sayede insanın kıymetini anlayacaksın. Zorluklarla karşılaşacaksın, ama sonunda büyük bir saltanat süreceksin.' Hızır (a.s) devam eder: 'Birçok şeyler göreceksin, ta ki Zülümât'a gidip âb-ı hayatı bulacaksın. Ancak sana nasip olmayacak. Ama Âşkar'a ulaşacaksın. "Sonunda Kâf kapısını kaldırıp çıkacaksın, tüm beyler ve liderlerle görüşeceksin. Hak Teâlâ sana öyle bir at verecek ki, kimseye verilmeyen bir at olacak. Bu atla sahip olduğun güç sayesinde başarıya ulaşacaksın.' Bu sözlerden sonra Hızır (a.s), Hamza'ya elini uzatarak kanatlarını sıvazlar ve ona şu uyarıyı yapar: 'Unutma, bu atın dört ayağıyla gidişin seni bir yola sürükleyecek. Ne zaman yere düşerse, o zaman şehit olursun. Bunun için gözlerini her zaman açık tutmalı, yıldızlara dikkat etmelisin. Sana zarar vermemesi için doğru yolda gitmeye devam et.' Hızır (a.s) bu sözleri söyledikten sonra kaybolur."

Bu metin, Hamza'nın manevî yolculuğunda Hızır'ın sunduğu öğütlerle karşılaşacağı zorlukları aşma sürecini derinleştirir. Hızır (a.s)'ın Hamza'ya söylediği sözler, sabır, azim ve mukadderatın önemini vurgularken, ona yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda ruhsal bir olgunlaşma süreci de sunar. Bu öğütler, Hamza'nın zaman içinde büyük bir liderlik ve saltanat elde etmesine olanak sağlayacak içsel güç ve bilgelik kazanmasını simgeler. Hızır'ın yönlendirmeleri, insanın Tanrı ile olan ilişkisini yeniden şekillendiren bir derinlik taşır; zorluklar karşısında sabır ve doğru yolda ilerlemenin, nihayetinde hakikate ve başarıya ulaşmanın anahtarı olduğunu öğretir. Bu mistik hikâye, sadece Hamza'nın değil, her insanın içsel bir yolculuğa çıkma ve karşılaştığı engelleri aşma sürecinde dışsal desteğe duyduğu ihtiyacı sembolize eder.

Hamza-nâme'nin 8. cildinde Hızır (a.s.), ikinci kez karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde, Hamza, Mühelhil Heft-ser Nere adında bir ifrit tarafından tuzağa düşürülür. Mühelhil, sihirli güçlerini kullanarak Hamza'nın aklını çalar ve onu denize atar. Bu durum, Hamza'nın zayıf anlarından birini oluşturur ve bu da dışarıdan bir müdahaleyi zorunlu kılar. Tam bu esnada Hızır (a.s.) ortaya çıkar ve Hamza'yı bu tehlikeden kurtarır. Hızır'ın müdahalesi, metnin manevî derinliğini artıran önemli bir olaydır çünkü Hızır, her zaman olduğu gibi, ilahî bir yardımcı simgeler. Hamza, kurtarıldıktan sonra Hızır'dan yardım talep eder. Bu talep üzerine Hızır, Hamza'yı Gerşasb'ın tılsımlı mezarına yönlendirir. Gerşasb, İslam öncesi bir kahraman karakteri olarak tanınırken, mezarı ise birçok mistik öğretiyeye ve sırlara ev sahipliği yapan kutsal bir yer olarak kabul edilir. Bu olay, Hamza'nın başına gelen birçok mistik ve sırlarla dolu olaydan bir örnek teşkil eder. Hızır'ın müdahaleleri, sadece Hamza'nın fiziksel kurtuluşunu değil, aynı zamanda onun manevi dönüşümünü de simgeler.

9. Cilt

[23a] (1) Esmâ'ya nikâh idüp almış eyitdi: "Göre şol hâkiyi (2) Rubè-ı Meskûn'dan gelüp benüm mâeşûkamı ala, bu ne olmaz (3) işdür?" diyüp sürüp geldi. Âşikâre, Hamza'ya cevâb (4) viremez zirâ bir iki kerre tabancasın yimişdür. Bu kerre gice (5) gündüz fırsat gözleyüp bir gün fırsat bulup bir ot (6) kıkladıp eâklın aldı. Hemân öldürmek diledi, lâkin gine (7) Esmâ'dan elem çeküp şala omuz idüp deryây-ı muhîtüñ (8) ortasında bir aña içre koyup gitdi. Server-i eâlemüñ (9) zamândan şöña eâklı başına gelüp baküp gördi, bir gayrı (10) vâdide lâkin server şikâr üzere olmaqla âlât-ı harbi (11) üzerinde idi. Nirre soymağa muqayyed olmayup (12) öyle silahıyla getürmişdi. Server ta'ecüb idüp (13) yirinden tırup ol atayı tokuz tolaşup (14) gördi, dört cânib-i deryâ bir nice gün anda olup (15) ot köki yiyüp şu yirine seng-i şifâ ile (16) geçindi. Gayrı eâciz kalup hâkka münâcât eyledi, (17) emr-i hâk ile Hâzret-i Hızır nümâyân oldu. Server **[23b]** (1) ayağına düşüp eyitdi: "Yâ Nebiyy-i Hudâ beni gine Esmâ'ya ulaştır (2) zirâ ol beni Rubè-ı Meskûn'a götürse gerekdür." didi. Hâzret-i (3) Hızır eyitdi: "Yâ Hamza, Esmâ seni Kâf'dan çıkarmaâa kâdir (4) degüldür. Sen gine kendi ayağıña çıkarırsın, imdi gayrı Esmâ'yı (5) unut şimden şöña bundan çıkup Rubè-ı Meskûn'a gitmenüñ (6) vahtı geldi. Hemân yolına çekil git, Hudâ yol vire." diyüp (7) eline yapışup deryây-ı muhîti öte geçürdi ve "Şol cânibe (8) git. Bu diyârda dahı nice göreceklere vardır." diyüp (9) vedâe idüp gitdi.

[27b] (1) Bir rivāyetde Hızır'ın du'asıyla geçti ammā bir rivāyetde (2) deryānuñ kenārında bir depe gibi nesne tūrur gelüp üzerine (3) çıktı, ol depe harekete gelüp kenārdan alarğa oldı. (4) Server-i èālem "Bre taà yürür." dirken meger ol depe gibi (5) görüneñ kaplumbağa imiş. Hemān yürüyüp deryānuñ (6) orta yirine varup hāşılı Hāmza'yı öte yüze geçürdi. (7) Hāmza taèaccüb idüp Hudā'nuñ şan'atına hayrān olduķda baède (8) karaya çıkup birkaç gün daħı gidüp bir gün Nīm-tenler (9) ceziresine gelüp irişdi. Rivāyet olunur ki işte (10) bu Nīm-tenler bir dürlü maħlūk idi, çok yiri insāna (11) beñzerdi. Meāelā bir eli bir ayağı var gözleri yarım adam (12) gibi bir el bir ayak lākin öyle kuvvetlü idiler ki bir kalēaya taş (13) ursalar yir ile berāber iderlerdi ve şu içre öiyāde (14) şināverlik iderlerdi ve ceng itdükde ikisi bir yire gelüp (15) bütün adam olurlardı. Çünkü Hāmza ol cezireye geldi, (16) Nīm-tenler Hāmza'yı görüp ellerine kimi èamūd kimi balık kemüğinden (17) harbeler ve kimi de taşlar alup yürüdiler. Server-i èālem **[28a]** (1) ol hāli görüp na'era urup başdı tigi bunlara, (2) lākin gitdükçe bunlar çoğaldı, serverüñ üzerine (3) üşdiler. Birin öldürse birine biñi gelürdi, server-i èālem (4) bunları ol kadar kırdı ki leş ve başdan ol cezire (5) dolup gitdi. Lākin dögüncek hāl degül, hemān tāziyāne-i (6) Hızır eline alup şalduķça ateşler çıkup ol kavmi (7) yakmağa başladı.

[28b] (1) getürüp döndiler. Server çünkü ol cezireye (2) kadem başdı. Meger ol cezirede Mürdüm serler (3) olurdu. Hāmza'yı görüp başına üşdiler. Zırā (4) gördiler kaddi az zırā kendülerüñ yüzer arış kadleri (5) vardı. Serverüñ yanına gelüp tūrur götürmek dilediler. (6) Server birinüñ başına bir mest urup helāk eyledi. (7) Ol birileri ol hāli görüp Hāmza'nuñ üzerine hamle (8) itdiler. Server-i èālem dal tığ olup başladı bunları (9) kırmaāa, bir gün kadar bunları kırdı, gördi bunlar cengden (10) uşanmazlar hemān tāziyāne-i Hızır'a dest urup (11) bunlara da amān çağırttı. Ol kavmdan daħı kulağuz (12) alup yolına revāne oldı. Bir gün Mürserler ceziresine (13) gelüp anlarla da bir gün ceng idüp sürüp Mürğ (14) serler ceziresine gelüp bir faş anlarla da ceng idüp (15) anlardan daħı kulağuz olup Kevserler ceziresine (16) geldi. Hāşıl-ı kelām Kūh-ı Kāf'ın yedi kullerin ve bu kadar (17) biñ ceziresin temāşa kılup her bir kavma "Amān el-amān **[29a]** (1) yā şāhib-kırān-ı zamān" didirdi. Bir gün Şir-ser ceziresine (2) geldi. Anlarla daħı ceng idüp çok kavm helāk (3) eyledi. Sürüp bir şahrāya gelüp gördi bir rahş (4) otlayup gezer, server-i èālem sürüp ol rahşın (5) yanına gelüp gördi kendi èAşkar'ı meger Esmā (6) Perī bunda getürdip bırakdımışdı. èAşkar (7) Şir-serler ile çok ceng idüp bi-haddi bi-hesāb (8) kırdı. Şir-serler de gördiler olmaz yanından (9) dağılup gitmişlerdi. İşte èAşkar, Hāmza'yı görüp bildi, (10) gelüp ayağına yüzüñ sürdi. Hāmza da èAşkar'ı bilüp (11) boynuñ kucup gözlerinden öpdü ve öiyāde hāzz eyledi. (12) Zırā piyāde yürümeden èaciz kalmışdı hemān öyle (13) çıplak egersiz üzerine süvār olup yola revāne (14) oldı. èAşkar ise günde kırk günlük yol alurdu. (15) Bu kerre server-i èālem bir günde bu kadar yol alurirdi. (16) Bir gün yolu zulmāta tayandı. Server eyitdi: "Yā èAşkar (17) bizler bu zulmātı geçmek gerekiyor zırā senüñ gibi bir rahş **[29b]** (1) mālīkim" didi. èAşkar da hāl diliyle aňlayup "N'ola yā şāhip- (2) -kırān gidelim diyüp." yürüyünce Hāmza hemān (3) tığ-i gamgamı èuryān idüp anuñ şu'esiyle zulmāta (4) girüp gitdiler. Server zulmāt içre çok dürlü (5) èacāyibātlar temāşa eyledi. Bir gün bir dereye gelüp gördi ol (6) dereden bir beyāz āb-ı şāfi cereyān ider. Hāmza diledi ki ol (7) şudan içe hemān ol sâeat şu gā'ib oldı. (8) èAşkar'a binüp gideyim dirken şu gine nümāyān oldı. (9) Gine inüp içmek diledükde āāēib oldı. Server-i èālem (10) taèaccüb idüp "Bu hāl ne hāldür bir vakitde sergüzeştüm (11) su'el iderlerse ne cevāb vireyim?" diyüp tūrur (12) iken Hāzret-i Hızır èaleyhi's-selām zāhir olup serverüñ (13) yanına geldi eyitdi: "Yā Hāmza bu şuya āb-ı hayāt dirler. Bunu (14) saña içmek naşib degüldür ve hem heves daħı itme. (15) Zırā birkaç kimesne bu şudan içdiler elān şaādurlar, (16) içdüklerine peşimān olup ölümlerin isterler ammā (17) ellerine girmez kıyāmete dek." didi. Hāmza eyitdi: "Yā Nebiyy-i Hudā **[30a]** (1) yā ne var koñ içeyim, ben de dünyāda çok èömür sürüp (2) gāzā ideyim." didi. Hāzret-i Hızır eyitdi: "Sen anuñ (3) zararüñ bilmezsin gel imdi bārī saña temāşa itdireyim, (4) baède şoñra içersen iç." didi. Hāmza "N'ola." diyüp (5) Hızır öñine düşüp bir maāaraya getürdi. Hāmza bakup (6) gördi. Yedi dāne adam ol mağara içre otururlar. (7) Lākin şöyle olmuşlar ki başları budı arasına girmiş (8) aşlā harekete mecālleri yok. Hāmza, Hızır'a eyitdi: "Yā Nebiyy-i Hudā (9) bunlar nedür?" didi. Hızır eyitdi: "İşte bunlar bu şudan (10) içüp kıyāmete dek yaşamak dilediler.

İşte ömürleri(11) tamām olduğda bir dağı yirlerinden hareket idemeyüp (12) böyle kaldılar. Hâk teâlâ saña kerem itmiş ki içmemişsin,(13) yoğsa sen de böyle olurduñ.” didi. Hāmza ta’accüb (14) idüp eyitti: “Yâ Nebîyy-i Hudâ eger kâbil ise bunların (15) birin kaldırsuñ biraz söyledip baksak” didi. (16) Hâzret-i Hızır “N’ola.” diyüp birinüñ başın kaldırıp (17) dizine alup eyitti: “İy pîr ben Hâzret-i Hızıram, bu **[30b]** (1) yigit âhir zamân peygamberi Muhammed Muştafâ şallâhu âleyhi (2) ve sellem hâzretlerinüñ emmi-i hâsıdır ve hem eâşruñ şâhib-(3) -kırânıdır bunda gelüp âb-ı hayât içmek diler. Sizler (4) ne dırsıñüz ve hem bunda nice geldiñüz, kimlersiñüz, beyân idüñ (5) işidelim?” didükde ol pîr âh idüp “Ölüm kâdadur (6) yâ Nebîyy-i Hudâ bizlere müjde ile hâk teâlâ saña rahmet eylesin.

[32a] (1) sultân-ı zîşânüñ du’âsı eînd-Allah maqbûl ola ki (2) bu eâ’âbdan hâlâş ola idük. Hāmza ol pîrden (3) bu hikâyetleri işidüp hayrân oldu. Âb-ı hayâtı (4) içmedigüne şâd oldu. Ba’de ol pîre vedâe idüp (5) mağaradan taşra çıkdılar. Ba’de Hâzret-i Hızır eyitti: (6) “Yâ Hāmza gördüñ mi şimden soñra âb-ı hayât içmek (7) câeiz mi?” didi. Server-i eâlem eyitti: “Meded yâ Nebîyyi Hudâ, gerekmez (8) hemân gidelim tamām arzumuz aldük.” didi. Hâzret-i Hızır (9) eyitti: “Hele bu şu ile gısl eyle bedenüñ kuvvetlü ola (10) ve eâşkar’a içür mâni’è degül” didi. Cezirede pâk ol (11) mâ-i mübârek ile gısl idüp eâşkar’a içürdi. (12) Kuvvetlü ola ve hem hayvân hissi insân gibi tûl (13) hayât olmaz; meâela divler içse ölür zağmlarına (14) sürseler 43 hış olurdu. Hâzret-i Hızır, Hāmza’nuñ (15) öñine düşüp zûlmâtıdan çıkardı: “Şol tarafa (16) doğru lâkin Semendûn nirre’den gâfil olma.” diyüp (17) vedâe idüp gitdi. Hāmza da Hızır’uñ didüğü tarafa **[32b]** (1) doârı çekilüp gitdi. Bir gün bir eâzîm şehre (2) geldi şâfi şomâkî taşdan burc bârulları fülke berâber (3) olmuş, ol şehrüñ kapusından içeri girdi, gördi (4) hiç kimse görünmez ne ola aşlı diyüp gezerek (5) bir sarâya geldi, nerdbândan yukarı çıkdı. Lâkin Hāmza’nuñ (6) kulağına bir şadâ geldi, n’ola dirken bakıp gördi (7) helâli olan Esmâ Perî’yi bir direge bağlayı koşar gördi, (8) yanında cümle vezîrleriyle bile bağlamışlar, Hāmza bunları (9) görüp eâklı gitdi. Esmâ’nuñ yanına gelüp eyitti:

Hızır’uñdur hemân tâziyâne-i Hızır’ı eline alup la’ènuñ depesine (14) bir tâziyâne öyle urdı ki yüz toksan arış kaddıyla (15) zemîne varınca iki pâre oldu. Div eâskeri ol (16) hâli görünce birden hāmle itdiler. Meger Esmâ Perî’nuñ, Mağl-i Cinnî’nuñ (17) eâskerleri haber alup gelmişlerdi

[36a] (1) itdirdüm. Şimden soñra baña ölüm yokdur.” didi. Hāmza (2) eyitti: “Tîğ olmazsa ben de tâziyâne vardır. Anuñla senüñ (3) işin tamām iderüm.” didi. La’èin tekrâr yüz altı âlât (4) alup hāmle eyledi. Server tîğ ile çalup ellerin zemîne (5) bıraktı la’èin kâlpup beş yüz eline âlât alup (6) hāmle ideyim diyince server-i eâlem tâziyâne ile çalup (7) ellerin zemîne bıraktı. La’èin âh idüp gine ellerin kapup (8) gitdi. Âb-ı hayâta varup tekrâr geldi hâşılı Hāmza ile (9) yedi gün ceng eyledi kırk kerre âb-ı hayâta varup geldi (10) bir iş itmege kâdir olamadı. eÂciz kaldı âhir gine bir şadâ (11) geldi ki “Yâ Hāmza div ile ceng böyle mi olur kanı saña (12) virilen tâziyâne?” didi. Server-i eâlem bildi ki bu şadâ Hâzret-i Hızır nümâyân (14) olup eyitti: “Yâ Hāmza gel ardımca.” diyüp serveri alup (15) bir baâa getirüp eyitti: “Yâ Hāmza gâfil olma seni (16) ol girdâba düşüreyim.” didi. “eÖmer Ma’edi ile Zühre (17) Bânû’yı da bu la’èin şikâr idüp bunda getürdi.

[75b](1) bunda hâbs eyledi, seni de öyle itmek diledi ammâ Hudâ (2) şakladı. İmdi var şol hücrede eÖmer Ma’edi ile (3) Zühre Bânû’yı hâlâş eyle, ben seni gine yoklaram lâkin (4) şakın câzûdan zîrâ dağı ele getirüp helâk (5) idemedüñ.” diyüp gitdi. Hāmza ol hücreye girüp (6) ikisini de bulup hâlâş eyledi. Anlar da gelüp Hāmza’nuñ (7) ayağına düşüp du’âlar itdiler, ba’de ol hücreden (8) taşra çıkup baâi gezerken bir havza geldiler. Bir münakkaş (9) âhû gelmiş ol havzdan şu içer, Hāmza ol âhûya (10) muqayyed olup “Ne güzel âhû olur eaceb kimün ola.” (11) dirken bir feryâd koptı. Meded server bizi gine aldırduñ.” (12) didiler. Hāmza ardına bakınca bir tarafta çatıldı, âhû gâeib (13) olup eÖmer Ma’edi ile Bânû, eâşkar gâeib oldu. (14) Bağ da havz da yok, berri beyâbânda kaldı. sağa şola (15) bakarken Hâzret-i Hızır gelüp “Gel yâ Hāmza.” diyüp tâ ki (16) Hindistân tarafında bir kâlâyaya getürdi. Er gibi ol (17) bu kâlâyayı fetî idüp anları hâlâş eyle. Ammâ bu kâlâyaya **[76a]** (1) câzûlar hükm ider. Begden öiyâde câzûlar vardır. Hemân (2) İsm-i a’ezâmî dilinden koma tâziyâne elinden gitmesin.” didi.

9. Ciltte Hızır (a.s)

Hamza-nâme'nin dokuzuncu cildinde, Hazreti Hızır (a.s.) çeşitli yerlerde önemli bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. 9. ciltte, Hamza Kaf Dağı'nda Esmâ Peri ile devler ve cinlere karşı mücadelesini sürdürmektedir. Esmâ Peri ile zaman zaman çatışmalar yaşasa da, sonunda barış yaparak nikâh kıyarlar. Ancak Esmâ Peri'nin pehlivanı, bu durumdan hoşlanmaz. Pehlivan aynı zamanda, Hamza'dan korkmaktadır ama bir fırsatını bulup Hamza'yı bayıltarak bir nehre bırakır. Hamza, kendine geldikten sonra durumu anlar ve çeşitli diyarları dolaşarak geçimini sağlar. Bu süreçte Hazreti Hızır (a.s.) ortaya çıkar ve Hamza'ya Esmâ Peri'yi unutmasını, kendi yoluna odaklanmasını öğütler. Hızır, Hamza'ya ilerleyen zamanlarda daha fazla deneyim yaşayacağını belirterek ona yol gösterir. Hamza, Hızır'ın öğütlerini kabul ederek gösterdiği yöne doğru yol alır ve bir şehre gider, şehrin şahı onun geldiğini duyunca, askerlerini Hamza'yla savaşmak için gönderir. Hamza, askerleri mağlup eder, askerler Hamza'dan özür dileyerek onu saraya davet ederler. Ancak bu davet, aslında Hamza'yı tuzağa düşürmek amacıyla yapılmıştır. Hamza, davete icabet eder ve saraya doğru yola çıkar. Ancak saraya vardığında, kurulan tuzağa düşer. Bu esnada Hazreti Hızır (a.s.) devreye girer. Hızır, Hamza'ya yetişir ve ona savaş aletlerini verir. Hızır, Hamza'ya sadece bu tuzaktan kurtulmasına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda ona ilerleyen zamanlarda daha güçlü düşmanlarla karşılaşacağına dair bir uyarı yapar ve onlarla mücadele etmesi gerektiğini bildirir. Hızır'ın desteği, Hamza'nın karşılaştığı zorlukları daha etkin bir şekilde aşmasına ve manevi yolculuğunda doğru adımlar atmasına olanak tanır.

Hamza, yola çıktığında, yolda Hazreti Hızır'ın (a.s.) bazı kerametlerini görür. Hamza bir nehirden geçerken, nehrin içinde dev bir kaplumbağanın onu nehirden geçirmesi ve Hazreti Hızır'ın asasının ateş püskürtmesi gibi olağanüstü olaylar yaşar. Bu durum, Hızır'ın manevî gücünü ve rehberlik rolünü vurgulamaktadır. Hamza, Aşkar'la karanlık bir diyara gelir. Hamza, Aşkar'a mağaraya girip karşıya geçmesi gerektiğini söyler. Hamza ve Aşkar, mağaraya girdiklerinde içeride karşılaştıkları garip olaylarla şaşkına dönerler ve mağaradan çıkmaya karar verirler. Bir gün dereden geçerken, Hamza saf ve temiz bir su görür ve içmeye yeltenir. Ancak her defasında su bulanır. Şaşkınlık içindeyken Hazreti Hızır (a.s.) ortaya çıkar ve bu suyun ab-ı hayat suyu olduğunu, içenlerin ölümsüz olacağını fakat ömürlerinin acı içinde geçeceğini açıklar. Hamza, bunun iyi bir şey olduğunu böylelikle sürekli savaşacağını söyler. Hazreti Hızır (a.s.), Hamza'nın durumu daha iyi kavrayabilmesi için onu bir mağaraya götürür. Mağarada, yedi adamın yarı baygın şekilde yattığını görürler. Hazreti Hızır (a.s.), Hamza'ya bu insanların bir zamanlar padişah ve zengin olduklarını ancak ab-ı hayat suyunu içtiklerinde her şeylerini kaybettiklerini ve burada ölüme terk edildiklerini anlatır.

Hamza, Hızır'a (a.s.) bir kişiyle daha konuşmak istediğini belirtir. Hazreti Hızır (a.s.), birini kaldırır ve o adam, Hamza'ya Zulkarneyn ve Süleyman (a.s.) kıssalarını anlatır. Hamza, içmediği için şükreder ve mağaradan çıkarlar. Hazreti Hızır (a.s.), Hamza'dan gusül almasını ve Aşkar'a da su içirmesini ister. Böylece Hamza'nın güçleneceğini belirtir. Gusül aldıktan sonra, Hamza ve Aşkar, Hazreti Hızır'ın gösterdiği yöne doğru yola koyulurlar. Bu bölümde, Hazreti Hızır (a.s.) hem fiziksel hem de manevî olarak Hamza'ya rehberlik etmektedir. Hızır (a.s.), Hamza'ya sadece zorluklar karşısında nasıl dayanması gerektiğini öğretmekle kalmaz, aynı zamanda ona daha büyük bir anlayış kazandırır ve doğru yolu bulmasında ona kılavuzluk eder.

Hamza-nâme'nin 9. cildinde, Hamza'nın cinler, periler ve cadılarla olan mücadelesi detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Hamza, bu varlıklarla savaşırken zaman zaman zor duruma düşer. Her defasında, Hamza'nın karşılaştığı zorluklar karşısında Hazreti Hızır (a.s.) devreye girer ve ona gerekli desteği sağlar. Bu müdahaleler, Hızır'ın Hamza üzerindeki manevi etkisini ve onun olgunlaşma sürecindeki kritik rolünü belirginleştirir.

En son, Hamza bir nehrin ortasında tehlikeye düştüğünde, Hazreti Hızır (a.s.) onu kurtarır ve bir bağa götürülür. Burada Hazreti Hızır (a.s.), Hamza'ya Hindistan'a gitmesini ve orada fethetmesi gereken bir kale olduğunu söyler. Bu öğüt, Hamza'nın yolculuklarının ve fetihlerinin yönünü belirler. Bu bölümde,

Hazreti Hızır (a.s.), Hamza'ya sadece fiziksel mücadelelerde yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda ona manevî rehberlik eder ve gelecekteki görevlerini ona açıklar. Bu sayede Hamza, hem ruhsal hem de fiziksel olarak gelişir ve onun yolculukları daha büyük bir anlam kazanır.

10. Cilt

[17a/1] la'îni toprak ile bile iki becid la'înün cānı cehenneme gitdi. Ammā Hamza da (2) güc ile tığūñ teyamına katup ol toprak ile alt üst gelerek (3) deryā-yı muhîta bi-'aql inüp giderken Hazret-i Hızır yitişüp tutup (4) rubē-ı meskūna çıkardı. Hamza göz açup karşusunda Hızır görüp (5) elin öpdü. "Yā Nebiyyallah bu ne hāldür?" didi. Hızır eyitdi: "Oğlum bu işler (6) Mihr'e cefā itdüğün içündür. Ol mazlūmunuñ hātırın ele al yoksa (7) zaḥmet çekersin." didi. Hamza: "N'ola yā Nebiyyallah, ammā beni Esmā'ya götürseñüz (8) anuñ ḥaşmı var helāk eylesem gerek idi." didi. Hızır "İşte (9) öldürdünüz. Sizi kapan Mühelhel idi. Artuḡ Esmā'lık iş kalmadı. (10) Şol cānibe git bir derd-mendūñ imdādına yitişürsüz. Hem zuhūra (11) gelecek ḥikmet vardır." diyüp nihan oldu.

[18a/1] maḥalde gelüp ḥaşmum elimden alup ve bu miāillü şöḥbet söyleyesin?" (2) didi. Hamza eyitdi: "İy mel'ün! Ban a Hamza-yı sâhibkırān dirler. Senūñ gibi (3) zālîmlerin vücūduñ şāḥife-yi 'ālemden kaldururam." didükde 'Ankūr kaḳıyup bir gürz (4) ḥavāle eyledi. Hamza menē idüp andan Sām gürzinūñ on ikinci baḥşından (5) buña bir gürz öyle urdı ki at ile bile ḥurd u ḥām oldu. Andan 'askeri (6) yürüdükde Sâhib-kırān-ı 'ālem bunlara bir eyü tığ urup dil çıkardı. (7) Ba'de Cābir Şāh Hamza'yı karşılayup "Gazān mübārek olsun server, Hızır mısın?" (8) didi. Hamza: "Yok Hızır degilem ammā Hızır'uñ işāretiyle geldüm. Hamza'yı Sâhib-kırānum." (9) didi. Cābir şād olup serveri sarāyına getirüp ziyāfetler eyledi. (10) Vüzerāsiyla meşveret idüp kıızı Māḥpeyker'i Hamza'ya teklif (11) eyledi.

[25a/1] şahları daḥı anda otursa gerekdür. Süleymān -'aleyhi's-selam- yirine ta'zîmen (2) oturtmayup puşide çekmişler. Sağda vezîri Aşaf yirinde ḥalîfe-i (3) İslām oturırdı. Şimdiki ḥâlde daḥı şāh diñlemedi. Nuşirrevan (4) otur didiler. sâhib-kırān geçüp pây-ı taht yirinde Sām süvār sandalî (5) karār eyledi. Meger Lendühā Nuşirrevan ḥabsinde idi. Varup āyende (6) Bahtek getirüp yolda ḥamāma koyup la'în şerbet ile va'delü (7) zehir virdi. Bir maḥalde zehir yetişüp 'azîm zaḥmet görür. Maḥalde beyān (8) olına andan Lendühā gelüp sâhib-kırān ser-ḳablān şandalyesi Zāl-i (9) zaman yiridür. anı Lendühā'ya virdi. Ömeri'bn-i Hamza eyitdi: "Devletüm, ammā ḳanda (10) ḳarār ideyim?" didükde Hamza eyitdi: "Oğlum, işte şol ḳolda kahir (11) Peri-zād yiri zāt şandalyesinde otur." didi. Lâkin ol maḥalde Hazret-i Hızır (12) -'aleyhi's-selam- zâhir olup "Oğlum Hamza ol yirūñ şāḥibi vardur. (13) Gine senūñ evladından kâni-yi sâhib-kırān diyeler. Maḥallinde gelür saña (14) ḥaber vir didüm. Hele kimseyi oturtma." diyüp gāyib oldu. (15) Pehlivānlaruñ cümlesi işitdi. Ammā kim olduğın bilmezler Hamza eyitdi: (16) "İşte böyle tenbih iden üstādum Hazret-i Hızır'dur. Var oğlum (17) şandalî çok begendüğün yirde otur." didükde 'Ömeri'bn-i Hamza varup (18) Ḳartuz-ı Yunani şandalyesinde ḳarār eyledi

[36b/1] kondukda sahib-kıran-ı 'ālem bunları karşuna getürdi. "Gelūñ (2) dilaverler baña tabiēoluñ. Hazret-i Hızır baña sen sahib-kıran-ı (3) 'ālem olup kimse öñine duramaz dimişdür." -İnşa'allah- bugün (4) yarın babañuz Behmen de bize yar-ı vefadar olur. Eger yok dirseñüz (5) varın babañuzuñ yanına gidūñ. Size iōin diyüp bendlerin alup (6) arkalarına hilēat virüp bunlar sahib-kırAn'dan bu luūfi görüp (7) insaf idüp Müslūman oldılar.

10. Ciltte Hızır (a.s)

Hamza-nāme'nin 10. cildinde, Hazreti Hızır (a.s.), hem fiili hem de dolaylı olarak, Hamza'nın hikâyesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ciltteki temel tema, Hamza'nın savaşları ve kişisel ilişkilerindeki zorluklar üzerinden şekillenir. Hamza, Mihr adında gayrimüslim bir kadına âşık olmasına rağmen, uzun süre düşmanlarıyla mücadelesine odaklandığı için Mihr'e gereken ilgiyi gösteremez. Mihr, bu ilgisizlik ve ihmal karşısında yalnız kalmış ve kalbi kırılmıştır.

Hamza, düşmanlarıyla zafer kazandıktan sonra Mihr'in yanına döner. Ancak, Mihr'in kendi kendine söylediği sözleri yanlış anlar. Mihr'in, Hamza'ya duyduğu aşkı anlatan bu sözler, Hamza tarafından başka

bir erkekle ilgili olduğu düşünülerek yanlış bir şekilde yorumlanır. Mihr, bu yanlış anlamayı düzeltmeye çalışsa da Hamza onu dinlemez ve nihayetinde Mihr'in istemediği bir şekilde başka bir erkekle evlenmesine razı olur. Bu olay, Hamza'nın nefsanî hisleri ve yanlış anlamaları doğrultusunda Mihr'e karşı yaptığı haksızlıkların izlerini taşır.

Bu olaydan sonra, Hamza düşmanlarıyla savaşmaya devam eder. Bir gün, ezeli düşmanı Hamza'nın çadırına gizlice girerek onu öldürmeye çalışır. Hamza, düşmanını hızlı bir şekilde öldürür, ancak düşmanının yapmış olduğu büyü yüzünden kendini denizin dibinde bulur. Tam bu esnada, Hazreti Hızır (a.s.) Hamza'nın yardımına yetişir ve onu bu zor durumdan kurtarır. Hamza, Hızır'a başına gelenlerin nedenini sorar. Hazreti Hızır (a.s.), Hamza'ya Mihr'e karşı işlediği haksızlıktan dolayı bu tür felaketlerin peşinden geldiğini anlatır ve Mihr'in gönlünü alması gerektiğini öğütler. Aynı zamanda, Hamza'ya yardım bekleyenlerin olduğunu belirterek onu başka bir yöne yönlendirir. Bu bölüm, Hızır (a.s.)'ın sadece fiziksel bir kurtarıcı olarak değil, aynı zamanda Hamza'nın manevî yolculuğunda ona rehberlik eden bir karakter olarak da ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Hızır (a.s.), Hamza'ya doğru yolu gösterirken, aynı zamanda ona hatalarını fark ettirip telafi etme fırsatı tanımaktadır.

Diğer tarafta Mihr, evlendiği kişiyle birlikte yaşamaya başlamış, ancak evlendiği adam ona yaklaştırmaya çalıştığında buna karşı koymuştur. Bu davranış, Mihr'in evliliği istemeyerek kabul etmesinin ve kalbinin hâlâ başka birine ait olmasının bir yansımasıdır. Sonunda Mihr, bu kişinin ona dokunmasına engel olmuş ve onu öldürmüştür.

Hamza, Hazreti Hızır (a.s.)'ın rehberliğiyle İslam uğruna mücadele etmeyi sürdürür ve ihtiyaç sahiplerine daima yardım elini uzatır. Bu süreçte, Mihr'in yaptıklarını duyar. Mihr'in halkı ile birlikte Müslüman olduğunu öğrenen Hamza, Hazreti Hızır'ın (a.s.) ona verdiği öğüdünü yerine getirerek, Mihr'in gönlünü alır ve onunla evlenir. Böylece, iki taraf arasında geçmişteki kırılganlıklar, Hızır'ın rehberliğinde çözüme kavuşur. Cildin ilerleyen bölümlerinde, Hazreti Hızır (a.s.) Hamza'ya bir başka önemli öğüt verir. Bu öğüt, Hamza'nın oğlu Ömer'in taht sandalyesine oturması gerektiğidir. Hamza, Hızır'ın (a.s.) bu rehberliğine uyarak, oğlu Ömer'i tahtın başına oturtur ve onu liderlik pozisyonuna getirir. Bu tavsiye, Hamza'nın oğlu Ömer'in gelecekteki liderliğini şekillendiren önemli bir karar olur.

Bu cilt, Hazreti Hızır'ın (a.s.) sadece fiziksel savaşlarda değil, aynı zamanda manevî rehberlikteki rolünü de pekiştirir. Hızır (a.s.), Hamza'ya sadece dışsal düşmanlarla mücadele etme noktasında değil, aynı zamanda içsel çatışmalarını çözme ve doğru kararlar alma konusunda da yol gösterir. Hızır'ın desteği, Hamza'nın kişisel ve toplumsal yaşamındaki yönelimlerini şekillendiren, onu hedeflerine ulaşma noktasında cesaretlendiren ve kararlı adımlar atmasını sağlayan belirleyici bir güç olmuştur.

4. Sonuç

Hamza-nâmeler, bir fikrin, bir düşüncenin veya ahlakî bir değer topluma yerleştirilebilmesi için faydalanılabilecek taşıyıcı metinler arasında bulunmaktadır. Hamza-nâme'nin ciltleri incelendiğinde, 72 cildin her birinde dinî bilgilerin öğrenilmesi, ahlakî ilkelerin işlenmesi, ahlâk kitaplarının etkisini Hamza-nâmelerde açıkça ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, eserin hem dinî hem de ahlakî değerlerin aktarımında önemli bir işlev üstlendiği tespit edilmiştir. Hızır (a.s.) anlatıları üzerinden karakterin işlevi, anlatıdaki rolü ve diğer karakterler üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, Hızır (a.s.) motifinin sadece bir yardımcı ya da yol gösterici figür olmakla kalmayıp aynı zamanda anlatının ahlaki ve dini mesajlarını aktaran merkezi bir yapı taşı olduğunu göstermektedir. Hızır (a.s.), hem olağanüstü özellikleriyle anlatının büyüleyici yönünü desteklemekte hem de Hamza'nın manevi gelişimini yönlendiren eğitici bir figür olarak didaktik bir işlev üstlenmektedir. Bu bağlamda, Hızır telakkisi; yardımseverliği, adaleti ve iyilikle özdeşleşmiş kimliğiyle, epik yapının içerisinde halk inançlarıyla örülmüş bir kurtarıcı motif olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu alana katkı sağlamak amacıyla yapılan çalışmada, önce Hamzanameler ve Hızır (a.s.) hakkında genel bilgiler verilmiştir. Sekiz cilt üzerinde detaylı inceleme yapılarak her bir cildin önce özgün metni verilmiş daha sonra da özgün metin üzerinden betimleme analizi yapılmıştır. Yapılan incelemelerin sonucunda, Hızır (a.s.), kahraman Hamza'nın zorlu mücadelelerinde hem fiziksel hem de ruhsal anlamda bir yol gösterici ve kurtarıcı olarak belirmesi, onun bu metinlerdeki işlevinin yalnızca anlatısal değil, aynı zamanda didaktik bir boyut taşıdığını da ortaya koymaktadır.

Çalışma, Hızır (a.s.) figürünün halk inançları ve Türk-İslam kültüründeki yansımasını Hamza-nâme özelinde ele alarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır. Bu katkı, menkıbe geleneği ile destan unsurlarının iç içe geçtiği metinlerde Hızır (a.s.)'ın nasıl konumlandığına dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Özellikle Hızır'ın anlatıdaki çok katmanlı rolü zor zamanlarda ortaya çıkan, iyilere destek olan, kötülüğe karşı mücadele eden ve ilahî adaleti temsil eden figür hem anlatının inanç boyutunu hem de kültürel değer aktarımını pekiştirmektedir. Bu yönüyle Hamza-nâmeler, sadece edebi bir anlatı değil, aynı zamanda toplumsal değerleri yeniden üreten bir sözlü ve yazılı kültür aracı olarak da değerlendirilmelidir.

İleride yapılacak çalışmalar, Hızır (a.s.) temasını farklı halk anlatılarında ya da coğrafi bağlamlarda inceleyerek karşılaştırmalı analizlere yönelebilir. Ayrıca, bu tür dini-kültürel figürlerin anlatı yapılarındaki dönüşümünü zamansal perspektiften ele alan metinlerarası çalışmalar da alana katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, Hamza-nâme gibi çok katmanlı epik metinlerin hem halk inançları hem de edebi gelenek açısından daha derinlikli incelenmesi, bu figürlerin Türk-İslam düşünce dünyasındaki sembolik işlevlerini ortaya koyma açısından önem arz etmektedir. Bu yönüyle mevcut çalışma, Hızır (a.s.) telakkisinin metin içinde nasıl biçimlendiğini göstererek, benzer araştırmalar için zemin oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Akay, H. A. (2019). *Hamza-nâme (10. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]
- Aydın, D. D. M. (1986). Türklerde Hızır inancı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Aydın, M. (1984, Ekim). *Konya'daki manevi halk inançlarının dinler tarihi açısından tahlili*. Uluslararası Türk Folklor ve Halk Edebiyatı Semineri (Konya Kültür ve Turizm Derneği, Konya.)
- Batur, N. H. (2022). *Hamza-nâme (54. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]
- Batur, N. H. (2024). *Hamzanâme elli dördüncü cildinin tanıtımı ve içerisindeki Arapça ve Farsça isimlerden türemiş birleşik fiillerin Kullanımı*. *Turkish Studies - Language and Literature* 75-94
- Baysal, S. C. (2008). *Hamza-nâme (7. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü]
- Boratav, P. N. (1984). *Köroğlu destanı* (1. baskı). Adam Yayıncılık.
- Boratav, P. N. (1994). *100 soruda Türk folkloru*. Gerçek Yayınevi.
- Çorak, R., & Çakmak, S. (2018). *Hamza-nâme: Hamzazâde Rüstem ile Said Nebîre'nin maceraları*. Ketebe Yayınları.
- Datlı, D. (2009). *Hamza-nâme (2. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]
- Döğüş, S. (2015). Anadolu'da Hızır-İlyas kültü ve Hıdrellez geleneği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (74), 77-100.
- Ertuğrul, M. (2021). Mûsâ Peygamber'in yol arkadaşı Hızır'ın kimliği. *Yakın Doğu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 293-332. <https://doi.org/10.32955/neu.ilaf.2021.7.2.02>
- Esen, M. (2023). *Türk İslâm edebiyatında Hızırnâmeler ve Hızırla kırk saat* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]
- Franke, P. (2000). Begegnung mit Khidr: *Quellenstudien zum Imaginären im traditionellen Islam*.
- Günay, U. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu ve Türk halk kültürü*. In *Osmanlı Ansiklopedisi* (Cilt 9, ss. 23-50). Yeni Türkiye Yayınları.
- Kaya, A. (2018). *Hamza-nâme (5. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Kocatürk, V. M. (1943). *Manzum dinî destanlar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kubbealtı Lugatı. (t.y.). Arama. <http://lugatim.com/>
- Küçükoğlu, M. (2004). *Türk halk hikâyelerinde Ak Sakallı İhtiyar, Derviş ve Hızır tipi*. Akçağ Yayınları. Leiden: E. J. B. 1986). *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* 5/5.
- Lugat. (t.y.). Ana sayfa. <https://www.lugat.com/>
- Ocak, A. Y. (1990). *İslam-Türk inançlarında Hızır yahut Hızır-İlyas kültü*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Osmanlıca Türkçe Sözlük. (t.y.). Ana sayfa. <http://www.osmanlicaturkce.com/>
- Ögel, B. (1971). *Türk mitolojisi* (Cilt 1). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Pala, İ. (t.y.). *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*.

- Sezen, L. (1991). *Halk edebiyatında Hamzanâme Hamza-nâmeler*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Soyal, T. (2018). *Hamza-nâme (1. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Şimşek, A. N. (2006). *Hamza-nâme (8. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Tatlı, Y. (2017). *Hamza-nâme (9. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi]. [İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. (t.y.). *Hamza-nâme*. <http://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/Hamza-nâme>
- Uludağ, S. (t.y.). “Hızır”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, s. 410.
- Yelten, M. (2013a). Türk edebiyatında 15. yüzyıldan bir nesir kesiti olarak Hamzanâme Hamzanâme’nin hitap ettiği zümreler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 179-247
- Yelten, M. (2013b). Hamza-nâme’nin yeni ciltleri ve okunma mekânları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 151-165.
- Yılmaz, Y. (2018). *Hamza-nâme (6. cilt) (İnceleme-metin-sözlük)* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].

Makale Bilgi Formu

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi

Investigation of Opinions on the Use of Digital Technology in Teaching Turkish as a Foreign Language

Nahide İrem Azizoglu^{1*} 
Aslı Yağız² 

¹ Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye,
azizoglu@sakarya.edu.tr,
ror.org/04ttnw109

² Sakarya Üniversitesi, Türkçe Eğitimi
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi,
Sakarya, Türkiye,
asliyagiz4129@icloud.com,
ror.org/04ttnw109

*Sorumlu Yazar/Corresponding Author

Öz: Günümüzde teknolojik araçların hayatın her alanında kullanılması ile birlikte öğretim sürecinde değişiklikler yaşanmaktadır. Öğretim sürecini desteklemek, öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırmak, ders içeriğini hazırlamak ve uygulamak gibi farklı alanlarda kullanılan teknolojik araçlar eğitimcilerin öğretim sürecini yönetmelerini kolaylaştırmaktadır. Teknolojik araçların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretim görevlileri tarafından kullanım düzeyini ve amacını inceleyen bu çalışmada fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırma farklı üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan veya deneyimi bulunan 20 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına bağlı olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup bu sorulara Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanlarından görüşler alınarak son hâl verilmiştir. Araştırmada öğretim görevlilerinin dil öğretim sürecinde teknolojik araçları nasıl kullandıkları, kullanım amaçları, Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri, yapay zekâ araçlarının derslerde kullanımına ilişkin görüşleri ve teknolojik araçların kullanımındaki yeterlilik durumları incelenmiştir. Öğretim görevlilerinin sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılarak anlamlı kodlar oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan bağımsız kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği oranı %86 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; çoğu öğretmenin dijital teknoloji konusunda kendisini yeterli gördüğünü ancak bazı öğretmenlerin eğitim olarak yetersizliklerinin giderilebileceği tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin dijital teknolojiyi etkin bir biçimde kullandığı görülmektedir. Belirli alanları sağlanacak eğitim destekleri ile beraber teknolojik araçların kullanım ve uygulama alanlarının geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Dijital Teknoloji, Web 2.0 Araçları, Yapay Zekâ

Geliş Tarihi/Received: 07.05.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 28.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Abstract: With the use of technological tools in every area of life today, changes are occurring in the teaching process. Technological tools, which are used in different areas such as supporting the teaching process, increasing students' motivation levels, preparing and implementing course content, make it easier for educators to manage the teaching process. In this study, which examines the level and purpose of the use of technological tools by instructors in the process of teaching Turkish as a foreign language, the phenomenology method was used. Twenty instructors who work or have experience in the field of teaching Turkish as a foreign language at different universities participated in the study. Participation in the research was voluntary and the data were collected using semi-structured interview questions. The interview questions were prepared by the researchers and finalized with opinions from experts in Turkish education and assessment and evaluation. The study examined how instructors use technological tools in the language teaching process, their purposes of use, their views on the use of Web 2.0 tools, their views on the use of artificial intelligence tools in lessons, and their competence in using technological tools. Based on the answers given by the instructors, meaningful codes were created using the content analysis method. Independent codings made by the researchers were compared and the agreement rate was calculated as 86%. As a result of the research, it was determined that most teachers considered themselves competent in digital technology, but that some teachers could overcome their inadequacies through training. It is observed that teachers use digital technology effectively in teaching Turkish as a foreign language. With educational support to be provided in certain areas, the usage and application areas of technological tools can be improved.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Digital Technology, Web 2.0 Tools, Artificial Intelligence

Extended Abstract

With the use of technological tools in all areas of life today, changes are occurring in the teaching process. With technological developments, the use of technological elements in the language teaching process has become mandatory. Technological tools, which are used in different areas such as supporting the teaching process, increasing students' motivation levels, preparing and implementing course content, make it easier for educators to manage the teaching process. Especially in teaching Turkish as a foreign language, it plays a very important role in facilitating the learning process and enriching the learning environment for the student. Teaching Turkish to foreigners is not only a language teaching process, but also a prominent element that allows us to express our language in the best way as a carrier of our culture. As important as technology is in the education process, the process will be easier with teachers who have the necessary equipment, knowledge, and skills to prepare and implement this technology. Therefore, it is important for teachers to use digital technology correctly, effectively, consciously, and adequately. In this study, which examines the level and purpose of the use of technological tools by lecturers in the process of teaching Turkish as a foreign language, the phenomenology method, which is within the qualitative research approach, was used. The question "What are the lecturers' opinions on the use of digital technology in teaching Turkish as a foreign language?" was sought to be answered. The study included 20 lecturers who work or have experience in the field of teaching Turkish as a foreign language at different universities. Participation in the study was based on voluntariness, and data were collected using semi-structured interview questions. The interview questions were prepared by the researchers and finalized by receiving feedback from experts in Turkish education and assessment and evaluation. The interview form was created with 6 open-ended questions. These questions are: How do you use technological tools in your lessons? For what purposes do you use technological tools in your lessons?, How do you use Web 2.0 tools in your lessons?, How do you use artificial intelligence tools in your lessons?, How do you evaluate your proficiency in using technological tools in lessons?, What are your positive and negative thoughts about the use of technological tools in lessons? In the study, how lecturers use technological tools in the language teaching process, their purposes of use, their views on the use of Web 2.0 tools, their opinions on the use of artificial intelligence tools in lessons, and their proficiency in using technological tools were examined. The interview form was answered digitally by the lecturers. Based on the responses given by the lecturers, meaningful codes were created using the content analysis method. Participants were named anonymously as O1, O2, O3, etc. Frequency values were included to show the level of participation in the opinions shared by the participants. Direct quotations from the interview form responses were included to support the participants' views. Independent codings made by the researchers were compared and the consensus rate was calculated as 86%. Consensus was reached among the participants. The meaningful codes and frequency values created were tabulated and presented in the findings section. When looking at the findings section, lecturers stated that they use digital technology in their courses in teaching Turkish as a foreign language for activities and applications, in the course process, in assessment and evaluation, to increase motivation and attention, distance education, attendance, extracurricular activities, and evaluating free lessons. They also stated that they use technological tools for purposes such as the use of digital materials, in-class activities, vocabulary, class participation, learning retention, content development, skill development, motivation, and assessment and evaluation. In addition, they frequently stated that they use Web 2.0 tools in the use of digital tools, skill areas, changing in-class activities, grammar activities, and extracurricular activities. They stated that they use artificial intelligence tools in their lessons for getting ideas, assessment and evaluation, text creation, translation, activity preparation, material preparation, and class participation. The lecturers expressed their proficiency in the use of technological and artificial intelligence tools in their lessons as sufficient, moderate, and insufficient. As a result of the study, it is seen that digital tools offer various learning environments to teachers in teaching Turkish as a foreign language and increase students' participation in the course by raising their

motivation. Additionally, it was determined that most teachers consider themselves competent in integrating digital technology into their lessons, but some teachers identify themselves as inadequate and can eliminate their shortcomings by receiving the necessary training. It is observed that teachers effectively use digital technology, Web 2.0 tools, and artificial intelligence in different areas of their lessons in teaching Turkish as a foreign language. While the majority of teachers who filled out the interview form shared positive opinions about digital technology providing multiple learning environments, offering variety, facilitating student motivation, accessibility, text creation, language skill development, extracurricular activities, conscious use, and current applications, some teachers shared negative opinions such as inadequacy of classroom methods, lack of time management, lack of equipment, and lack of technology training. It is seen that digital tools provide productive course content for students in teaching Turkish as a foreign language and facilitate students' participation in the process. With the educational support to be provided in specific areas of digital technology, the areas of use and application of technological tools can be developed. As a recommendation; in-service training seminars can be organized so that lecturers can use technology, Web 2.0 tools, and artificial intelligence applications more effectively in their lessons. Access to and encouragement for professional development programs should be provided so that lecturers can keep their technological competencies up to date. Guiding activities and application examples specifically prepared for lecturers can be shared for the use of digital technological tools in classroom management and time management. More training on digital technologies will help lecturers solve the problems they face in this area and make their in-class use more efficient.

1.Giriş

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ile beraber hayatın her alanında teknolojinin kolaylaştırıcı, olumlu etkisini görmekteyiz. Teknolojiye duyulan ihtiyaç; evde, okulda, iş yerinde giderek artmakta ve insanlar tarafından yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Teknolojinin, hayatın her alanında olduğu gibi öğrenme ve öğretim süreçlerini de etkilemesi kaçınılmazdır. Üzerinde önemle durulması gereken konulardan biri de teknolojinin eğitimde kullanılmasıdır (Seferoğlu, 2009). Başta bilgi ve iletişim teknolojileri olmak üzere teknoloji kullanımı, dil öğretimi açısından ciddi fırsat sunmaktadır. Eğitimin pek çok alanında olduğu gibi teknoloji kullanımı, günümüzde dil öğretimine dair yöntem ve süreçlerin de doğal olarak değişimine etki etmektedir (Ahmadi, 2018).

Teknolojinin eğitimde kullanılması; öğrenme materyallerinin çeşitlenmesine, öğrencilerin dikkatini çekerek dersi daha ilgi çekici kılmasına, doğru ve hızlı bilgiye kısa sürede ulaşarak zamandan tasarruf sağlaması gibi eğitim sürecini kolaylaştıracak faydalar sunmaktadır. Katrancı ve Uygun (2013) de benzer şekilde eğitimde teknoloji kullanımının gerekliliğini vurgulayarak, dersi daha ilgi çekici hâle getirmesi, zaman kaybını önlemesi, hedefe ulaşmayı kolaylaştırması ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlaması gibi üstünlüklerinden söz etmiştir. Güneş (2012) de dijital materyallerin bilgisayar ve internet gibi teknolojilerin gelişmesiyle birlikte paylaşım ve hazırlama kolaylığı, çoklu ortam desteği gibi nedenlerle kullanımının arttığını ifade etmiştir. Materyal kullanımı, özellikle de teknolojik materyaller eğitimin her alanında önemli görülmektedir. Eğitim sürecinde teknolojinin yöntem, teknik ve materyallerle etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin birden çok duyusuna hitap ederek öğrenme sürecini zenginleştirir; böylece daha eğlenceli etkinliklerle kalıcı öğrenmeler gerçekleşir.

Yaşanan değişim ve dönüşüm ile birlikte dil öğretimi ve kullanımı alanlarında yeni gelişmeler ortaya çıkmıştır. Bir birey, bir dilin öğrenim ve gelişim evresinde ne kadar fazla uyarıcı ile karşılaşarsa bireyin öğrenme süreci gelişme süreci kolaylaşır ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Günlük hayatlarında teknolojiden her alanda yararlanan bireylerin yabancı dil öğrenirken bu teknolojilerden yararlanmasına imkân sağlamak hem öğrencilerin öğrenmeleri üzerine olumlu sonuçlar doğuracak hem de öğrenmeye motive olmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda teknoloji kullanımının yalnızca öğrenciler için değil öğreticiler için de birçok yararı bulunmaktadır. Dolayısıyla bu durum dil öğretim sürecindeki öğretim

ortamlarının daha aktif bir hâle getirilmesine olanak sağlamaktadır (Birinci, 2020, s. 351). Bir dilin yabancı dil olarak öğretim süreci, farklı uyaranlara sahip eğitim ortamlarının hazırlanması ile doğrudan ilişkilidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılacak her türlü eğitim ortamının da farklı uyaranlar ile zenginleştirilmesi önem arz etmektedir. Özellikle teknolojinin her alanda kendini gösterdiği çağımızda eğitim ortamları ile entegre oluşu, Web temelli farklı araçların hazırlanması ve kullanılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Baş & Yıldırım, 2018, s. 828). Dil öğretiminde dijital teknoloji uygulamaları ve etkinlikleri öğrencilere farklı deneyimler sunduğu için dil öğretim sürecinin verimli ve aktif geçmesini sağlar. Dijital teknolojinin yabancı dil öğretiminde etkinlik, uygulama ve tekrar imkânları ile desteklenmesi çoklu öğrenme ortamı sunarak öğrenmenin kalıcılığını artırır. Ancak dijital teknolojinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sadece teknolojik araçların bulunması yeterli değildir. Bu dijital araçların nasıl hazırlanacağını ve nasıl kullanılacağını bilen; onları derslerine doğru bir şekilde entegre ederek öğrencinin süreçte aktif kalmasını sağlayacak öğretmenlere ihtiyaç doğmuştur. Öğretmenlerin teknolojiye karşı bakış açıları da bu noktada oldukça önemlidir, çünkü bu bakış açısı onların teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilmelerini doğrudan etkilemektedir (Çelik & Kahyaoğlu, 2007, s. 573). Eğitimde teknolojinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yeterli düzeyde teknolojik bilgiye sahip olması gerekmektedir (Doğru vd., 2017).

Bu ihtiyaç, öğrencilere kolaylık sağlamanın yanında öğretmenlere de ders içeriği tasarlama, uygulama ve ölçme değerlendirme alanlarında süreci hızlandırıcı bir yaklaşım kazandıracaktır. Eğitimde teknoloji, öğrenci merkezli öğretimi destekleyecek şekilde kullanıldığında, öğrenci performansını olumlu etkiler ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Çakıroğlu vd., 2015). Teknolojinin eğitim sürecini etkili hâle getirebilmesi için eğitim öğretim sürecinde tek başına yer alması yeterli olmaz. Ancak öğretmenler teknolojiyi doğru bir şekilde, öğretim içerikleri ile bütünleşik olarak kullandıkları zaman etkili bir eğitim öğretim süreci sağlanabilir. Bu da öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasına bağlıdır (Koehler & Mishra, 2005, s. 132). Bundan dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital teknoloji kullanımının uygulayıcısı olan öğretim görevlilerine bu süreçte önemli bir rol düşmektedir.

Literatürde, öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi nasıl kullandıklarına dair farklı disiplinlerde araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar genel olarak öğretmenlerin dijital araçlara karşı yaklaşımlarını, kullanım sıklıklarını ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Örneğin, Kuzgun ve Özdiñç (2017), okul öncesi eğitimde öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiş; öğretmenlerin teknolojiyi olumlu karşıladıklarını ancak uygulamada çeşitli kısıtlamalarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Baş ve Yıldırım (2018) ise yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Web 2.0 tabanlı araçların öğrencilerin motivasyon ve yaratıcılığını artırdığını, ancak bu araçların dengeli ve amaca uygun kullanılmasının önem arz ettiğini vurgulamıştır. Benzer biçimde, Dünder ve Kara (2019), öğretmenlerin dijital platformlara yönelik tutumlarını inceleyerek, özellikle EBA ve Yunus Emre Enstitüsü Learn Turkish Portalı gibi araçların A1 ve A2 seviyesindeki öğrenciler için daha uygun bulunduğunu saptamıştır.

Yabancı dil öğretimi bağlamında yapılan başka araştırmalar da dijital teknolojilerin etkili araçlar olduğunu göstermektedir. İşçitürk (2021), öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımına yönelik olumlu görüş geliştirdiklerini; Şahin (2023) ise fen bilimleri öğretmen adaylarının dijitalleşmeye karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini fakat yeterlilik açısından eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Selvi ve Aksu Ataç (2022), öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını farklı düzeylerde kullandıklarını; bu araçların öğretimi zenginleştirme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Başpınar Yörük (2022), Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğretmenlerin ders içeriklerini çeşitlendirmelerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu çalışmalar genel olarak dijital araçların öğretim sürecine katkı sağladığını gösterse de bazı ortak sınırlılıklar barındırmaktadır. Örneğin, birçok çalışma

sadece öğretmen görüşlerine dayanmakta; uygulamaya dönük, gözleme veya öğrenci performansına ilişkin verilere daha az yer vermektedir. Ayrıca, teknoloji kullanımının hangi düzeyde etkili olduğuna dair nicel veri sunan araştırmaların sayısı da sınırlıdır.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin öğretim sürecine entegrasyonunu öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemek; kullanılan teknolojileri, bu teknolojilerin eğitsel katkılarını ve karşılaşılan zorlukları ortaya koymaktır. Çalışma sonucunda, öğretim materyallerinin geliştirilmesine, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının artırılmasına ve daha etkili dijital içerik tasarımlarına katkı sağlanması beklenmektedir. Bu bağlamda sunulacak olan bu çalışma, önceki araştırmalardan farklı olarak yalnızca öğretmen görüşlerini değil, bu teknolojilerin nasıl ve hangi pedagojik amaçlarla kullanıldığını da analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim görevlilerinin dijital teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin neler olduğuna dayanmaktadır? Sorusuna cevap aramıştır.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Derslerinizde teknolojik araçları nasıl kullanıyorsunuz?
- Derslerinizde teknolojik araçları hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?
- Derslerinizde Web 2.0 araçlarını nasıl kullanıyorsunuz?
- Derslerinizde yapay zekâ araçlarını hangi işlevlerde kullanıyorsunuz?
- Derslerde teknolojik araçların kullanımına ilişkin yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
- Derslerde teknolojik araçların kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir?

2.Yöntem

Çalışmada öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital teknolojik araçları nasıl kullandıkları, bu araçları kullanmaktaki amaçlarını ve teknolojik araç kullanımına ilişkin yeterlilik algıları hakkındaki görüşlerini değerlendirmek için nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir. (Rose, vd., 1995, s. 1124).

2.1.Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, farklı üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan veya bu alanda deneyimi bulunan, gönüllülük esasına göre belirlenen 12'si kadın, 8'i erkek olmak üzere toplam 20 öğretim görevlisinin katılımıyla oluşturulmuştur.

2.2.Veritoplama aracı ve verilerin toplanması

Bu araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanarak ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu forma son şekil, Türkçe eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanındaki uzmanların görüşleri doğrultusunda verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretim görevlilerine Google Forms aracılığıyla iletilmiş ve yanıtlar yazılı olarak toplanmıştır. Kişisel bilgiler gizli tutulmuş ve etik kurul onayı alınmıştır.

2.3.Verilerin analizi

Görüşme formu soruları öğretim görevlileri tarafından dijital ortamda cevaplandırılmış, elde edilen nitel veriler doğrultusunda içerik analizi yöntemi kullanılarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Verilerden anlamlı kodlar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde katılımcılar 01, 02, 03 şeklinde anonim olarak isimlendirilmiştir. Katılımcıların belirli görüşleri ne ölçüde paylaştığını göstermek amacıyla frekans değerlerine yer verilmiştir. Katılımcıların kodları desteklemesi için kendi yazdıkları cevaplardan doğrudan alıntı yapılmıştır. Kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı ve uzmanlar tarafından yapılan bağımsız kodlamalar karşılaştırılmıştır. Görüş birliği oranı, Miles ve Huberman'ın

(1994) önerdiği "[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] × 100" formülüyle hesaplanmış araştırmancının güvenilirlik katsayısı %86 olarak bulunmuştur.

3.Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların görüşleri doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçların kullanımına ilişkin görüşleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçların kullanımına ilişkin görüşleri *Tablo 1'de* verilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Görevlilerinin Derslerinde Teknolojik Araçların Kullanımına İlişkin Görüşleri

Kod	f
Etkinlik ve uygulamada	9
Dersin işleniş sürecinde	8
Motivasyon ve dikkati arttırmak	2
Ölçme ve değerlendirme	2
Uzaktan eğitim	1
Yoklamada	1
Ders dışı uygulama	1
Boş dersleri değerlendirmek	1
Toplam	25

Tablo 1 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçlarının etkinlik ve uygulamada (f=9), ders işleniş sürecinde (f=8), motivasyon ve dikkati arttırmada (f=2), ölçme ve değerlendirmede (f=2), uzaktan eğitim sürecinde (f=1), yoklama almada (f=1), ders dışı uygulamada (f=1), boş dersleri değerlendirmede (f=1) kullandıkları belirlenmiştir.

Katılımcılardan (O5) derslerinde teknolojik araçları etkinlik ve uygulamalarda kullandığını "*Özellikle dil becerilerine ve dil bilgisine yönelik olarak etkinlik süreçlerinde dijital araçlardan faydalaniyorum.*", (O9) "*Projeksiyonu kitabı, sınavı, testi yansıtmak için kullanıyorum. Hoparlörü dinleme metinleri için kullanıyorum.*", (O18) "*Öğrencilerin daha eğlenceli bir şekilde katılmaları için etkileşimli oyunlar ve simülasyonlar kullanıyorum. Örneğin: Quizlet, Kahoot... vb.*" şeklinde ifade etmektedir. (O2) ders işleniş sürecinde teknolojik araçları kullandığını "*Dersin sunumunda, projeksiyonu bilgisayarı, e-kitabı kullanıyorum. Konu tekrarı yaparken Kahoot wordwall gibi araçları kullanıyorum.*" (O13) "*Ders kitabının tahtaya yansıtılması ile ders anlatıyoruz. Bununla beraber çeşitli uygulamalardan (Kahoot, wordwall vb.) ekstra pratik yapıyoruz*", (O14) "*Ders öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanıyorum.*" şeklinde açıklamaktadır. (O1) derslerinde teknolojik araçları motivasyonu arttırmak için kullandığını "*Konuları anlaşılır ve ilgi çekici hâle getirmek için dijital sunumlar ve videolar kullanıyorum.*", (O4) "*Öğrencilerin dikkatini daha canlı tutmak için görsel ve işitsel duyularını destekleyerek ders içinde kullanıyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. (O4) derslerinde ölçme ve değerlendirmede teknolojik araçları kullandığını "*Bilgisayarı ders anlatımı, interaktif ölçme değerlendirme araçları için kullanıyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. (O3) teknolojik araçları uzaktan eğitim için kullandığını "*Derslerimi uzaktan eğitim kapsamında özel bir yazılım sistemi üzerinden gerçekleştiriyorum.*", (O17) "*Sınıf içi ders sürecinin değerlendirmesinde.*" olarak ifade etmiştir. (O12) teknolojik araçları yoklamada kullandığını "*Yoklama almak için ise tömbis*

sistemini kullanıyorum." şeklinde ifade etmiştir. (O20) ders dışı uygulamalarda teknoloji araçlarını kullandığını *"Ders dışı uygulamalarda da kullanıyorum."* olarak açıklamıştır. (O12) teknolojik araçları boş dersi değerlendirmek için kullandığını *"Dersin son dakikalarında youtubedan videolar şarkılar açıyorum."* şeklinde açıklamıştır.

3.2. Öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçları hangi amaçlarla kullanımına ilişkin görüşleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçları hangi amaçlarla kullandıklarının ilişkin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretim Görevlilerinin Derslerinde Teknolojik Araçları Hangi Amaçlarla Kullanımına İlişkin Görüşleri

Kod	f
Dijital materyal kullanımı	4
Ders içi etkinlik	4
Söz varlığı	2
Ders içi katılım	2
Öğrenmenin kalıcılığı	2
Beceri alanlarını geliştirme	2
İçerik geliştirme	1
Motivasyon	1
Ölçme ve değerlendirme	1
Toplam	19

Tablo 2 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçları dijital materyal kullanımını (f=4), ders içi etkinlik (f=4), söz varlığı (f=2), ders içi katılım (f=2), öğrenmenin kalıcılığı (f=2), beceri alanlarını geliştirme (f=2), içerik geliştirme (f=1), motivasyon (f=1), ölçme ve değerlendirme (f=1) amaçları için kullandıkları belirlenmiştir.

Katılımcılardan (O2) teknolojik araçları dijital materyal kullanmak amacı ile *"Materyal yansıtma, video izletme ve şarkı dinletmek gibi amaçlar için."*, (O4) *"Bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta ve sosyal medya aracıyla kullanıyorum"*, (O16) *"Akıllı tahta, cep telefonları ve projeksiyon aracılığıyla kullanıyorum"*, (O13) *"Derslerimizde bilgisayar ve projeksiyonu aktif olarak kullanıyoruz."* şeklinde ifade etmektedir. (O5) teknolojik araçları ders içi etkinlik yapmak amacı ile kullandığını *"Buna ek olarak çeşitli etkinlikler içinde kullanıyorum. Etkinlikler yaparak dersin pekişmesini sağlıyorum."*, (O13) *"Web 2.0 araçlarından ihtiyaca yönelik etkinlikler tasarlıyorum."*, (O18) *"Konuları anlaşılır ve ilgi çekici hâle getirmek için dijital sunumlar ve videolar kullanıyorum. Örneğin: PowerPoint, Google Slides...vb."* şeklinde ifade etmektedir. (O6) teknolojik araçları söz varlığının öğretiminde kullandığını *"Özellikle sözcük öğretiminde öğrencinin konuyu kavraması ve yeni sözcüklerin anlamını öğrenmesi için."*, (O20) *"Söz varlığının geliştirilmesi, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, derse aktif katılımın sağlanması amacıyla kullanıyorum."* şeklinde ifade etmektedir. (O6) teknolojik araçları ders içi katılımında *"Derse aktif katılımın sağlanması amacıyla kullanıyorum."* şeklinde ifade etmektedir. (O10) teknolojik araçları öğrenmenin kalıcılığı amacıyla *"Ders anlatımında öğrencilerde daha kalıcı bilgiler oluşturmak için destekleyici olarak kullanıyorum."*, (O5) *"Etkili ve kalıcı öğrenme için"* şeklinde ifade etmiştir. (O3) teknolojik araçları beceri alanlarını geliştirmek amacı ile *"Okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerini Geliştirmek amacıyla kullanıyorum."*, (O8) *"Sınıf dışında da öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin etkileşimini takip için."* olarak açıklamıştır. (O17) teknolojik araçları derslerinde motivasyon amacı ile

kullandığını "Öğrencilerin derse olan ilgisini arttırma amaçlı kullanıyorum." şeklinde açıklamıştır. (O14) teknolojik araçları ölçme ve değerlendirme amacı için kullandığını "Ders anlatmak, ödev vermek ve ölçme değerlendirme amaçlarıyla" olarak açıklamıştır.

3.3. Öğretim görevlilerinin derslerinde web 2.0 araçların kullanımına ilişkin görüşleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde Web 2.0 araçların kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretim Görevlilerinin Derslerinde Web 2.0 Araçların Kullanımına İlişkin Görüşleri

Kod	f
Dijital araçların kullanımı	8
Beceri alanlarını geliştirme	4
Ders içi etkinlik geliştirme	3
Dil bilgisi etkinlikleri	3
Ders dışı etkinlikler	2
Toplam	20

Tablo 3 Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde Web 2.0 araçlarını dijital araçların kullanımı (f=8), beceri alanlarını geliştirme (f=4), ders içi etkinlik geliştirme (f=3), dil bilgisi etkinlikleri (f=3), ders dışı etkinlikler (f=2) kullanımı olarak belirlenmiştir.

Katılımcılardan (O6) derslerinde dijital araçların kullanımında " Wordwall, Kahoot, Genially, Padlet gibi uygulamalardan ders içeriğine yönelik tasarımlar yapıyorum.", (O16) "Youtube'u konu ile ilgili müzik ya da video için kullanıyorum.", (O17) "İçerik paylaşımı ve işbirliği için Google Drive uygulaması kullanırım. İçerik ve kaynak paylaşımı için YouTube üzerinden öğretici videolar paylaşılabilir.", (O18) "Öğrencilere Canva'dan sunum hazırlatıyorum. Öğrencilerle birlikte konu hakkında konuşurken MindMeister'da zihin haritası yapıyoruz. Ders sonunda konu tekrarı yapmak için Kahoot açıyorum." şeklinde ifade etmiştir. (O2) Web 2.0 araçlarını beceri alanlarını geliştirmede "Dinleme, izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için bilgisayar ve akıllı telefonda destek alarak kullanıyorum", (O3) "Padlet'i derslerde yazma yazma becerisini geliştirmesi için Kahoot'u okuma becerisini geliştirmesi için kullanıyorum", (O8) "Padlete bir konu hakkındaki düşüncelerini yazdırıyorum. Konuşmalarını sağlamak için de wordwall açıyorum.", (O16) "Türkçeye maruz kalma süresini artırmak, otantik dil ortamını oluşturma ve yazma becerilerini desteklemek için kullanıyorum. " şeklinde açıklamıştır. (O6) Web 2.0 araçlarını ders içi etkinlik geliştirmede kullandığını " Etkileşim için Kahoot'ta anketler, quizler ve kısa yarışmalar oluşturarak öğrencinin bilgisini hızlı bir şekilde test edip aynı zamanda dersi eğlenceli hâle getiririm", (O7) "Kavram haritası oluşturma, akış diyagramı oluşturma. ", (O18) "Wordwall, Kahoot, Genially, Padlad gibi uygulamalardan ders içeriğine yönelik tasarımlar yapıyorum." şeklinde belirtmiştir. (O13) Web 2.0 araçlarını dil bilgisi etkinliklerinde "Kahoot: gramer pratiği için kullanıyorum. Wordwall: gramer pratiği için kullanıyorum", (O10) "Web 2.0 araçlarını daha çok dil bilgisinden sonra öğrencilerin pratik yapması sınıf içinde kullanıyorum", (O17) "Web 2.0 araçlarını daha çok dil bilgisinden sonra öğrencilerin pratik yapması sınıf içinde kullanıyorum" şeklinde ifade etmiştir. (O20) Web 2.0 araçlarını ders dışı etkinliklerde " Özellikle etkileşimli olanları ders dışında kullanıyorum. " olarak açıklamıştır.

3.4. Öğretim görevlilerinin derslerinde yapay zekâ araçlarını kullanımına ilişkin görüşleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde yapay zekâ araçlarını kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Öğretim Görevlilerinin Derslerinde Yapay Zekâ Araçlarını Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Kod	f
Fikir almak	4
Ölçme ve değerlendirme	3
Metin oluşturma	3
Çeviri	3
Etkinlik hazırlama	2
Materyal hazırlama	2
Derse katılım	1
Toplam	18

Tablo 4 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde yapay zekâ araçlarını fikir almak (f=4), ölçme ve değerlendirme (f=3), metin oluşturma (f=3), çeviri (f=3), etkinlik hazırlama (f=2), materyal hazırlama (f=2), derse katılım (f=2) kullandıkları belirlenmiştir.

Katılımcılardan (O7) derslerinde yapay zekâ araçlarını fikir almak için kullandığını *"İçerik önerilerine dair fikir almada kullanıyorum."*, (O6) *"Zorlandıkları konularda sorular sormaları sağlayarak, yapay zekaya danışmanlarını isteyerek."*, (O8) *"Daha çok bir konu hakkında bilgi edinmek istediğimde kaynak taramak istediğimde kullanıyorum."*, (O18) *"Fikir almak için olarak açıklamıştır."*, (O4) yapay zekâ araçlarını ölçme ve değerlendirme için kullandığını *"Öğrenci takibi için Google Classroom öğrencilerin ders içeriğine katılımını, ödev teslim tarihini ve öğrenci performans değerlendirmesini izleyerek öğretmenin geri bildirim verme süresi kısaltılmış olur."*, (O19) *"Değerlendirme ve geri bildirimde bulunmak için Turnitin vb. uygulamalar kullanılabilir."*, (O20) *"Özellikle öğrencilerin yazdığı metinlerin bağdaşılık ve tutarlılık gibi ölçütlerini denetlemek düzeltilmesi gereken yönleri yardımcı olması için kullanabiliyorum."* şeklinde ifade etmiştir. (O4) derslerinde yapay zekayı metin oluştururken kullandığını *"Paragraf ve okuma metinlerinin üretilmesinde fayda sağladığı söylenebilir."*, (O13) *"Ders öncesi okuma materyalleri ürettirip kendim düzenledikten sonra öğrencilere veriyorum."* olarak açıklamıştır. (O13) derslerinde çeviri yaparken kullandığını *"Derslerimde yapay zekayı öğrenciyle çeviri yaparken kullanıyorum."*, (O8) *"ChatGPT'yi kullanıyorum. Bazen çeviri bazen soru üretmesi için kullanıyorum."*, (O5) *"İletişim kolaylığı amacıyla (çeviri) "* şeklinde ifade etmiştir. (O7) etkinlik hazırlarken kullandığını *"Ek olarak öğrencilere hazırlamış olduğum çalışma kağıtlarında zaman zaman soru takviyesi için yapay zekadan destek alıyorum"*, (O14) *"Bazen orada özgün görseller oluşturuyorum, okuma metinleri ile görsel içerikleri ilişkilendirebilecek etkinliklerde kullanıyorum."* olarak ifade etmiştir. (O10) yapay zekâ araçlarını derslerinde materyal hazırlarken kullandığını *"Yapay zekâ araçlarını ders öncesinde dersle alakalı bir sunu hazırlayacağım zaman kullanıyorum."*, (O11) *"Ders öncesi okuma materyalleri ürettirip kendim düzenledikten sonra öğrencilere veriyorum."* şeklinde belirtmiştir.

3.5. Öğretim Görevlilerinin Derslerinde Teknolojik Araçların ve Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçların ve yapay zekâ araçlarının kullanımının yeterliliğine ilişkin görüşleri *Tablo 5*'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretim Görevlilerinin Derslerinde Teknolojik Araçların ve Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımının Yetersizliklerine İlişkin Görüşleri

Kod	f
Yeterli	8
Orta	6
Yetersiz	3
Toplam	17

Tablo 5 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçların ve yapay zekâ araçlarını kullanımına ilişkin yeterli (f=8), orta (f=4), yetersiz (f=3) şeklinde belirlenmiştir.

Katılımcılardan (O4) derslerinde teknolojik araçların ve yapay zekâ araçlarının kullanımında yeterli olduğunu "10/9 verebilirim çünkü teknoloji kullanmayı seviyorum ve öğrenci seviyesine indirgeyerek her seviyede teknolojiyi aktif kullanıyorum.", (O9) "Eldeki imkanlar dahilinde oldukça iyi olduğunu düşünüyorum.", (O10) "En azında derslerde kullanımı için doğru soruları yapay zeka araçlarına yöneltebildiğimi ve bana sunduğu medya araçlarını denetleyebildiğimi düşünüyorum.", (O12) "10/8 olarak değerlendirebilirim. Öncesinde teknolojik araçların kullanımı (bilgisayar) ve çeşitli programlar için sertifika kurslarına katılmışım", (O16) "Yapay zeka ve teknoloji ilgimi çektiği için son gelişmeleri takip ediyorum. Onlara hakimim diyebilirim.", (O19) "Teknolojik araçları kullanma yeterliliğim tamdır." şeklinde ifade etmiştir. (O13) derslerinde teknolojik araçların ve yapay zekâ araçlarının kullanımında orta seviyede olduğunu "Hâlâ daha eksiklerim olduğu kanaatindeyim o yüzden 6.5/10 diyebilirim", (O11) "Fakat yapay zeka araçlarını orta düzeyde kullanabilirim", (O18) "Çok iyi olmasa da orta derecede kullanıyorum diyebilirim." olarak ifade etmiştir. (O2) derslerinde teknolojik araçların ve yapay zekâ araçlarının kullanımında yetersiz olduğunu "Yeterli olduğumu düşünmüyorum. Alan çok hızlı değişip gelişiyor. Çok fazla yapay zekâ aracı var. Bu nedenle bilgim sınırlı.", (O14) "yapay zekâ konusunda bilgi sahibi değilim", (O20) "Teknolojik araçların ve yapay zekâ kullanımı kapsamında kendimi yetersiz görüyorum bu yüzden geliştirmem gerektiğini düşünüyorum." şeklinde belirtmiştir.

3.6. Öğretim Görevlilerinin Derslerinde Teknolojik Araçların Kullanımına İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçların kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretim Görevlilerinin Derslerde Teknolojik Araçların Kullanımına İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Kod	f
Çoklu öğrenme ortamları	5
Güdüleme	5
Ulaşılabilirlik	4
Çeşitlilik	3
Teknoloji eğitiminin yetersizliği	2
Sınıf yönetimi yetersizliği	2
Metin oluşturma	1
Bilinçli kullanım	1
Dil becerilerinin geliştirilmesi	1
Güncel uygulamalar	1
Zaman yönetiminin yetersizliği	1
Donanım yetersizliği	1
Sınıf dışı etkinlikler	1
Toplam	28

Tablo 6 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçların kullanımına ilişkin olumlu görüşler çoklu öğrenme ortamları (f=5), güdüleme (f=5), ulaşılabilirlik (f=4), çeşitlik (f=3), metin oluşturma (f=1), bilinçli kullanım (f=1), dil becerilerinin geliştirilmesi (f=1), güncel uygulamalar (f=1), sınıf dışı etkinlikler (f=1) olarak belirlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan öğretim görevlilerinin derslerinde teknolojik araçların kullanımına ilişkin olumsuz görüşler teknoloji eğitiminin yetersizliği (f=2), sınıf yönetimi yetersizliği (f=2), zaman yönetiminin yetersizliği (f=1), donanım yetersizliği olarak belirlenmiştir.

Katılımcılardan olumlu görüşe sahip olan (O2) derslerde teknolojik araçların çoklu öğrenme ortamı sunduğunu *"Teknoloji, farklı zekâ alanlarına ve öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çoklu öğrenme ortamları sunulmasını sağlıyor."*, (O4) *"Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağladığı için birçok açıdan olumlu buluyorum"* şeklinde açıklamıştır. (O6) derslerde teknolojik araçların güdülemeyi gerçekleştirdiğini *"Olumlu yönleri öğrencinin dikkatini çekiyor ve derse odaklanmasını sağlıyor kitaplardan ziyade."*, (O8) *"Teknolojik araçların öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını düşünüyorum."*, (O11) *"Dersi canlı tutmak, öğrencinin ilgini çekmek ve öğrencilerde kalıcılığı sağlamak açısından olumlu."*, (O17) *"Teknolojik araçlar sayesinde öğrencinin derse ilgisi ve dikkati daha yoğun oluyor."*, (O19) *"Derslerin öğretilmesi, pekiştirilmesi, değerlendirilmesini sağlar ve öğrencinin motivasyonunu, ilgisini artırır."* şeklinde ifade etmiştir. (O4) derslerde teknolojik araçlarının ulaşılabilirlik açısından kolay olduğunu *"Olumlu olarak erişilebilirlik, kolaylık, görsel ve işitsel içeriklerle desteklenmesi, zaman ve mekân bağımsızlığı gibi hususları söyleyebilirim."*, (O16) *"Hızlı ve kolay kullanım"*, (O18) *"Olumlu yönleri pratik, anında ulaşılabilir ve hızlı oluşu."* olarak ifade etmiştir. (O9) derslerde teknolojik araçların çeşitlilik sağladığını *"Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağladığı için içeriği zenginleştirme olanağı sunuyor."* şeklinde açıklamıştır. (O3) Derslerde teknolojik araçların metin oluşturmaya katkısı olduğunu *"Bence özellikle Türkçe akademik boyutta fayda metin üretme, üst düzey cümle üretme konusunda oldukça sağladığını söyleyebilirim."* olarak açıklamıştır. (O5) Derslerde teknolojik araçların bilinçli olarak kullanılmasını *"Faydalarının ve sınırlılıklarının bilincinde kullanım en ideali"* şeklinde ifade etmiştir. (O9) Derslerde teknolojik araçların dil becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğunu *"Özellikle dil becerisinin geliştirilmesi açısından derslerde teknoloji araçlarının kullanılması gerektiğini düşünüyorum."* olarak açıklamıştır. (O7) derslerde teknolojik araçların kullanılması eğitimi kolaylaştırarak güncel uygulamalar sunması *"(O8)"Güncel uygulamalarla derslerde teknolojik araçları kullanarak eğitim ve öğretimi kolaylaştırıyoruz."* şeklinde açıklamıştır. (O15) Teknolojik araçların sınıf dışı etkinliklerde kullanıldığını *"Öğrencilere farklı uygulamalarda ödev, tekrar ve pekiştirme için evde yapabileceği çalışmalar veriyoruz. Bu da zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenmenin devam etmesini sağlıyor."* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılardan olumsuz görüşe sahip olan (O3) derslerde teknolojik araçların kullanımında teknolojik araçların kullanımında yeterli donanıma sahip olmadığını *"Olumsuz olarak da mutlaka yapay zekâ okuryazarlığı eğitimi alınması ve denetleme araçlarının etkin aktif ulaşılabilir olması gerekiyor."* şeklinde ifade etmiştir. (O6) Derslerde teknolojik araçların kullanımında sınıf yönetimi yetersizliğinin olduğunu *"Sınıftaki ciddiyet bazen dağılabiliyor. Eğitimciler için hazırlık süreci istiyor ve zaman ayırmak gerekiyor."*, (O20) *"Özellikle temel düzeyde öğrenciler bunu konuyu kavrama aracı olarak değil de oyun gibi algılıyor. Sınıfta ses olabiliyor."* olarak açıklamıştır. (O11) Derslerde teknolojik araçların kullanımında zaman yönetiminin yetersizliği olduğunu *"Zaman yönetimi anlamında olumsuz yönleri olabiliyor"* şeklinde ifade etmiştir. (O12) derslerinde teknolojik araçların kullanımında donanım yetersizliği olduğunu *"Ancak yaşanan bir elektrik ya da wi-fi kesintisinde dersin işleyişi aksadığı için olumsuz sonuçlar doğuruyor."* şeklinde ifade etmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev yapan öğretim görevlilerinin dijital teknolojik araçlara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Bulgular, öğretim görevlilerinin dijital teknolojileri en yoğun biçimde ders içi etkinliklerde ve dijital materyal hazırlığında kullandıklarını; buna karşılık, uzaktan eğitim, yoklama alma ve ders dışı uygulamalarda teknolojik araç kullanımının sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretim görevlilerinin teknolojiyi daha çok doğrudan öğretim süreciyle bağlantılı alanlarda kullanmayı tercih ettiklerini, daha sistemsel veya yönetsel uygulamalarda ise yeterince etkili kullanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, Web 2.0 araçları da genellikle beceri temelli ders içi uygulamalarda tercih edilmekte, ders dışı etkinliklerde sınırlı kalmaktadır. Bu kullanım biçimi, Baş ve Yıldırım'ın (2018) çalışmasında da vurgulanmış, söz konusu araçların öğrenci motivasyonunu ve yaratıcılığını artırdığı, ancak uygulama alanlarının daha çok öğretim merkezli olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretim görevlilerinin Web 2.0 araçlarını genellikle öğretici rolü çerçevesinde değerlendirdiklerini, öğrenciyi daha aktif ve üretici kılacak yönlerinin ise henüz yeterince kullanılmadığını göstermektedir.

Yapay zekâ araçlarının öğretim sürecinde fikir geliştirme ve planlama aşamalarında kullanıldığı, ancak öğrenci katılımını artırmaya yönelik pratiklerde daha az tercih edildiği gözlenmiştir. Bu durum, teknoloji kullanımının pedagojik boyutuna dair yeterli bilgi ve deneyimin henüz yaygınlaşmadığını göstermektedir. Yalçın ve Temur (2023) da öğretmenlerin Web 2.0 ve dijital araç kullanım yeterliliklerinin orta seviyede olduğunu ifade ederek, özellikle uygulama derinliği ve pedagojik entegrasyon açısından eksiklikler bulunduğu dikkat çekmiştir. Katılımcıların çoğunluğu, dijital teknolojileri kullanma konusunda kendilerini yeterli görmekte, ancak bazı öğretim görevlileri teknoloji eğitimi ve sınıf yönetimi konularında yetersizlik yaşadıklarını belirtmiştir.

Çalışma bulguları, teknolojinin olumlu yönleri olarak öğrenme ortamlarını çeşitlendirmesi ve öğrenci motivasyonuna katkı sağlaması gibi unsurları ön plana çıkarmaktadır. Bu tespit, Geçgel ve Peker (2020) tarafından da desteklenmekte; söz konusu çalışmada, teknolojik araçların çoklu duyuşsal etkileşim yoluyla kalıcı öğrenmeyi desteklediği, ancak altyapı eksikliklerinin kullanımda ciddi sınırlılıklar yarattığı belirtilmiştir. Yine, çalışmada öğretim görevlilerinin teknoloji kullanımını özellikle dijital materyal üretimi ve uygulama temelli etkinliklerde yoğunlaştırdıkları; buna karşılık, ölçme-değerlendirme ve öğrenci motivasyonu gibi alanlarda sınırlı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Ardıç (2021) ve Aksoy (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da karşılık bulmakta; öğretmenlerin teknolojiyi daha çok içerik aktarımı ve görsel-işitsel sunumlar için kullandıkları, ancak pedagojik değerlendirme boyutlarında sınırlı bir kullanım sergiledikleri ifade edilmiştir.

Okur'un (2024) çalışması, dijital uygulama ve platformların ders dışı pratik için fırsatlar sunduğunu ve öğrencilerin dil becerilerini bireysel olarak geliştirmelerine olanak tanıdığını göstermiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın ders dışı kullanımın düşük olduğu bulgusu, potansiyel olanakların henüz tam olarak değerlendirilmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretim görevlilerinin teknolojiyi genel anlamda yardımcı ve destekleyici bir unsur olarak değerlendirdikleri, ancak teknolojiyi etkin bir öğretim stratejisine dönüştürme konusunda bazı eksikliklerin bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu temel kullanım düzeyinde kendini yeterli görse de, özellikle pedagojik teknoloji entegrasyonu, sınıf içi yönetimle uyumlu kullanım ve dijital ölçme-değerlendirme gibi konularda eğitim ihtiyacına dikkat çekilmiştir.

Bu çerçevede, öğretim görevlilerinin dijital okuryazarlık ve teknolojik pedagojik yeterliklerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve uygulama temelli destek sistemlerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yapay zekâ ve Web 2.0 araçlarının sadece öğretim süreci planlamasında değil, öğrenci etkileşimi, motivasyon ve beceri temelli ölçme gibi alanlarda da etkili kullanımı teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125. <https://doi.org/10.29252/ijree.3.2.115>
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, 11(3), 30-38. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.3>
- Ardıç, M. A. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri doğrultusunda teknoloji entegrasyon düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 391-414.
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu: Web 2.0 araçlarının kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://doi.org/10.16916/aded.415059>
- Başpınar Yörük, N. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı: Sistemati alanyazın taraması. *TSBS Bildiriler Dergisi*, 2, 149. <https://doi.org/10.55709/TSBSBildirilerDergisi.2.149>
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://doi.org/10.16916/aded.415059>
- Birinci, H. (2020). Dijital araçların yabancı dil öğretiminde kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 347-353.
- Çakıroğlu, Ü., Gökoğlu, S., & Çebi, A. (2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına yönelik temel göstergeler: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 507-522.
- Çelik, H. C., & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Doğru, M., Şeren, N., & Koçulu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 464-472.
- Dündar, Ş. N., & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(24), 557-579.
- Geçgel, H., & Peker, B. (2020). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 12-22. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791070>
- Güneş, A. (2012). Dkab dersinde teknolojik materyal kullanımı ve Dkab öğretmenlerinin teknolojik materyal kullanma eğilimleri (Gaziantep ili örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 69-103.
- İşçitürk, G. B. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 2(2), 32-39.
- Katrancı, M., & Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.
- Kuzgun, H., & Özdiç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 83–102.
- Okur, Ş. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25–44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12095906>
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123–1129.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Eğitimde teknoloji kullanımı: Öğretmenlerin teknoloji yeterlikleri ve teknolojiye yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 319–332.
- Selvi, K., & Aksu Ataç, B. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 102–118. <https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/handle/20.500.11787/7910>
- Şahin, G. (2023). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitimde dijitalleşme ve dijital teknoloji kullanımı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]
- Yalçın, Ç., & Temur, N. (2023). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 1–12. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1342064>

Makale Bilgi Formu

Yazarların Katkıları: Nahide İrem Azizoğlu görüşmelerin kodlanmasında, yöntem bölümünün hazırlanmasında ve bulguların yazımında katkı sunmuştur. Aslı Yağız görüşmelerin yürütülmesinde ve kodlanmasında, sonuç ve tartışma bölümlerinin hazırlanmasında katkıda bulunmuştur. Alanyazın taraması, literatür ve giriş bölümlerinin oluşturulmasında Nahide İrem Azizoğlu literatür taramasını gerçekleştirmiş, Aslı Yağız literatür ve giriş bölümlerini oluşturmuştur.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

İntihâl Beyanı: Bu makale intihal.net tarafından taranmıştır.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Derslerinde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Desteklenmesi: Ters Yüz Sınıf Modeline Dayalı Bir Ders Tasarımı

Fostering Critical Thinking Skills in Turkish as a Foreign Language Speaking Courses: A Lesson Design Based on the Flipped Classroom Model

Rümeysa Şişman 

İbn Haldun Üniversitesi, Yabancı Diller
Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye,
rumeysa.sisman@ihu.edu.tr,
ror.org/02y5xdw18



Öz: Bu çalışmada, ileri düzeyde (C1) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, ters yüz sınıf modeline dayalı bir konuşma dersi tasarlanmış ve uygulanmıştır. Ders planı, öğrencilerin derse ön hazırlık yapmalarını sağlayan otantik video içerikleri ve bu içeriklere bağlı olarak sınıf içinde yürütülen tartışma, yaratıcı yazma ve grup sunumu gibi etkileşimli etkinliklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin, dilsel yeterliklerinin ötesinde, çok yönlü düşünme ve gerekçeli görüş ifade etme gibi üst bilişsel becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu ve öğrenci geri bildirim anketi aracılığıyla toplanmış; nitel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin gerekçeli düşünme, karşıt görüşleri değerlendirme, bağlam kurma ve işbirlikçi tartışmalara katılma becerilerinde belirgin gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, ters yüz sınıf modelinin eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinde etkili bir öğretim yöntemi olduğunu göstermekte; benzer uygulamaların diğer beceri alanlarına da uyarlanmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Ters Yüz Sınıf, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Konuşma Becerisi, Otantik Materyal

Geliş Tarihi/Received: 10.05.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 29.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Abstract: This study designed and implemented a flipped classroom-based speaking lesson for advanced-level (C1) learners of Turkish as a foreign language, aiming to enhance their critical thinking skills. The instructional model included pre-class engagement with authentic video materials and in-class activities such as discussions, creative writing, and group presentations. The focus was to encourage learners not only to develop linguistic competence, but also to engage in higher-order thinking, such as reasoned expression and multi-perspective evaluation. Data were collected through a researcher-developed observation form and a student feedback questionnaire, then analyzed using qualitative content analysis. Findings revealed that students showed significant improvement in articulating justified opinions, responding to opposing views, contextualizing ideas, and participating in collaborative meaning-making. The flipped classroom model was found to foster deeper engagement, active participation, and the integration of cognitive skills into speaking tasks. The study concludes that this model offers an effective instructional strategy for promoting critical thinking in foreign language education and suggests its adaptation across other skill areas.

Keywords: Critical Thinking, Flipped Classroom, Turkish as A Foreign Language, Speaking Skills, Authentic Materials

Extended Abstract

The development of higher-order cognitive skills has become more and more important in foreign language instruction in recent decades, in addition to the transmission of linguistic structures. Among these, critical thinking has become a primary educational goal that calls for instructional models that transcend conventional, teacher-centered approaches. One effective strategy for promoting these abilities is the flipped classroom model, which encourages students to interact with the material before class and devotes in-class time to group projects and interactive learning. The purpose of this study is to investigate the flipped classroom model's pedagogical potential for fostering critical thinking abilities in advanced Turkish as a foreign language learners.

The study is based on the idea that classroom time can be transformed into a productive environment for encouraging students to engage in critical thinking skills like reasoned argumentation, reflective discussion, and multi-perspective analysis when it is restructured around student-centered, task-based practices. The study assesses the application of three related speaking lesson plans built around the ideas of flipped instruction and video-based resources, using a design-based research methodology. These lessons, which are aimed at C1-level students, combine in-class discussions, debates, creative writing exercises, and peer cooperation with outside video content. Every lesson centers on a complicated social issue, such as artificial intelligence, consumer culture, or media manipulation, and is designed to elicit critical thinking and interpretive judgment in linguistically diverse settings.

The lessons' instructional design combines cognitive-affective goals with communicative objectives based on the CEFR. Learners can interact with real-world discourse and improve their language skills and cultural awareness by using authentic, multimodal materials in pre-class activities. Conversely, guided performance and collaborative meaning negotiation are the focal points of in-class sessions. In response to open-ended prompts and peer feedback, students are encouraged to make counterarguments, present arguments supported by evidence, and consider their presumptions. The cognitive aspects of critical thinking, such as analysis, evaluation, inference, and self-regulation, as outlined by Facione (1990), are closely related to these practices.

Structured classroom observations, post-lesson reflective surveys, and qualitative analysis of student writing and discourse were used to collect the data. The results show that learners' performance in articulating reasoned claims, assessing viewpoints, and expressing nuanced ideas significantly improves when they are required to engage with cognitively demanding content prior to class and then participate in structured interaction tasks that demand critical reflection. A number of students expressed greater confidence in their ability to participate in academic discussions, higher motivation to prepare before class, and increased engagement.

The study's main finding is that flipped instruction makes it easier to move from passively absorbing information to actively creating it. Both the breadth and caliber of student participation seem to be improved by the lesson design, which cleverly links pre-class preparation with in-class collaborative production. Students of different skill levels can approach the materials at their own pace and participate actively in class activities thanks to the flipped model's ability to support differentiated instruction. Furthermore, a deeper understanding of learner development beyond conventional measures of accuracy or fluency is made possible by the inclusion of critical thinking indicators in the assessment process.

The following pedagogical elements stand out as crucial to this model: (1) the pre-class activities were created to be in line with critical literacy principles and required students to annotate, question, and summarize complex input; (2) the video content was chosen for its thematic richness and intercultural complexity in addition to its linguistic relevance; (3) in-class activities used debate formats, fishbowl discussions, and scenario-based problem solving to scaffold analytical and interpretive speaking; and

(4) a set of observational tools based on the Delphi consensus on critical thinking were employed to track students' discourse practices in real time.

Additionally, the study has useful ramifications for curriculum developers and language teachers. It offers a scalable teaching model for incorporating critical thinking into advanced language classes, complete with well-defined protocols for task sequencing, content selection, and classroom engagement. In addition, it adds to the increasing amount of research that shows flipped learning is a successful pedagogical framework for teaching second languages, particularly when paired with communicative tasks that require cognitive processing and encourage synthesis, interpretation, and argumentation.

However, it is important to recognize the limitations of the study. The implementation was limited to a particular language proficiency level and course type, and the participant group was rather small. As a result, the findings' generalizability is constrained. In order to monitor the growth of metacognitive and discourse-level abilities over long instructional periods, future research could extend the model's scope to intermediate proficiency levels (B1–B2). Furthermore, incorporating critical thinking tests before and after the intervention may yield stronger proof of the model's effectiveness.

In summary, this study presents a pedagogical philosophy that emphasizes learner agency, dialogic engagement, and cognitive depth in language classrooms in addition to suggesting an instructional design. It supports the idea that critical thinking is a fundamental skill that can—and ought to—be specifically developed through careful lesson design rather than being an accidental byproduct of language acquisition. The incorporation of models such as the flipped classroom presents promising avenues for comprehensive educational development, as language classrooms increasingly serve as venues for both communicative and intellectual growth. The results imply that advanced language learners can develop into more independent, critical, and socially conscious communicators with the help of suitable scaffolding and reflective assessment instruments—skills necessary for both academic achievement and meaningful engagement in the globalized world.

1. Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi süreçlerinde, hedef dildeki dilsel yapıların kazanımının yanı sıra öğrencilerin anlam kurma, sorgulama ve çok yönlü düşünme becerilerinin gelişimine odaklanan çok katmanlı modellere ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünmeyi de destekleyen bu tür öğretim tasarımları, dil sınıflarında öğrenciyi edilgen bir alıcıdan çok, anlam üretici ve sorgulayıcı bir özneye dönüştürmeyi hedeflemektedir (Brookfield, 2012; Paul & Elder, 2006). Bu dönüşüm, özellikle ileri düzeylerde öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin söylem üretme becerilerinin ve bilişsel yeterliklerinin derinleştirilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte entelektüel özerkliklerinin ve sosyal sorumluluk bilinçlerinin gelişmesini de desteklemektedir.

Farklı kültürel ve akademik bağlamlarda eğitim gören uluslararası öğrenciler için eleştirel düşünme hem akademik adaptasyon hem de kültürlerarası etkileşim açısından yaşamsal bir beceridir (Esen, 2020). Araştırmalara göre analitik düşünme, eleştirel sorgulama, problem çözme ve çoklu bakış açıları geliştirme gibi üst bilişsel beceriler, öğrencilerin hem dil yeterliklerini hem de akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Alpat & Görgülü, 2024). Araştırmalar, yabancı dilde konuşma becerisi ile eleştirel düşünme arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Carter, 2020). Ancak geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarında eleştirel düşünmeye yeterince zaman ve alan ayrılamaması, bu becerinin gelişimini sınırlamaktadır (Yusufoğlu & Bölükbaş Kaya, 2024; Özdemir & Açıık, 2019).

Son yıllarda, ters yüz sınıf (*flipped classroom*) modeli, öğrenme sürecini daha etkin ve esnek bir yapıya kavuşturma potansiyeliyle dikkat çekmektedir. Bu model, öğretim sürecini iki aşamalı olarak yapılandırır: öğrenciler derse ön hazırlıkla gelirken, sınıf içi zaman, analiz, tartışma ve üretim gibi daha

üst düzey bilişsel etkinliklere ayrılır. Böylece öğrenme süreci, bilgi aktarımından ziyade anlam inşasına odaklanır (Bergmann & Sams, 2012). Bu model, özellikle otantik içeriklere dayalı konuşma görevleri ve tartışmaya açık temalarla bütünleştirildiğinde, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için verimli bir zemin sunmaktadır.

Bu tespitler ışığında bakıldığında, Türkiye’de akademik eğitimlerine devam eden uluslararası öğrencilerin de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmelerinin yanı sıra bu dilde akademik düzeyde de becerilerini geliştirmeleri ve bu dili akademik bağlamda işlevsel kullanabilmeleri gerektiği aşıkardır. Bu gereklilikten hareketle bu çalışma, ileri düzey (C1) Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik olarak, eleştirel düşünme odaklı bir konuşma dersi tasarımı önermektedir. Tasarım sürecinde ters yüz sınıf modelinin pedagojik ilkeleri, eleştirel düşünmenin göstergeleriyle birleştirilmiş; otantik video içerikleri, tematik görev yapıları ve çok boyutlu sınıf içi etkileşim süreçleri üzerine inşa edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, yalnızca dilsel yeterlikleri geliştirmek değil; aynı zamanda öğrencilerin sorgulama, gerekçelendirme, bağlamsallaştırma ve çok yönlü bakış geliştirme gibi üstbilişsel süreçlerde etkinleşmelerini sağlamaktır. Bu yönüyle araştırma, eleştirel düşünmeyi merkeze alan ders tasarımı yaklaşımına somut bir örnek sunmakta ve modelin pedagojik zeminini hem kuramsal hem de uygulamalı olarak tartışmayı amaçlamaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Eleştirel düşünme becerileri ve dil öğretimi

Eleştirel düşünme, bireyin bilgiyi yalnızca edinmekle kalmayıp, bu bilgiyi sorgulama, değerlendirme ve dönüştürme süreçlerini içeren çok boyutlu bir zihinsel etkinliktir. Dewey (1933), bu süreci “yansıtmacı düşünme” olarak tanımlayarak bireyin karşılaştığı durumları alışılmış tepkilerin ötesinde düşünsel olarak işleme kapasitesine dikkat çekmektedir. Dewey’in bu yaklaşımı, özellikle öğrenme süreçlerinin düşünsel katılım ve sorgulama üzerine kurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ennis (1987) ise eleştirel düşünmeyi, açık fikirlilik, gerekçelendirme ve nesnellik gibi zihinsel tutumları içeren, mantıklı akıl yürütmeye dayalı bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Paul ve Elder’ın (2006) tanımı ise bu sürece daha yapısal bir boyut kazandırarak eleştirel düşünmeyi, düşüncenin altında yatan yapıları tanıma ve bu yapılara entelektüel standartlar uygulama becerisi olarak açıklamaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, bireysel zihinsel süreçler ile birlikte sosyal ve dilsel etkileşim bağlamında gelişen düşünme biçimlerine de işaret etmektedir. Özellikle Facione (1990), eleştirel düşünmenin bireyler arası anlam alışverişinde etkinleştiğini ve bu nedenle dilsel üretimle iç içe geçtiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünmenin sınıf içi konuşma etkinlikleriyle desteklenmesi, hem bilişsel gelişim hem de dilsel yeterlik açısından önemli bir potansiyel sunmaktadır.

Bu çalışmada eleştirel düşünme, öğrencilerin fikir üretme, gerekçelendirme, karşıt görüşleri analiz etme ve çok yönlü değerlendirme gibi beceriler aracılığıyla geliştirilmeye çalışılmıştır. Sınıf içi uygulamalarda kullanılan tartışma, münazara, yaratıcı konuşma ve grup sunumu gibi görevler, öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini aktif biçimde kullanmalarını teşvik etmektedir. Ters yüz sınıf modeli ise bu süreci destekleyen pedagojik bir yapı sunarak öğrencilerin ön hazırlıkla derse gelmelerini ve sınıf içi zamanı derinlemesine etkileşim, sorgulama ve anlam inşasına ayırmalarını sağlamaktadır.

2.2. Konuşma becerisi, etkileşim ve eleştirel düşünme

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi, dilsel yeterliğin en görünür ve en işlevsel biçimi olarak öne çıkar. Konuşma sözel aktarım temelinde etkileşim, düşünce aktarımı, ikna ve yorum gibi çok katmanlı bilişsel süreçleri içeren dinamik bir eylemdir. Bu nedenle, etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesi dilsel bir hedefin ötesinde bilişsel ve toplumsal gelişimle doğrudan ilişkili bir amaçtır (Ur, 2009). Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler açısından konuşma etkinlikleri hem o dil aracılığıyla düşüncelerin yapılandırılmasını hem de sosyal ortamlarda etkin biçimde yer alma yollarının öğrenilmesini sağlar.

Bu bağlamda eleştirel düşünme, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde dönüştürücü bir araç işlevi görmektedir. Çünkü konuşma eylemi öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri ile sınırlı değildir, ifade etmenin yanı sıra söz konusu düşünceleri savunmalarını, yeniden yapılandırmalarını ve başkalarının düşüncelerine yanıt vermelerini gerektiren bir etkileşim sürecidir. Bu süreç, hem bilişsel derinlik hem de dilsel esneklik gerektirir. Dolayısıyla, eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin sadece ne söylediklerini değil, neden ve nasıl söylediklerini de fark etmelerini sağlayarak daha bilinçli ve stratejik iletişim kurmalarını mümkün kılar (Brookfield, 2012).

2.3. Kültürel farkındalık ve toplumsal katılım

Dil, sözcükler ve yapısal kurallarla birlikte bir toplumun değerlerini, normlarını, düşünme biçimlerini ve etkileşim modellerini taşıyan kültürel bir araçtır. Bu nedenle, dil öğrenimi aynı zamanda bir kültürlerarası öğrenme süreci olarak ele alınmalıdır (Byram, 1997). Yabancı dil öğrenen bireylerin yalnızca hedef dilin sözdizimsel yapısına değil, o dilin ait olduğu kültürel kodlara da aşina olmaları, anlamlı ve yerinde bir iletişim kurabilmeleri açısından temel bir gerekliliktir. Bu bağlamda, kültürel farkındalık, dil öğreniminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürel farkındalığın geliştirilmesi, öğrencilerin farklı yaşam biçimlerine, değer sistemlerine ve dünya görüşlerine duyarlılık kazanmalarını sağlamaktadır. Bu tür bir duyarlılık, bireylerin toplumsal düzeyde de etkili ve bilinçli iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Eleştirel düşünme ise bu süreci destekleyen bir üst beceri olarak devreye girer; bireyin kendi kültürel varsayımlarını fark etmesini, başkalarının perspektiflerini değerlendirmesini ve çokkültürlü ortamlarda empatik, analitik ve etik yaklaşımlar geliştirmesini mümkün kılmaktadır (Esen, 2020). Böylelikle dil öğrenimi bireyi toplumsal katılım ve kültürlerarası etkileşim bakımından da güçlendirmektedir.

2.4. Otantik içerik kavramı ve yabancı dil öğrenimindeki rolü

Yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin yanı sıra kültürel ve bağlamsal farkındalıklarını da geliştirebilmeleri, onları hedef dile ait gerçek kullanım durumlarıyla karşılaştıran içeriklerin kullanımı gerekmektedir. Bu noktada, otantik içerikler, öğrenenlerin anlam üretimi, yorumlama ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey beceriler geliştirmesine katkı sağlayan önemli araçlardır.

Bu çalışmada sıklıkla atıf yapılan “otantik içerik” kavramı, dil öğrenme bağlamında, hedef dilin doğal kullanımına dayanan, sınıf dışı iletişim ortamlarından alınmış, özgün ve bağlam içinde anlam taşıyan materyalleri ifade etmektedir. Otantik içerikler, anadili konuşurları için hazırlanmış ve doğal bağlamlarda kullanılan dil örneklerini içerir; bu yönüyle, dil öğrenen bireylerin hem dilsel hem de kültürel yeterliklerini geliştirmeye hizmet eder (Gilmore, 2007). Widdowson (1990) otantikliği yalnızca metnin kaynağına değil, öğrenenin metinle kurduğu etkileşim düzeyine de bağlamakta; bir içeriğin otantik olabilmesi için, öğrenen tarafından anlamlı ve işlevsel biçimde kullanılabilir olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada kullanılan TED konuşmaları, haber içerikleri, belgesel kesitleri ve görsel medya ürünleri, gerçek yaşamdan alınmış, belirli bir iletişim amacına hizmet eden ve öğrencilerin eleştirel yorum yapmalarına olanak tanıyan otantik içerikler olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Ters yüz sınıf modeli

Ters yüz sınıf modeli (flipped classroom), öğrencilerin geleneksel öğretim süreçlerinin tersine, temel içerikleri ders öncesinde bireysel olarak edindikleri ve sınıf zamanını bu bilgiler üzerine kurulu etkileşimli etkinliklerle geçirdikleri öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır (O'Flaherty & Phillips, 2015). Bu model, harmanlanmış öğrenmenin bir alt biçimi olarak kabul edilmekte; dijital teknolojilerin sunduğu olanaklar sayesinde, öğrencilerin ders öncesinde içeriğe erişmesini mümkün kılmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamına ön bilgili şekilde gelirken öğretmen de sınıf içi zamanı analiz, uygulama, tartışma gibi üst düzey bilişsel etkinliklere ayırabilmektedir.

Bu modelin temel ilkeleri arasında öğrenci özerkliğini destekleme, aktif öğrenme, anında geri bildirim sağlama ve bireyselleştirilmiş öğrenme hızına olanak tanıma gibi ilkeler yer almaktadır. Bu modelde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, öğretim sürecinde daha fazla sorumluluk almaları ve sınıf içi öğrenme ortamına daha hazırlıklı katılmaları hedeflenmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda sınıf süresinin daha verimli kullanılmasını, öğretmenin öğrenciyle daha fazla etkileşim kurabilmesini ve öğrenme sürecinin bireysel farklılıklara göre şekillendirilmesini sağlamaktadır.

Ters yüz sınıf modeli, özellikle 2010'lu yıllardan itibaren dijital teknolojilerin dil öğretimine entegrasyonu ile birlikte yabancı dil eğitiminde de yaygınlaşmıştır. Dil öğreniminde öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmaları gerektiği göz önüne alındığında, bu model sınıf dışı öğrenme sürecini işlevsel hâle getirerek önemli avantajlar sunmaktadır. Öğrenciler, hedef dilde hazırlanmış video, okuma metni ya da ses kayıtlarını kendi hızlarında takip edebilmekte; bu sayede sınıf içinde daha bilinçli ve aktif bir katılım ile etkileşimli dil kullanımına yönelebilmektedirler (Ceylan, 2024).

Türkiye’de ters yüz sınıf modeline yönelik çalışmalar özellikle 2014 yılı sonrasında hız kazanmış; sağlık, mühendislik, işletme ve eğitim bilimleri başta olmak üzere çeşitli alanlarda uygulanmaya başlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yapılan araştırmalar, bu modelin özellikle üretimsel becerilere (yazma, konuşma) yönelik olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle konuşma ve tartışma temelli dil derslerinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak sınıf içi etkileşimi ve üretkenliği artırdığı, öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığı, öz yeterlik algılarının ve performanslarının arttığı saptanmıştır (Yusufoğlu & Bölükbaş Kaya, 2024). Ayrıca, modelin dil öğretimine entegrasyonu, öğrencilerin kişisel öğrenme hızına uygun çalışabilmelerini, içeriği daha derinlemesine kavrayabilmelerini ve sınıf içinde eleştirel düşünme, değerlendirme ve tartışma gibi bilişsel süreçlere aktif biçimde katılmalarını mümkün kılmaktadır (Halitoğlu, 2020). Böylece öğrenme süreci bireyselleşmekte ve derinleşmektedir.

Ters yüz sınıf modeli yalnızca teknik bir öğretim yöntemi olarak değil, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini destekleyen bir öğrenme ortamı olarak da değerlendirilmelidir. Özellikle konuşma derslerinde bu modelin uygulanması, öğrencilerin derse ön hazırlıkla katılmalarını sağlamakta; sınıf içi zamanı ise yorumlama, değerlendirme, gerekçelendirme ve çok yönlü tartışma gibi bilişsel olarak üst düzey etkinliklere ayırarak eleştirel düşünmenin gelişimi için elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Bu yönüyle ters yüz sınıf modeli, dil öğretiminin yalnızca sözcük ve yapı düzeyinde değil, anlam inşası düzeyinde de derinleşmesini mümkün kılmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu modelin bu potansiyelini somutlaştırmak amacıyla, Türkçe öğrenen ileri düzey uluslararası öğrenciler için eleştirel düşünmeyi merkezine alan örnek bir konuşma dersi tasarımı sunulmuş; tasarımın pedagojik dayanakları ve uygulama ilkeleri detaylı biçimde yapılandırılmıştır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma modeli

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey (C1) öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan ve ters yüz sınıf modeline dayalı olarak yapılandırılan bir ders planı modelinin, eleştirel düşünme becerilerine katkısını incelemeyi amaçlayan nitel bir uygulama araştırmasıdır. Araştırma, uygulayıcı-araştırmacı yaklaşımıyla yapılandırılmış bir öğretim tasarımı sürecine dayanmaktadır. Bu kapsamda, eğitim tasarımı araştırması modeli benimsenmiş ve süreç, McKenney ve Reeves’in (2012) tanımladığı analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme döngüsüne uygun olarak yürütülmüştür. Belirli bir olgunun doğal bağlamında anlaşılmasına ve derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan betimsel nitel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Sürece ilişkin veriler yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin hem dilsel performansları hem de eleştirel düşünme göstergeleri sistematik olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmmanın katılımcılarını, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) C1 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu on yetişkin öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırma amacına uygun belirli niteliklere sahip bireylerin bilinçli olarak seçilmesine dayanan amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Yaşları 20 ile 45 arasında değişen altı kadın ve dört erkekten oluşan bu grup, farklı ana dil ve kültürel geçmişlere sahip olup ileri düzeyde Türkçe yeterliğine sahiptir ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yüksek motivasyonla derslere düzenli katılım göstermiştir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, istatistiksel genellemeden ziyade anlamın derinliğine odaklanır. Bu bağlamda, sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülen çalışmalar, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi derinliği ve çeşitliliği sağlamak açısından yeterli kabul edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Benzer şekilde, Creswell (2013), nitel araştırmalarda küçük fakat odaklanmış gruplarla çalışmanın, olgunun bağlamsal yönlerini kavrama açısından etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da veri doygunluğu sağlanmış ve katılımcılardan elde edilen gözlem, geri bildirim ve içerik verileri aracılığıyla elverişli zenginlikte niteliksel bulgular elde edilmiştir. Araştırma süreci boyunca etik kurallar gözetilmiş, katılımcıların sürece gönüllü olarak dâhil olmaları sağlanmıştır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmmanın temel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış gözlem formudur. Bu form, konuşma sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sistematik biçimde izlemek ve belgelemek amacıyla oluşturulmuştur. Geliştirme sürecinde Ennis'in (1987) eleştirel düşünme göstergeleri, Brookfield'in (2012) süreç temelli yaklaşımı ve Paul ve Elder'in (2006) eleştirel düşünme çerçevesi ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımları kuramsal temel olarak benimsenmiştir.

Gözlem formu; (1) aktif tartışma ve katılım, (2) kaynak metin/video içeriğini özetleme, (3) yeni fikir geliştirme ve ifade etme, (4) geribildirim sunma ve tartışmayı sürdürme, (5) farklı fikirlere hoşgörü ve tarafsız yaklaşım olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Her boyut, öğrencilerin sınıf içi performanslarını 1 (çok düşük) ile 5 (çok yüksek) arasında derecelendiren beşli likert tipi puanlama ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Form, hem bireysel hem grup temelli konuşma etkinliklerinde uygulanmış ve her öğrencinin sınıf içi performansı gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen üç ayrı ders planı, tek bir modül içinde ardışık ve bütüncül bir yapıyla tasarlanmış ve uygulanmıştır.

Gözlem formunun içerik geçerliği, Türkçe eğitimi ve dil öğretimi alanında uzman iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda toplam "katılım", "içeriği anlama", "fikir üretme" ve "geribildirim" olarak dört boyut yer alan ilk form taslağına "farklı fikirlere hoşgörü ve tarafsızlık" başlıklı beşinci boyut eklenmiştir. Bu eklenti, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecinde sosyal ve etik duyarlılıklarını da gözlemlemeye olanak sağlamıştır. "İçeriği anlama" başlığı, kapsamı belirsiz olduğu için "kaynak metin/video içeriğini özetleme" şeklinde daha özgül hâle getirilmiş ve tanımı yeniden yapılandırılmıştır. "Katılım" maddesi, çok genel bulunduğu için "aktif tartışma ve katılım" olarak güncellenmiş; hem sözlü katkı düzeyi hem de grup içi etkileşim davranışlarını içerecek şekilde genişletilmiştir.

Bu düzenlemeler sonucunda form, eleştirel düşünmenin farklı yönlerini izlemeye daha elverişli hâle gelmiş ve sınıf içi etkileşimin çok boyutlu bir perspektifle değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ters yüz sınıf uygulamasına yönelik memnuniyetlerini ve modelin konuşma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla 5 maddelik, 5'li Likert tipi bir geri bildirim anketi hazırlanmıştır. Anket maddeleri, literatürde yer alan çalışmalardan (Topçu, 2023; Basal, 2015; Türkben & Yiğit, 2023, vb.) yararlanılarak oluşturulmuş ve içerik geçerliği bir alan uzmanının değerlendirmesiyle sağlanmıştır. Maddeler, özellikle hazırlık süreci, sınıf içi etkileşim ve bireysel öğrenme deneyimi gibi temalara

odaklanmıştır. Anket sonuçları yalnızca betimleyici olarak değerlendirilmiş, istatistiksel analiz yapılmamıştır.

3.4. Uygulama süreci ve verilerin analizi

Öğretim sürecinin değerlendirilmesinde kullanılan yapılandırılmış gözlem formu, Ennis'in (1987) ve Paul ve Elder'in (2006) eleştirel düşünme göstergelerinden hareketle geliştirilmiştir. Form, beş ana boyuttan oluşmakta ve her bir öğrencinin bireysel ve grup içi konuşma süreçlerini sistematik olarak izlemeyi amaçlamaktadır. Bu araç, yalnızca sonuçların değerlendirilmesi için değil, aynı zamanda öğretim süreci boyunca geri bildirim sağlamak ve öğrencilerin düşünsel gelişimini izlemek için kullanılmıştır. Böylece öğretim, yalnızca içerik aktarımı değil; izleme ve yeniden yapılandırma ile desteklenen bir süreç olarak yürütülmüştür.

Ders tasarımı, sınıf içi zamanın daha etkili kullanılmasını sağlayan ve öğrenci özerkliğini destekleyen ters yüz sınıf modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu modelde öğrenciler, temel içeriğe önceden dijital materyaller aracılığıyla erişmekte; sınıf içi zaman ise uygulama, tartışma ve etkileşim gibi üst düzey bilişsel süreçlere ayrılmaktadır (Bergmann & Sams, 2012; O'Flaherty & Phillips, 2015). Bu yönüyle model, yalnızca öğrenme verimliliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi destekleyen öğrenci merkezli bir ortam sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan ders planı, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-AOBM) tanımlanan C1 düzeyi yeterlikleri doğrultusunda, ters yüz öğrenme modeli ilkeleriyle bütünleştirilerek geliştirilmiştir. Ders içeriği, Ennis'in (1987) eleştirel düşünme göstergeleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Materyal seçiminde TED konuşmaları, belgeseller ve güncel haber metinleri gibi otantik içerikler tercih edilmiştir. Bu içerikler etrafında açık uçlu sorular, yapılandırılmış tartışmalar, yaratıcı yazma görevleri ve görsel yorumlama etkinlikleri tasarlanmış; ders yapısı iki aşamalı biçimde planlanmıştır.

(1) Sınıf öncesi bireysel hazırlık: Öğrencilere ders öncesinde video veya metin gibi materyaller ile birlikte yönlendirici sorular gönderilmiş; öğrencilerin bu içerikleri inceleyerek sınıfa hazırlıklı gelmeleri sağlanmıştır.

(2) Sınıf içi etkileşimli uygulamalar: Öğrenciler sınıfta tartışma, münazara, grup sunumu ve yorumlama gibi görevlerde aktif biçimde yer almışlardır.

Bu yapı, her dersin bilişsel taleplerini arttırarak eleştirel düşünme süreçlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Gözlem formu verileri, öğrencilerin derse aktif katılımı, düşünsel üretkenlik düzeyi ve grup içi etkileşim çeşitliliği gibi tematik başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Her bir öğrenci özelinde gelişim çizgisi izlenerek sınıf içi davranışların yalnızca anlık değil, süreç içinde dönüşen örüntüler şeklinde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Geri bildirim anketlerinden elde edilen bulgular ise frekans dağılımları ve öğrencilerin genel eğilimlerine dayalı olarak betimleyici şekilde yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, sınırlı sayıda katılımcıyla ve üç haftalık kısa bir uygulama süreciyle elde edilmiştir. Katılımcı sayısının az olması ve örneklemin amaçsal olarak seçilmiş olması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamakta; ancak eleştirel düşünme temelli öğrenme süreçlerinin derinlemesine analizi açısından nitel veri çeşitliliği sağlamaktadır. Uygulama süresinin kısa olması ise öğrencilerdeki değişimi yalnızca gözleme dayalı göstergeler ve ön test-son test performansı üzerinden değerlendirmeyi mümkün kılmıştır. Bu bağlamda, ölçme araçlarının etkili biçimde kullanılmış olmasına karşın, daha uzun süreli uygulamalarda çok boyutlu değerlendirme yöntemlerinin (örneğin yansıtma günlükleri, yazılı performans görevleri, akran değerlendirme araçları) eklenmesi, üstbilişsel gelişimi daha ayrıntılı izleme imkânı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, sınırlı sayıda katılımcı ile yapılandırılmış ve iki temel değerlendirme aracı (gözlem formu ve öğrenci anketi) üzerinden yürütülmüş bu çalışmada yöntemsel tercihlerin bilinçli biçimde gerekçelendirilmiş olması, elde edilen bulguların bağlamsal geçerliliğini güçlendirmektedir.

4. Materyalin (Ders Planlarının) Özellikleri

Bu çalışmada kullanılan materyaller, Türkçe öğrenen ileri düzey öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde seçilmiş ve ters yüz sınıf modeline uygun biçimde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin sınıf içi tartışmalara hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla, ders öncesinde izlemeleri için otantik video içerikleri sunulmuştur. Bu içerikler; güncel toplumsal meseleleri, kültürel değerleri ve etik tartışmaları konu alan kaynaklardan seçilmiş, öğrencilerin kavramsal ve bağlamsal düzeyde düşünmelerini teşvik edecek şekilde yapılandırılmıştır.

Sınıf içi görevler ise ön hazırlık sürecine dayalı olarak, öğrencilerin gerekçeli konuşmalar yapmalarını, karşıt görüşleri analiz etmelerini ve çözüm önerileri geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Tartışma oturumları, yaratıcı konuşma görevleri, grup sunumları ve yansıtıcı değerlendirmeler bu çerçevede uygulamaya alınmıştır. Bu görevlerin tümü, Bloom'un yeniden yapılandırılmış taksonomisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerini harekete geçirecek bilişsel derinlikte planlanmıştır.

Ayrıca, Başvuru Metni'nde (D-AOBM) belirtilen C1 düzeyi üretim ve etkileşim yeterlikleri (örneğin S5: "farklı görüşleri ifade etme", R1: "karmaşık fikirleri anlamlandırma") dikkate alınarak görevlerin dilsel hedefleri belirlenmiştir. Bu yapı, yalnızca içerik aktarımını değil, öğrencilerin düşünce üretimi, anlam inşası ve çok yönlü değerlendirme süreçlerine aktif katılımını önceleyen bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Böylece materyal ve görev yapısı, hem eleştirel düşünmeyi hem de ters yüz sınıf modelinin sunduğu pedagojik olanakları bütüncül biçimde bir araya getirmektedir.

4.1. Ders içerikleri ve materyal seçim süreci

Derslerde kullanılmak üzere seçilen video içerikleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmeye yönelik, otantik ve çok yönlü tartışmalara zemin hazırlayan kaynaklardan oluşturulmuştur. Bu doğrultuda toplam üç farklı video içeriği kullanılmıştır:

Video 1: TEDxMETUAnkara – Topraklar Değil Beyinler İşgal Ediliyor (18 dk)

Video 2: SlotMedia Belgesel – Çöplerden Semt Analizi: Ataköy ve Şirinevler (21 dk)

Video 3: TRT Belgesel – Maskelerin Ardında: Siber Savaş ve Yapay Zeka (40 dk)

Bu videolar, Ennis'in (1987) eleştirel düşünme göstergelerine (örneğin gerekçelendirme, örnekleme, karşı görüşle yüzleşme) doğrudan hitap eden söylem örnekleri içermekte ve açık uçlu yorumlara olanak tanımaktadır. Video seçiminde şu üç temel kriter öncelik verilmiştir: (1) Konunun güncelliği ve tartışılabilirliği, (2) dil düzeyinin C1 yeterliklerine uygunluğu ve (3) söylemsel çok katmanlılık ve görsel-işitsel uyaran zenginliği. Seçilen videoların içerik uygunluğu, Türkçe eğitimi ve eleştirel düşünme konularında uzman iki akademisyenin görüşü doğrultusunda değerlendirilmiş; önerileriyle sadeleştirilmiş alternatif öneriler elenmiştir.

Videolar öğrencilere haftalık olarak, açıklama metni ve tartışma soruları eşliğinde Google Classroom üzerinden paylaşılmıştır. Tüm öğrencilerin gerekli teknik donanım ve eşit erişim imkânına sahip olduğu, araştırma öncesi yapılan ön görüşmelerle teyit edilmiştir.

Her video için hazırlanan açık uçlu sorular, eleştirel düşünmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Bu sorular, "argümanları sorgulama", "alternatif bakış açıları geliştirme" ve "toplumsal/kültürel bağlamda değerlendirme" gibi üst düzey bilişsel hedefleri gözetmektedir. Soruların tamamı Ek-1'de sunulmuş; örnek olarak bir tanesi aşağıda verilmiştir:

“Bu videoda dile getirilen görüşlerden hangileri size göre toplumun farklı kesimleri tarafından farklı şekillerde yorumlanabilir? Bu yorum farkları neye dayanabilir?”

Bu yapı, öğrencilere izleme sonrasında hem yazılı hem sözlü biçimde düşüncelerini yapılandırma fırsatı sunmuş; sınıf içi tartışmaların zeminini oluşturmuştur.

Ders planı çok katmanlı olarak kurgulanmıştır. Ön görevler, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında derse hazırlıklı gelmelerini sağlarken; sınıf içi etkinlikler, bu hazırlığı kolektif üretime dönüştüren yaratıcı ve etkileşimli uygulamalarla desteklenmiştir. Özellikle TED konuşmaları gibi içerikler, yalnızca bilgi aktarımı değil, eleştirel sorgulama ve kişisel ilişkilendirme gibi düşünme eylemlerini tetiklemeye yönelik olarak sunulmuştur.

Yönlendirici sorular, öğrencilerin temel kavramlar üzerine düşünmesini, konuşmacı argümanlarını sorgulamasını ve bunları kendi deneyimleriyle ilişkilendirmesini teşvik edecek biçimde yapılandırılmıştır. Bu hazırlık, sınıf içi üretkenliği artırmış ve öğrencilerin fikirle, soruyla ve yorumla katılımını mümkün kılmıştır.

Materyal seçiminde, otantik içeriklerin kullanımı temel ilke olarak benimsenmiştir. Seçilen içerikler, hem dilsel yeterlik düzeyine hem de kültürel ve toplumsal temalara uygun olarak tasarlanmıştır. Görsel, işitsel ve metinsel unsurların birlikte sunulması, farklı öğrenme stillerine hitap etmiş ve kültürlerarası karşılaştırma yapma imkânı sunmuştur. Bu yaklaşım, eleştirel okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olan “kültürel farkındalıkla içerik analizi” becerisini desteklemiştir.

Sınıf içi uygulamalar, çok boyutlu görev yapılarıyla zenginleştirilmiştir. Öğrencilerden yalnızca kendi fikirlerini ifade etmeleri değil, karşıt görüşlerle yüzleşmeleri ve gerekçeli yanıtlar üretmeleri beklenmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinde öğrenciler, videolardan hareketle alternatif bakış açıları geliştirmiş ve bunları özgün senaryo ya da konuşma metinlerine dönüştürmüştür. Grup sunumları yoluyla ise işbirlikçi düşünme ve anlam üretimi desteklenmiştir. Tüm bu görev türleri, Paul ve Elder’ın (2006) entelektüel standartlara dayalı eleştirel düşünme modelini sınıf ortamında uygulanabilir kılacak şekilde yapılandırılmıştır.

4.2. Değerlendirme araçları ve süreç temelli izleme

Bu çalışma kapsamında uygulanan öğretim süreci sadece yapılandırılmış gözlem formlarına ve öğrenci geri bildirim anketlerine dayanmakla birlikte, değerlendirmenin çeşitlendirilmesi ve öğrenme sürecinin çok boyutlu izlenmesi önemlidir. Bu bağlamda, ileri araştırmalarda öğrenci yansıtma günlükleri, akran değerlendirme formları ve açık uçlu yazılı performans görevleri gibi alternatif değerlendirme araçları kullanarak öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişim süreçleri daha kapsamlı şekilde izlenebilir. Özellikle öğrenme odaklı değerlendirme ilkeleri doğrultusunda geliştirilecek bu araçlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kendi öğrenme deneyimlerine yansıtma ve süreci daha bilinçli biçimde yönetmelerini teşvik edebilir (Carless, 2007). Ayrıca dijital ortamlarda yapılandırılmış öz değerlendirme anketleri, ters yüz sınıf modelinin sunduğu bireysel öğrenme hızına uygun biçimde değerlendirme sürecine entegre edilebilir.

Bu çalışmada ise değerlendirme süreci, önceden yapılandırılmış gözlem formları, öğrenci konuşma performans puanları ve uygulama sonunda yapılan geri bildirim anketleri yoluyla yürütülmüştür. Gözlem formları beş boyuttan oluşmakta ve bu boyutlar öğrencilerin aktif katılım, kaynak içeriği özetleme, yeni fikir üretme, geri bildirim sunma ve farklı görüşlere hoşgörü yaklaşım gibi davranışlarını değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Bu form, hem bireysel hem grup temelli etkinliklerde uygulanmış ve her öğrencinin performansı üç oturumda sistematik biçimde izlenmiştir.

Konuşma performansına ilişkin ölçüm, araştırmada kullanılan gözlem formunda yer alan eleştirel düşünme göstergeleriyle örtüşecek şekilde yapılandırılmış değerlendirme rubriği üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu rubrikte gerekçelendirme, karşıt görüşe yanıt, bağlamsal bütünlük, akıcılık ve

dilsel doğruluk gibi ölçütler yer almaktadır. Her öğrencinin konuşması üç farklı ölçüt çerçevesinde 20 üzerinden puanlanmış; bu puanlamalar ön test ve son test karşılaştırmaları ile analiz edilmiştir.

Öğrenci görüşlerini almak amacıyla uygulama sonunda yapılandırılmış geri bildirim anketi uygulanmış ve öğrencilerin hazırlık süreci, sınıf içi etkileşim, motivasyon, ifade özgürlüğü ve materyal kullanımı gibi konulardaki algıları değerlendirilmiştir. Anket sonuçları, modelin pedagojik katkılarına ilişkin öğrenci perspektifini yansıtmak açısından betimsel olarak analiz edilmiştir.

4.3. Görevlerin otomasyon ve dijital platformlarla desteklenmesi

Ders uygulamalarında kullanılan görevlerin teknoloji destekli araçlarla bütünleştirilmesi, öğrencilerin bireysel hazırlık sürecini daha verimli hâle getirmiştir. Bu çalışmada özellikle Google Classroom ve Padlet platformları aktif olarak kullanılmış; her bir platform özgün işlevi doğrultusunda sürece entegre edilmiştir.

Google Classroom, haftalık ders akışlarının ve video içeriklerinin paylaşımı, açıklayıcı yönlendirme metinlerinin sunumu ve öğrencilere iletilen açık uçlu soruların takibi için temel dijital zemin olarak kullanılmıştır. Her öğrenciye haftalık olarak belirlenen video ya da metin bağlantısı, yönlendirici sorularla birlikte bu platform üzerinden paylaşılmış; öğrencilerin ön hazırlıklarını sistematik biçimde yürütmeleri sağlanmıştır. Google Classroom'un "yorumlar" bölümü üzerinden öğrenciler, izledikleri video ile ilgili ilk görüşlerini paylaşmış ve öğretmen de bu yorumlara bireysel geri bildirim sağlamıştır.

Padlet ise öğrenciler arasında fikir alışverişi ve görsel-yazılı içerik üretimini desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Her haftaya özgü oluşturulan Padlet panolarına öğrenciler, verilen sorular doğrultusunda kısa yazılı yanıtlarını, ilgili görsellerle birlikte yüklemişlerdir. Örneğin bir görevde, öğrencilerden izledikleri sosyal medya eleştirisi temalı belgesel videosu hakkında 100 kelimelik kısa bir görüş yazısı yazmaları ve bu yazıyı konuyla ilgili görsellerle destekleyerek Padlet panosunda paylaşmaları istenmiştir. Aynı pano üzerinden diğer öğrencilerin yanıtlarını görerek yorum yapmaları da teşvik edilmiştir. Böylece sınıf içi tartışma henüz derse başlamadan önce dijital ortamda başlamış; bu durum sınıf içi etkinliklerin daha hazırlıklı ve yapılandırılmış biçimde yürütülmesine katkı sağlamıştır.

Her iki platformun öğretim sürecine entegrasyonu, öğretmenin öğrencilerin hazırlık düzeylerini önceden görmesini ve sınıf içi uygulamaları buna göre planlamasını mümkün kılmıştır. Bu teknolojik yapı, yalnızca içerik paylaşımı değil, aynı zamanda öğrenenler arası ön etkileşim, yansıtıcı düşünme ve fikir geliştirme gibi bilişsel süreçleri de desteklemiştir. Böylece ters yüz sınıf yapısı, daha dinamik, izlenebilir ve öğrenci merkezli bir hâle getirilmiştir.

4.4. Ders tasarımında tematik ve ilerlemeli yapılandırma

Derslerin tematik olarak yapılandırılması, öğrencilerin hem içerikle daha anlamlı bağ kurmalarını hem de eleştirel düşünme becerilerini aşamalı olarak geliştirmelerini sağlar. Özellikle gerçeklik, algı, medya, etik, kültürel çeşitlilik, toplumsal cinsiyet, tüketim kültürü gibi güncel ve çok katmanlı temalar etrafında dersler kurgulanabilir (Esen, 2020). Her tema, ön bilgileri harekete geçiren dijital bir içerik ile başlatılmalı, sınıf içinde ise derinleştirici sorular, karşılaştırmalı tartışmalar ve metin üretimi ile pekiştirilmelidir. Böylece dersler yalnızca bilgi edinme değil, anlam inşa etme ve pozisyon alma süreçlerini de içeren bütüncül bir öğrenme deneyimi sunar. Aşağıdaki tabloda (Tablo 1), bu bilgiler ışığında tasarlanan ve çalışmanın konusunu teşkil eden derslerin tematik ve ilerlemeli yapılandırılması verilmiştir.

Tablo 1*Ders Planlarının Tematik Şeması*

	Temel Tema	Eleştirel Bileşenler	Bilişsel Beceri	Ortak Kavramsal Çekirdek
1	Algı ve Medya	Manipülasyon, propaganda	Kavram çözümleme, tartışma	Gerçeklik, temsil, ikna
2	Kent ve Tüketim	Sınıf, kültür, görünürlük	Sosyal analiz, karşılaştırma	Kimlik, fark, izlenim
3	Yapay Zeka	Etik, gözetim, gelecek	Senaryo oluşturma, değerlendirme	Teknoloji, etik, dönüşüm

5. Bulgular

Bu bölümde, ters yüz sınıf modeline dayalı olarak geliştirilen üç haftalık konuşma dersi uygulamasından elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular, yapılandırılmış gözlem formlarından, öğrenci geri bildirim anketlerinden ve konuşma performanslarına ilişkin ön test-son test puanlarından elde edilen nicel ve nitel verilere dayanmaktadır.

5.1. Gözlem verileri

Araştırma sürecinin başında ve sonunda, öğrencilerin bireysel konuşma performansları, eleştirel düşünme becerilerini yansıtan gözlem formu doğrultusunda puanlanarak ön test ve son test verileri elde edilmiştir. Yapılan puanlama sonucunda, öğrencilerin ön test ortalaması 59.5, son test ortalaması ise 69.6 olarak hesaplanmıştır. Ortalama +10.1 puanlık artış, pedagojik açıdan anlamlı bir gelişime işaret etmektedir. Bununla birlikte, örneklem sayısının sınırlılığı ve uygulama süresinin kısa oluşu nedeniyle, bağımlı örneklem t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu durum, sayısal analizle nitel veriler arasında beklenen ölçüde bir tutarlılığın kurulamamasına neden olmuş; ancak gözlem formları ve sınıf içi etkileşim kayıtlarına dayalı nitel bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme temelli sözlü üretimlerinde açık bir gelişim olduğunu desteklemiştir.

Uygulama sürecinde, her öğrencinin üç ayrı oturum boyunca sınıf içi performansı, yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla beş boyutta değerlendirilmiştir: (1) aktif tartışma ve katılım, (2) kaynak içeriği özetleme, (3) yeni fikir geliştirme, (4) geribildirim sunma ve tartışmayı sürdürme, (5) farklı fikirlere hoşgörü ve tarafsız yaklaşım. Gözlem sonuçlarına göre, öğrenciler ilk oturumda çoğunlukla fikirlerini yüzeysel düzeyde ifade etmiş ve gerekçelendirme davranışlarında sınırlı bir performans sergilemiştir. Ancak ikinci oturumda gözle görülür bir gelişme yaşanmış; üçüncü oturumda ise öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma, karşıt görüşleri tanıma ve yanıt verme, fikirlerini kişisel deneyimlerle ilişkilendirme gibi göstergelerde anlamlı bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmiştir.

5.2. Öğrenci geri bildirim anketi bulguları

Araştırma sonunda uygulanan öğrenci geri bildirim anketi, modelin genel işleyişi, materyallerin anlaşılabilirliği ve sınıf içi etkinliklerin etkililiği gibi başlıklarda öğrencilerin görüşlerini ölçmeyi amaçlamıştır. Likert tipi kapalı uçlu soruların betimsel analizine göre:

- Öğrencilerin %90'ı, ders öncesi hazırlık görevlerinin düşünme süreçlerini tetiklediğini belirtmiştir.
- %85'i sınıf içi tartışmaların konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.
- %80'i video ve metin içeriklerini güncel, anlaşılır ve tartışmaya açık bulduğunu ifade etmiştir.
- %70'i öğretmenin kolaylaştırıcı rolünün süreci desteklediğini düşünmektedir.

Açık uçlu sorularda ise öğrencilerin çoğunluğu, “kendi fikrini savunma, karşıt görüşlerle yüzleşme ve grup içinde anlam üretme” gibi kazanımların kendileri için en değerli deneyimler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca birçok öğrenci, bu ders biçimini diğer dil derslerinden daha motive edici ve anlamlı bulduklarını ifade etmiştir.

5.3. Genel değerlendirme

Bulgular, ters yüz sınıf modelinin yapılandırılmış ders planı ile uygulandığında, öğrencilerin eleştirel düşünme göstergelerinde hem bireysel hem etkileşimsel düzeyde gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin ders öncesi materyalleri inceleyerek hazırlıklı gelmeleri, sınıf içi etkinliklerde daha aktif katılım sergilemelerini ve daha yapılandırılmış düşünceler üretmelerini mümkün kılmıştır. Bu gelişim, yalnızca bireysel bilişsel farkındalıkla sınırlı kalmamış; aynı zamanda grup içi etkileşimde fikir birliği oluşturma, ortak üretim yapma ve başkalarının görüşlerini yapılandırma gibi işbirlikçi süreçleri de kapsayacak şekilde gerçekleşmiştir.

6. Tartışma

Bu çalışmada geliştirilen ders tasarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey öğrenciler için yalnızca bir konuşma dersi planı sunulmamış, eleştirel düşünmeyi merkeze alan bütüncül bir öğrenme modeli olarak da yapılandırılmıştır. Ters yüz sınıf modelinin sağladığı pedagojik esneklik, eleştirel düşünme becerilerini hedefleyen görev türleriyle birleşerek öğrencilerin gerekçeli düşünme, çok yönlü değerlendirme ve işbirlikli tartışma gibi üst düzey bilişsel süreçlerde etkinlik kazanmalarına olanak tanımıştır. Bu yapı, öğrencilerin hem dilsel yeterliklerini hem de düşünsel üretim yetilerini geliştirmelerine hizmet eden bir öğrenme ortamı sunmuştur.

Uygulama süreci, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve kültürel düzeyde bütüncül bir katılım sergilediklerini göstermiştir. Öğretmenin geleneksel bilgi aktarıcısı rolünden çıkarak rehber ve kolaylaştırıcı pozisyonda konumlandırılması, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif ve sorumluluk sahibi bireyler hâline gelmelerini desteklemiştir. Böylece konuşma dersi, dilsel pratiğin ötesine geçerek çok katmanlı düşünce üretiminin teşvik edildiği dinamik bir öğrenme alanına dönüşmüştür.

Araştırma bulguları, eleştirel düşünmenin öğretim yoluyla geliştirilebileceğini savunan kuramsal yaklaşımlarla örtüşmektedir. Paul ve Elder'a (2006) göre eleştirel düşünme, düşünceyi yöneten yapıları tanıma ve bu yapılara entelektüel standartlar uygulama sürecidir. Ennis'in (1987) yansıtma düşünme vurgusu da öğrencilerin bilinçli bilişsel faaliyetlerle karar alma ve fikir üretme becerilerinde gözlemlenen ilerlemelerle somutlaşmaktadır. Bu gelişim, sınıf bağlamında sistematik olarak yürütülen açık uçlu görevler ve yönlendirilmiş tartışmalar aracılığıyla elde edilmiştir.

Ders tasarımının ayırt edici yönü, öğrenci hazırlığını sınıf içi etkileşimin ön koşulu olarak ele almasıdır. Öğrenciler, derse yalnızca bilgi edinmiş olarak değil; bilgiyi sorgulamak, yeniden yapılandırmak ve dönüştürmek üzere katılmışlardır. Bu yaklaşım, öğrenen özerkliğini ve bilişsel derinliği eşzamanlı olarak destekleyen etkili bir öğretim modelinin mümkün olduğunu göstermektedir (Brookfield, 2012; D'Angelo, 1970).

Uygulamada kullanılan otantik ve çok katmanlı materyaller, öğrencilerin kültürel, toplumsal ve etik perspektifler geliştirmelerini teşvik etmiştir. Özellikle "algı", "gerçeklik", "ifade özgürlüğü" ve "dijital medya" gibi temalar etrafında yapılandırılan sınıf içi tartışmalarda, öğrencilerin farklı sosyal bağlamlara ilişkin örnekler verdikleri, kültürel referanslarla düşüncelerini gerekçelendirdikleri ve ahlaki değerlendirmelerde bulundukları gözlemlenmiştir. Bu durum, üçüncü oturum gözlem formu verilerinde "yeni fikir geliştirme" ve "farklı fikirlere hoşgörü" boyutlarında kaydedilen belirgin puan artışlarıyla da desteklenmiştir.

Bu bulgular, Paul ve Elder'ın (2006) eleştirel düşünmeyi "düşüncenin yapısına entelektüel standartlar uygulama süreci" olarak tanımlayan yaklaşımıyla örtüşmektedir. Aynı şekilde, Esen'in (2020) çok katmanlı dil görevlerinin kültürel ve etik çözümlemeyi teşvik eden doğrudan düşünme ortamları sunduğuna ilişkin bulguları, bu çalışmanın tasarımı ve çıktılarıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla, çoklu metin türleri, görsel içerikler, tartışmaya açık temalar ve açık uçlu görevler, konuşma becerisini yalnızca teknik bir yeterlik alanı olmaktan çıkararak eleştirel ve anlam kurucu bir öğrenme süreci hâline getirmiştir.

Ters yüz sınıf modeli öğretim sürecinin zaman-mekân örgüsünü ve sınıf içi etkileşim derinliğini eş zamanlı olarak dönüştürmektedir. Ön hazırlığa dayalı bu yapı, sınıf zamanının üst düzey bilişsel süreçlere ayrılmasını olanaklı kılmakta ve böylece eleştirel düşünmeyi doğrudan destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin derse önceden hazırlıklı gelmelerinin sınıf içi etkileşimlerini anlamlı biçimde artırdığı; özellikle üçüncü oturumda grup tartışmalarına aktif katılım, gerekçeli düşünce sunumu ve karşıt görüşlere yanıt verebilme düzeylerinde gözle görülür bir artış olduğu gözlem formlarına yansıyan bulgularla ortaya konmuştur. Ayrıca öğrenci anketlerinde yer alan “daha önce konuşmalara katılmıyordum ama şimdi düşünerek katkı sağlıyorum” veya “önceden hazırlanınca derste konuşmak daha kolay oldu” gibi ifadeler bu etkileşimsel dönüşümün öğrenciler tarafından da fark edildiğini göstermektedir.

Bu bulgular, ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısı, katılım ve öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan önceki araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Örneğin Basal (2015), modelin yabancı dil sınıflarında öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak sınıf içi üretkenliği artırdığını; Ceylan (2024) ise eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ters yüz modelin etkili bir zemin sunduğunu göstermiştir. Türkben ve Yiğit (2023) ise modelin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sınıf içi konuşma katılımını artırarak özgüven gelişimine katkı sağladığını raporlamıştır.

Sonuç olarak, eleştirel düşünme bireysel bir bilişsel beceri olmasının yanında sosyal etkileşim yoluyla inşa edilen bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmeli ve buna uygun pedagojik ortamlar oluşturulmalıdır. Ancak bu sürecin etkin işlemesi, öğrencilerin ön hazırlık görevlerine aktif katılımı ve öğretmenin rehberlik rolünü etkin biçimde üstlenmesi gibi yapısal koşullara bağlıdır. Bu bağlamda, ters yüz sınıf modeli, dil öğretiminde anlamsal üretim, düşünsel dönüşüm ve aktif katılımı merkeze alan alternatif bir yaklaşım olarak güçlü bir potansiyel taşımaktadır.

7. Sonuç

Günümüzde yabancı dil öğretimi, dilsel yapıların aktarımı ve öğrencilerin üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesini bir arada hedefleyen çok boyutlu yaklaşımlar gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı modeller, eleştirel düşünme gibi bilişsel süreçleri desteklemede önemli bir potansiyele sahiptir (Facione, 1990; Brookfield, 2012). Fischer ve Yang (2021), ters yüz modelinin çevrim içi içeriklerle ön hazırlık imkânı sunarak sınıf içi zamanı yüksek düzeyli bilişsel görevler için serbest bıraktığını ve bu sayede eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Özdemir ve Açık (2022), Türkçe derslerinde uyguladıkları ters yüz modelin öğrencilerin yazılı anlatım ve düşünsel üretim becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe bağlamında yapılan diğer çalışmalar da (Türkben & Yiğit, 2023; Ceylan, 2024), modelin öğrencilerin derse katılımını ve bilişsel etkileşim düzeylerini artırarak, çok yönlü değerlendirme ve yapıcı iletişim gibi becerileri destekleyen bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklemek amacıyla, ters yüz sınıf modeline dayalı bir konuşma dersi uygulamasını değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, modelin eleştirel düşünme becerilerinin öğretim süreçlerine entegre edilmesi açısından işlevsel bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri, sınıf içi katılımlarının artması ve çok yönlü düşünsel etkileşimlerde bulunmaları, öğrenme sürecinin hem bireysel hem de sosyal boyutlarda zenginleşmesine katkı sağlamıştır.

Bireysel hazırlık sürecini sınıf içi üretkenliğe dönüştüren, öğrenci merkezli ve çok katmanlı bir yapıyla kurgulanmış ders tasarımı, ders öncesi hazırlık görevlerinin eleştirel okuryazarlık ilkelerine uygun biçimde yapılandırılması; otantik, çoklu medya içeriklerinin dilsel ve kültürel farkındalıkla bütünleştirilmesi; sınıf içi uygulamaların, tartışma, yaratıcı yazma ve grup sunumu gibi çok boyutlu görevlerle zenginleştirilmesi ve son olarak eleştirel düşünme göstergelerine dayalı gözlem araçlarının

öğretim sürecine entegre edilmesi gibi hususlar, tasarımın öne çıkan özellikleri olmuştur. Bu yönüyle, çalışma yalnızca bir model önermemekte; aynı zamanda bu modelin temelini oluşturan pedagojik ilkeleri ve içerik yapılarını da detaylandırmaktadır. Bu durum, hem öğretim uygulayıcıları hem de program geliştiriciler için işlevsel bir referans çerçevesi sunmaktadır.

Kaynakça

- Alpat, M. F., & Görgülü, E. (2024). Transformative learning: Flipped classroom and its impact on writing skill and critical thinking level. *Open Praxis*, 16(3), 396–409. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.704>
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37. <https://doi.org/10.17718/tojde.72185>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Campillo-Ferrer, J.M., Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities & Social Sciences Communications*, 8, 176 <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carter, A. (2020). Developing critical thinking skills in the ESL classroom. *TESL Ontario: Contact Magazine*, (3), 43–46.
- Ceylan, B. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ters yüz öğrenmeye genel bir bakış. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 118–130. <https://doi.org/10.56987/bezgek.1482261>
- Council of Europe. (2013). *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme* (T. Tuncer, Çev.). MEB Yayınları.
- Council of Europe. (2020). *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni: Tamamlayıcı Cilt – Güncellenmiş açıklayıcılar ile birlikte* (T. Tuncer, Çev.). MEB Yayınları. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- D'Angelo, E. (1970). *Teaching critical thinking: Theory and practice*. Scarecrow Press.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W. H. Freeman & Co.
- Esen, M. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme ve kültürlerarası yetkinliği geliştirmeye yönelik stratejiler* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. (Research findings and recommendations, ED 315 423). American Philosophical Association.

- Fischer, I. D., & Yang, J. C. (2022). Flipping the flipped class: Using online collaboration to enhance EFL students' oral learning skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(15). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00320-2>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Halitoğlu, H. (2020). Ters yüz sınıf uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(6), 227–242.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7). <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Metin, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme ve kültürlerarası yetkinliği geliştirmeye yönelik stratejiler [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Özdemir, O., & Açık, F. (2019). Ters-yüz edilmiş öğrenme yöntemiyle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi: Bir gömülü karma yöntem çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1075–1091. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019048710>
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson Education.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Sofu, M., & Demirkol, R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde münazara tekniğinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 40(6), 7–11.
- Topçu, B. (2023). *Ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Türkben, T., & Öncü Yiğit, K. (2023). Ters-yüz sınıf modeli ile desteklenmiş iletişimsel yaklaşımın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 28–50. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1139033>
- Ur, P. (2009). *A course in language teaching: Practice and theory* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. OUP Oxford.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yusufoglu, S., & Kaya, F.B. (2024). The effect of flipped classroom model on Turkish as a foreign language learners' speaking anxiety and speaking skill achievement. *Base for Electronic Educational Sciences*, 5(2), 213–227. <https://doi.org/10.29329/bedu.2024.1064.12>

Makale Bilgi Formu

Yazar Notu: Bu çalışma 21.09.2024 tarihinde Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda (ISOHTEL 2024) sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

EK – TERS YÜZ SINIF MODELİNE DAYALI C1 DÜZEYİ KONUŞMA DERSİ – VİDEO TEMELLİ ÖRNEK DERS PLANLARI

Şekil 1

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) Referanslarında Kullanılan Kodlar

R = Reading (Okuma)

L = Listening (Dinleme)

S = Speaking (Konuşma)

W = Writing (Yazma)

I = Interaction (Etkileşim)

D = Discourse / Pragmatic competence (Söylem becerisi / Bağlamsal yeterlik)

C = Creative use (Yaratıcı üretim)

Not: Çalışmada tasarlanan dersler için belirlenen kazanım hedefleri *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)* referansla belirtilen kodlar ile işaretlenmiştir.

Şekil 2

Ders Planlarında Kullanılan Değerlendirme Kategorileri ve Açıklamaları

	Tanım	Gözlenen Beceriler ve Ölçütler	Örnek Etkinlikler / Görevler
Anlama	Öğrencinin dinlediği ya da okuduğu içerikleri kavrama, ayırt etme ve yorumlama düzeyi	Ana fikri tespit etme Söylenenleri gerekçeli biçimde açıklayabilme Alt anlamları ve tutarsızlıkları fark etme	Belgesel analiz etme, açık uçlu dinleme soruları, not alma görevi
Düşünme	Bilgiye dayalı olarak analiz, karşılaştırma, değerlendirme ve yaratıcı çözüm üretme becerisi	Alternatif bakış açıları geliştirme Gerekçelendirme yapma Argüman yapılandırma ve yargıya varma	Grup tartışması, problem çözme görevi, münazara hazırlığı
Konuşma	Dilsel ve yapısal açıdan akıcı, anlaşılır ve bütünlüklü sözlü anlatım becerisi	Akıcılık ve ses tonu Söylem bütünlüğü Dil bilgisel doğruluk Sözcük dağarcığı uygunluğu	Sunum, yaratıcı konuşma görevi, bireysel anlatım
Katılım	Sınıf içi etkileşimde yer alma, görüş bildirme, işbirliği ve aktif dinleme becerisi	Söz alma ve sürdürme Grup içinde fikir alışverişi yapma Soru sorma ve yanıt verme Tartışmayı yönlendirme	Padlet paylaşımları, fikir alışverişi oturumları, grup içi tartışmalar

Tablo 2

1. Algı, Gerçeklik ve Medya Manipülasyonu Temalı Ders

DERS 1

Düzey: C1 Türkçe

Süre: 2 ders saati (90 dakika)

Tema: Algı, Gerçeklik ve Medya Manipülasyonu

- Algı yönetimi ve dijital manipülasyon
- Sosyal medya ve dezenformasyon
- Teknoloji çağında bireysel mahremiyet ve bilgi güvenliği

Bu ders ile öğrencilerin medya ve dijital platformlar aracılığıyla şekillenen algı süreçlerini sorgulamaları, siber güvenlik ve kişisel mahremiyet gibi güncel konulara eleştirel bir perspektifle yaklaşmaları, ileri düzeyde sözlü ifade, argüman geliştirme ve tartışma becerilerini medya okuryazarlığı çerçevesinde geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Dersin Amacı ve Hedefler

- Görsel-işitsel içeriği anlayarak temel savları ayırt edebilme (D-AOBM C1: L1, R1)
- Fikirler arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilme (D-AOBM C1: S5)
- Farklı bakış açılarını eleştirel şekilde değerlendirme (D-AOBM C1: S4, I1)
- Tartışmalarda gerekçeli argümanlar sunabilme (D-AOBM C1: S3)
- Sözlü etkileşimde sorgulayıcı, bağlamsal ve işbirlikçi konuşma becerileri sergileyebilme

Görsel-işitsel içerikleri ve yazılı metinleri anlayarak temel savları belirleyebilme

- *L1:* Gündelik konularla ilgili uzun konuşmaları ve sunumları anlayabilir.
- *R1:* Karmaşık metinleri anlayabilir ve ana fikirleri ayırt edebilir.

Mantıksal bağlamda düşüncelerini ilişkilendirebilme

- *S5:* Fikirler arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak tartışabilir.

Farklı görüşleri eleştirel olarak değerlendirebilme ve etkileşimli biçimde katkı sunabilme

- *S4:* Alternatif bakış açılarını değerlendirebilir.
- *I1:* Etkileşimli konuşma sırasında fikirleri geliştirebilir.

İkna edici, yapılandırılmış argümanlar geliştirebilme

- *S3:* Açık ve gerekçeli konuşmalar yapabilir.

1. Ders Öncesi Görev (Evde Hazırlık)

Video: Sedef Kabaş – *Topraklar Değil, Beyinler İşgal Ediliyor* (TEDxMETUAnkara)

Süre: ~18 dk

Uygulama Platformu: Google Classroom

Google Classroom üzerinden Dr. Sedef Kabaş'ın konuşmasının linki dersten en az 5 gün önce öğrenciler ile paylaşılır ve belirtilen gün yapılacak derse verilen görevleri tamamlayıp videoyu izlemiş olarak gelmeleri istenir. Öğrenciler görevleri yerine getirip videoyu izler ve izlerken aşağıdaki sorularla ilgili kısa notlar olarak Google Classroom üzerinden öğretmene teslim ederler.

Aşağıdaki soruları okuyun ve videoyu izlerken soruların cevaplarını bulun ve yazın.

1. Konuşmadaki en etkileyici örnek hangisi?
2. “Mavi elma” metaforu neyi anlatıyor?
3. Algı yönetimi hangi yollarla sağlanıyor?

2. Ders İçi Etkinlikler

Süre	Etkinlik	Açıklama
10 dk	Hazırlık Soruları	Öğrencilerden anahtar kavramları hatırlamaları istenir (ör. mavi elma, yeniden tanımlama, tekrar tekniği vb.). Bunun için farklı görsel ve dijital materyal ile dikkat çekilebilir.
10 dk	Anlama Kontrolü	5 çoktan seçmeli + 2 kısa açık uçlu sorudan oluşan mini sınav uygulanır. Sorular, videonun temel savı, kullanılan metaforlar ve ikna tekniklerini kapsar
20 dk	Kavram İnşası	“Algı – Gerçek – Manipülasyon – Propaganda” kavramları grupça açıklanır
25 dk	Münazara	“Algı her zaman gerçeği ezer mi?” konulu yapılandırılmış tartışma
20 dk	Grup Sunumu	Her grup, videoda sunulan bir manipülasyon tekniğini güncel bir örnekle açıklar
5 dk	Yansıma & Değerlendirme	Öğrenciler, bugün değişen fikirleri üzerine kısa sözlü yansıtma yapar

3. Değerlendirme

- Anlama: Video içeriğini doğru ve detaylı özetleyebilme. Öğrencilerin videoyu izlemiş ve içeriğini kavramış olduklarını kontrol etmek için notlandırma amacı taşımayan anlamayı ölçme sınavı uygulanır.
- Düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünce geliştirebilme. Öğrencilerin münazara ve sunumlarda gerekçeli konuşmaları, sorgulayıcı katkıları gözlem formuyla izlenir
- Konuşma: Akıcı, tutarlı ve ileri düzey sözcüklerle konuşma. Dersi bireysel düzeyde içselleştirme durumları sözlü katkıları üzerinden değerlendirilir.
- Katılım: Etkinliklere aktif ve iş birliğine açık katılım. Etkinlik sırasında grup katkıları ve argüman kalitesi not edilerek katılım ve kavramsal derinlik değerlendirilir.

Tablo 3

2. Kent Sosyolojisi ve Tüketim Kültürü Temalı Ders

DERS 2

Düzey: C1 Türkçe

Süre: 2 ders saati (90 dakika)

Tema: Kent sosyolojisi ve tüketim kültürü

- Sınıfsal farklılıklar ve tüketim alışkanlıkları
- Mekânsal ayrışma ve kültürel temsiller
- “Görünür” ve “görünmeyen” tüketim biçimleri

Kent sosyolojisi, tüketim kültürü ve sınıfsal temsiller gibi kavramlar üzerinden öğrencilerin toplumsal çözümleme ve eleştirel tartışma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Dersin Amacı ve Hedefler

- Görsel işitsel içeriği anlama, sunum yapma (D-AOBM C1: R1, L1, S4)
- Sosyo-kültürel farklar üzerine konuşma (D-AOBM C1: S5, I1)
- Kent kültürü ve sınıf ilişkileri hakkında analiz ve tüketim temalı anlatı yazımı (D-AOBM C1: S7, D1)
- Kültürel okuryazarlık, sosyal duyarlılık, çok yönlü değerlendirme, sunum becerisi

Görsel-işitsel materyalleri anlayıp sınıfsal ve kültürel temsiller üzerine konuşabilme

- *R1:* Yazılı metinleri anlar, çıkarım yapar.
- *L1:* Belgesel veya sunum gibi uzun konuşmaları takip edebilir.
- *S4:* Alternatif fikirleri anlayabilir ve tartışabilir.

Karmaşık konular üzerine tutarlı konuşmalar yürütebilme

- *S5:* Neden-sonuç ilişkisi kurarak fikir sunabilir.
- *I1:* Etkileşimli ortamlarda yapıcı tartışmalara katılabilir.

Toplumsal temsilleri analiz edip bağlama duyarlı konuşma gerçekleştirebilme

- *S7:* Yapılandırılmış, bağlama uygun tartışmalar sürdürebilir.
- *D1:* Söylem bilgisi ve pragmatik yeterlik geliştirir.

1. Ders Öncesi Görev (Evde Hazırlık)

Video: Çöplerden Semt Analizi: Ataköy vs. Şirinevler

(<https://www.youtube.com/watch?v=W6Spb1fdxY&pp=ygUKI21lZlhlcm90YQ%3D%3D>)

Süre: ~21 dk

Uygulama Platformu: Google Classroom

Google Classroom üzerinden belgeselin linki dersten en az 5 gün önce öğrenciler ile paylaşılır ve belirtilen gün yapılacak derse verilen görevleri tamamlayıp videoyu izlemiş olarak gelmeleri istenir. Öğrenciler görevleri yerine getirip videoyu izler ve izlerken aşağıdaki sorularla ilgili kısa notlar alarak Google Classroom üzerinden öğretmene teslim ederler.

Aşağıdaki soruları okuyun ve videoyu izlerken soruların cevaplarını bulun ve yazın.

1. Tüketim alışkanlıkları semtlere göre nasıl değişiyor?
2. Çöp analizi sosyolojik ne tür veriler sunar?
3. 'Görünür' ve 'görünmeyen' tüketim ne demektir?

2. Ders İçi Etkinlikler

Süre	Etkinlik	Açıklama
10 dk	Hazırlık Soruları	Öğrencilere "Bir semti tanımak için nelere bakarsınız?", "Tüketim alışkanlıklarımız yaşadığımız yere göre değişir mi?" gibi sorular yöneltilir. Kendi yaşam deneyimleriyle bağlantı kurları teşvik edilir.
10 dk	Anlama Kontrolü	Belgeselin anlaşılmasını ölçmek için 5 çoktan seçmeli ve 2 açık uçlu sorudan oluşan kısa test uygulanır.
20 dk	Küçük Grup Tartışması	Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır. "Çöp bir toplumun aynası olabilir mi?", "Tüketim sosyo-ekonomik kimliği yansıtır mı?" gibi sorular üzerine tartışılır. Her grup farklı görüşler geliştirip sunar.
20 dk	Fishbowl Tartışması	Sınıf iç halka ve dış halka olarak düzenlenir. İç halka "Görünür tüketim mi yoksa görünmeyen tüketim mi daha belirleyicidir?" sorusunu tartışır. Roller değiştirilir.
15 dk	Yaratıcı Görev – Semt Portresi	Her öğrenci Ataköy veya Şirinevler için, gözlemlerine dayalı kısa bir "tüketim portresi" yazar ve 2 dakikalık mini sunum yapar.
15 dk	Padlet Paylaşımı	"Belgeselde sizi en çok düşündüren tüketim örneği neydi?" sorusuna öğrenciler Padlet üzerinden görsel veya kısa bir yazı ile cevap verir.

3. Değerlendirme

- Anlama: Video içeriğini doğru ve detaylı özetleyebilme. Öğrencilerin videoyu izlemiş ve içeriğini kavramış olduklarını kontrol etmek için notlandırma amacı taşımayan anlamayı ölçme sınavı uygulanır.
- Düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünce geliştirebilme. Öğrencilerin münazara ve sunumlarda gerekçeli konuşmaları, sorgulayıcı katkıları gözlem formuyla izlenir
- Konuşma: Akıcı, tutarlı ve ileri düzey sözcüklerle konuşma. Dersi bireysel düzeyde içselleştirme durumları sözlü katkıları üzerinden değerlendirilir.
- Katılım: Etkinliklere aktif ve iş birliğine açık katılım. Etkinlik sırasında grup katkıları ve argüman kalitesi not edilerek katılım ve kavramsal derinlik değerlendirilir.

Tablo 4

3. Yapay Zekanın Toplumsal, Etik ve Bireysel Etkileri Temalı Ders

DERS 3

Düzyey: C1 Türkçe

Süre: 2 ders saati (90 dakika)

Tema: Yapay zekanın toplumsal, etik ve bireysel etkileri

- Dijitalleşme ve gözetim
- Teknoloji ile dönüşen yaşam biçimleri
- Etik ikilemler ve yapay zekada sorumluluk

Öğrencilerin yapay zekanın toplumsal, etik ve kültürel etkilerine ilişkin farkındalık kazanmaları; bilgiye dayalı gerekçeli tartışmalar yürütebilmeleri; ileri düzeyde sözlü anlatım ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Dersin Amacı ve Hedefler

- Belgesel içeriğini anlamak, özetlemek ve sözlü olarak tartışmak (D-AOBM C1: R1, L1, S6)
 - Yapay zekanın etik etkileri üzerine fikir yürütme (D-AOBM C1: S2, D1)
 - Eleştirel akıl yürütme, karşılaştırma ve yargılama (D-AOBM C1: S5, S7)
 - Geleceğe yönelik kurgusal senaryo yazımı (D-AOBM C1: W2, C2)
 - Eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, etik farkındalık, yaratıcı düşünme
-

Video içeriğini anlama, özetleme ve sözlü olarak ifade etme

- R1: Yazılı kaynakları anlayarak özet çıkarabilir.
- L1: Videoları ayrıntılı biçimde takip edebilir.
- S6: Akıcı ve yapılandırılmış sözlü metin oluşturabilir.

Etik sorunları dile getirip bağlamsal tartışmalar yürütebilme

- S2: Açık ve tutarlı fikirler sunabilir.
- D1: Bağlamsal farkındalıkla konuşma yapabilir.

Analiz ve değerlendirme yaparak çok yönlü görüş oluşturma

- S5: Eleştirel düşünceyle fikirleri karşılaştırabilir.
- S7: Tartışma becerileriyle söylem bütünlüğü sağlar.

Yaratıcı bir senaryo ya da öykü yazabilme

- W2: Yapılandırılmış ve yaratıcı yazılı anlatım yapabilir.
 - C2: Kurgusal ve özgün içerik üretebilir.
-

1. Ders Öncesi Görev (Evde Hazırlık)

Video: Maskelerin Ardında – Siber Savaş ve Yapay Zeka

(<https://www.youtube.com/watch?v=brilEhIU3jo&pp=0gcJcdgAo7VqN5tD>)

Süre: ~40 dk

Uygulama Platformu: Google Classroom

Google Classroom üzerinden belgeselin linki dersten en az 5 gün önce öğrenciler ile paylaşılır ve belirtilen gün yapılacak derse verilen görevleri tamamlayıp videoyu izlemiş olarak gelmeleri istenir. Öğrenciler görevleri yerine getirip videoyu izler ve izlerken aşağıdaki sorularla ilgili kısa notlar alarak Google Classroom üzerinden öğretmene teslim ederler.

Aşağıdaki soruları okuyun ve videoyu izlerken soruların cevaplarını bulun ve yazın.

1. Yapay zekanın toplumu dönüştürme biçimleri nelerdir?
2. Etik ikilemler nelerdir?
3. Bireyler ve kurumlar nasıl etkileniyor?

2. Ders İçi Etkinlikler

Süre	Etkinlik	Açıklama
10 dk	Hazırlık Soruları	Öğrencilere “Yapay zeka nedir?”, “Hangi alanlarda karşımıza çıkar?”, “Toplumu nasıl etkileyebilir?” gibi sorular yöneltilerek ön bilgileri harekete geçirilir.
10 dk	Anlama Kontrolü	Belgesel izleme sonrası 5 çoktan seçmeli ve 2 açık uçlu sorudan oluşan kısa bir test uygulanarak öğrencilerin temel çıkarımları yapıp yapmadığı ölçülür.
20 dk	Fishbowl Tartışması	Sınıf iç ve dış halka olarak düzenlenir. İç halka “Yapay zekanın toplumsal etkileri” üzerine tartışır; dış halka gözlem yapar. Roller değişerek herkes katılım sağlar.
20 dk	Grup Münazarası	Öğrenciler iki gruba ayrılır. Biri yapay zekanın faydalarını, diğeri olası risklerini savunur. Jüri rolünü sınıf üstlenir.
15 dk	Yaratıcı Yazma	Öğrenciler “2035 yılında yapay zekayla donatılmış bir toplumda geçen bir günü” betimleyen kısa bir hikâye yazar.
15 dk	Padlet Paylaşımı	“Belgeselde sizi en çok etkileyen örnek neydi?” sorusuna öğrenciler görsel veya kısa yazılı içerikle dijital ortamda cevap verir.

3. Değerlendirme

- Anlama: Video içeriğini doğru ve detaylı özetleyebilme. Öğrencilerin videoyu izlemiş ve içeriğini kavramış olduklarını kontrol etmek için notlandırma amacı taşımayan anlamayı ölçme sınavı uygulanır.
- Düşünme: Eleştirel ve yaratıcı düşünce geliştirebilme. Öğrencilerin münazara ve sunumlarda gerekçeli konuşmaları, sorgulayıcı katkıları gözlem formuyla izlenir
- Konuşma: Akıcı, tutarlı ve ileri düzey sözcüklerle konuşma. Dersi bireysel düzeyde içselleştirme durumları sözlü katkıları üzerinden değerlendirilir.
- Katılım: Etkinliklere aktif ve iş birliğine açık katılım. Etkinlik sırasında grup katkıları ve argüman kalitesi not edilerek katılım ve kavramsal derinlik değerlendirilir.

Yeraltı Edebiyatında Dilin Yeniden İnşası, Marjinalleşmesi ve Direniş Olarak Kullanımı: Minör Dil Bağlamında – “Kanakça”

Reconstruction of Language in Underground Literature: Marginalization of Language and Its use as Resistance in the Context of Minor Language – “Kanak Sprak”

Emrah Doğan 

Sakarya Üniversitesi, TÖMER, Sakarya,
Türkiye, dogane@sakarya.edu.tr,
ror.org/04ttnw109



Öz: Bu makalede, Feridun Zaimoğlu’nun Kanakça’yı açık ve yoğun bir şekilde kullandığı eserler olan *Kanak Sprak* ve *Kafa Örtüsü*’nde dilin marjinal olarak nasıl kullanıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca Zaimoğlu’nun yeraltı edebiyatıyla örtüşen yanları, yeraltı edebiyatının özellikleri, dilin direniş olarak Kanakça ile nasıl örtüştüğü tartışılmıştır. Yersizyurtsuzlaştırılan Alman dili, Kanakça ile farklı bir söylem alanına dönüşmesi ve artık “Kanak” kelimesinin ve “Kanakça”nın bir hakaret olmanın ötesinde direniş dili olarak nasıl kabul gördüğü gözler önüne serilmektedir. Göç ile ortaya çıkan ve sonrasında ırkçılığa kadar giden yolda Zaimoğlu dili dönüştürerek Alman dilini Almanlara karşı silah olarak kullanmaktadır. Zaimoğlu’nun Kanak Sprak ve Kafa Örtüsü eserlerinde, yeraltı edebiyatının özelliklerinden olan argonun, şiddetin, uyuşturucunun, eşcinselliğin görünümleri teoriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu makale, yeraltı edebiyatında dilin yeniden inşa edilmesini minör edebiyat kuramı çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. Deleuze ve Guattari’nin minör edebiyat tanımı temelinde, Zaimoğlu’nun Kanakça anlatıları üzerinden, dil yapısının nasıl alt üst edildiği ve özgürleşme alanı açtığı analiz edilmiş; Bourdieu’nün simgesel şiddet ve dilsel sermaye kavramları, Butler’ın beden ve dil politikası tartışmaları, Byung-Chul Han’ın şeffaflık eleştirisi ve Erich Fromm’un yabancılaşma kavramsallaştırması makalenin kuramsal zeminini oluşturmuştur. Amaç, metni tek bir teorik perspektife hapsedmeden farklı düşünce yolları üzerinden metne çoğul bir yorum alanı açmaktır.

Anahtar Kelimeler: Yeraltı Edebiyatı, Minör Edebiyat, Kanakça, Dilsel Direniş, Kimlik Politikası, Feridun Zaimoğlu

Geliş Tarihi/Received: 05.05.2025
Kabul Tarihi/Accepted: 28.06.2025
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:
30.06.2025

Abstract: This article aims to reveal how language is used marginally in Feridun Zaimoğlu’s works *Kanak Sprak* and *Koppstoff*, where Kanak Sprak is employed openly and intensely. Additionally, it will discuss how Zaimoğlu’s connection with underground literature overlaps with migration to Germany and its aftermath, the characteristics of underground literature, and how Kanak Sprak functions as a language of resistance. The deterritorialized German language transforms into a different discourse through Kanak Sprak, and the term “Kanak” and “Kanak Sprak” are shown to have moved beyond being insults to become accepted as a language of resistance. Through transforming the language and using German as a weapon against Germans themselves, Zaimoğlu attempts to strike back with their own language—an act to be explored through concepts such as slang, violence, drugs, and queerness in both underground spaces and literary texts. This article aims to analyze the reconstruction of language in underground literature within the framework of minor literature theory. Based on Deleuze and Guattari’s definition of minor literature, the analysis will explore how linguistic structures are overturned and how spaces of emancipation are opened through Zaimoğlu’s Kanak narratives. The theoretical basis includes Bourdieu’s concepts of symbolic violence and linguistic capital, Butler’s discussions on the politics of the body and language, Byung-Chul Han’s critique of transparency, and Erich Fromm’s conceptualization of alienation. The aim is to avoid limiting the reading to a single theoretical approach and instead open a pluralistic field of interpretation through diverse lines of thought.

Keywords: Underground Literature, Minor Literature, Kanak Language, Linguistic Resistance, Identity Politics, Feridun Zaimoğlu

Extended Abstract

This study explores the reconstruction of language in underground literature and investigates how language can function as a tool for resistance and identity formation, focusing on Feridun Zaimoğlu's Kanak narratives. Underground literature not only challenges the dominant norms in terms of content but also destabilizes conventional linguistic structures, using fragmentation and subversion to question the legitimacy of established narrative forms. In this context, Zaimoğlu's works offer a powerful example where language becomes a terrain of struggle, rebellion, and reappropriation. The theoretical framework of this article is grounded in Gilles Deleuze and Félix Guattari's theory of minor literature. According to this approach, minor literature emerges within a major language but deliberately distorts its grammar, syntax, and ideological assumptions. It deterritorializes language, connects the personal to the political, and builds a collective mode of enunciation. Kanak Sprak, the hybrid language developed in Zaimoğlu's early work, exemplifies such deterritorialization. As a mixture of Turkish, German, street slang, and grammatically 'incorrect' expressions, Kanak Sprak functions not only as a communication tool but also as a site of resistance and cultural renegotiation for second- and third-generation immigrant youth in Germany.

This analysis is further supported by Pierre Bourdieu's concepts of symbolic violence and linguistic capital, which help illuminate how language operates as a vehicle of invisible domination in institutional and social settings. The Kanak language directly challenges this domination by undermining the prestige norms of "high German" and by making space for alternative forms of expression that reflect the lived experiences of marginalized subjects. Similarly, Judith Butler's theory of performativity and the politics of the body is employed to analyze the way in which language intersects with gender, race, and cultural identity, especially in *Koppstoff (Kafa Örtüsü)*, where female characters articulate their resistance through corporeal and linguistic nonconformity. Zaimoğlu's characters exist at the margins of both language and society. Their speech acts do not conform to the normative structures of German; instead, they represent a fractured, emotionally charged linguistic form that reflects their alienation, anger, and refusal to assimilate. In this way, Zaimoğlu transforms personal testimonies into collective voices of defiance. His characters, particularly women, embody a counter-discourse that simultaneously challenges patriarchal norms and racialized hierarchies. Their language, often filled with vulgarity, directness, and fragmentation, is not merely a stylistic choice but a means of survival and resistance.

Kanak Sprak departs from conventional literary genres such as the novel or short story. Described by Zaimoğlu as a "protocol," the text compiles unfiltered and unedited interviews with twenty-four young men from diverse backgrounds. These individuals are not fictional characters but real people whose narratives are documented and reproduced as they are. Their testimonies unveil the psychological, social, and cultural struggles of immigrant youth in Germany, while also contributing to the construction of a new literary and political voice. As Zaimoğlu's work evolves from *Kanak Sprak* to *Kafa Örtüsü*, his narrative strategies become increasingly politicized and embodied. The female characters in *Kafa Örtüsü* not only reject gendered norms but also actively deconstruct the linguistic conventions that sustain them. In light of Butler's theory, their speech is not just reflective of gender identity but performative in its capacity to disrupt, redefine, and reappropriate the symbolic order. Kanak language thus becomes a minor language in the Deleuzian sense, but also a counterhegemonic force that generates new subjectivities. Ultimately, this study argues that Feridun Zaimoğlu's literary production occupies a unique space at the intersection of underground literature and minor literature. Kanak Sprak is not merely a hybrid idiom; it is a vehicle of political articulation, cultural dissent, and identity negotiation. By destabilizing the linguistic and narrative norms of German literature, Zaimoğlu opens a space for voices that are often silenced or dismissed. His works not only reflect the fractured realities of immigrant existence but also affirm the transformative potential of language as a tool of rebellion and reconstruction.

1. Giriş

Doğan Aksan, dilin seslerden oluşan ve belirli kurallar dahilinde insanlar arasında iletişimi sağlayan toplumsal bir kurum olduğunu söylemektedir (Aksan, 2010). Dil iletişim aracı olmanın ötesinde toplumsal yapıları şekillendirmektedir. Ayrıca kültürel kimliği inşa eden ve iktidar ilişkilerini devam ettiren bir mekanizmadır. Yeraltı edebiyatı, ana akım söylemlerce dışlanan, görmezden gelinen, tahakküme uğrayan, sesi kısıtılan, mağdur bireylerin ya da grupların dilini yeniden şekillendirerek marjinal bir söylem oluşturmaktadır. Bu bağlamda dilin marjinalleşmesi ve bir direniş aracı olarak kullanımı özellikle ezilen veya ötekileştirilen topluluklar için belirleyici bir unsur hâline gelmiştir. Dilin en etkili yönlerinden biri olan direniş olarak kullanımını etkili silah hâline getirmek tabii ki tepkileri üstüne çekmeyi göze almakla gerçekleşmektedir. Her yenilik bir öncekinin reddi ve eleştirisiyle kendine yaşam alanı bulmuştur. Bu doğal süreçte varolabilmek için yok olma riskini de göz önüne almak kaçınılmaz ve zaruridir. Zaimoğlu da dilde yaptığı yapı söküm ve yersizyurtsuzlaşma ile var olma alanı açmıştır. Bu minvalde Zaimoğlu'nun dilde gerçekleştirdiği müdahale Deleuze ve Guattari'nin minör edebiyat kuramında vurgulanan direniş estetiğinin somut bir yansımasıdır. Deleuze ve Guattari'nin (2001) minör edebiyat kavramı, egemen bir dil içerisinde marjinalleşen toplulukların kendi anlatılarını oluşturma sürecini tanımlamaktadır. Bu çerçevede, "Kanakça" gibi altkültür dilleri ana akımın dışında kalan toplulukların dili yeniden işleyerek bir kimlik ve direniş aracı olarak kullanmasını sağlamaktadır. Özellikle çok dilli toplumlarda gelişen bu diller yalnızca bir iletişim biçimi değil, aynı zamanda sosyal dayanışma ve kimlik oluşturma sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada minör dil bağlamında "Kanakça" gibi marjinal bir dilin egemen söylemlerle nasıl bir karşıtlık oluşturduğu ve yeraltı edebiyatındaki rolü ele alınmıştır. Özellikle Almanya'daki göçmen toplulukları arasında gelişen Kanakça, dilin sosyal kimlik oluşturmadaki gücünü ve sistem karşıtı bir araç olarak nasıl kullanıldığını göstermektedir. Bu çerçevede Kanakça, alt sınıf mensuplarının baskıcı toplumsal yapılar karşısında dili esnetip yeni anlamlar yükleyerek veya egemen dilin kurallarını bilinçli bir şekilde ihlal ederek alternatif bir söylem modeli sunmaktadır.

Yeraltı edebiyatında dil yalnızca bir anlatım aracı değil aynı zamanda otoriteye ve hegemonik söylemlere karşı bir direniş biçimi olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede Kanakça gibi marjinal dillerin minör edebiyat içerisinde nasıl bir dönüşüm geçirdiği, dilin yeniden inşası ve direniş aracı olarak nasıl kullanıldığı değerlendirilmiştir. Bu makale yeraltı edebiyatında dilin yeniden inşa edilmesini minör edebiyat kuramı çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. Deleuze ve Guattari'nin minör edebiyat tanımı temelinde Zaimoğlu'nun Kanakça anlatıları üzerinden dil yapısının nasıl alt üst edildiği ve özgürleşme alanı açtığı analiz edilmiştir. Ayrıca Bourdieu'nun simgesel şiddet ve dilsel sermaye kavramları, Butler'ın beden ve dil politikası tartışmaları, Byung-Chul Han'ın şeffaflık eleştirisi ve Erich Fromm'un yabancılaşma kavramsallaştırmasıyla makalenin kuramsal zemini güçlendirilmiştir. Bu çalışmanın özgün katkısı, minör edebiyatın dil felsefesine yönelik yaklaşımlarını yeraltı edebiyatı bağlamında Kanakça örneği üzerinden somutlaştırmak ve günümüz kimlik tartışmalarıyla ilişkilendirmektir.

2. Minör Edebiyat ve Kanakça

"Minor edebiyat, majör bir dilin edebiyatı değil, bir azınlığın majör bir dilde yaptığı edebiyattır" (Deleuze & Guattari, 2001, s. 25). Temel özelliği dilin güçlü yersizyurtsuzlaşmasından her koşulda etkilenmiş olmasıdır. "Yazamama olanaksızlığı, Almanca yazma olanaksızlığı, başka türlü yazma olanaksızlığı" (Deleuze- Guattari, 2001, s. 25) ifadesi, Kanakça açısından da bütünüyle geçerlidir. Almanya'daki göçmen kökenli bireyler için yazmamak olanaksızdır. Çünkü kimlikleri toplum tarafından sürekli baskı altında tutulmakta ve bu baskıdan çıkış yolu olarak anlatmak (yazmak) zorunlu hâle gelmektedir. Edebî bir karşı-duruş, tıpkı Deleuze ve Guattari'nin belirttiği gibi yalnızca bireysel bir ifade değil, aynı zamanda kolektif bir varoluşun ve meşruiyetin temsili olmaktadır. Almanca yazma olanaksızlığı Kanakça'da da kendini göstermektedir. Çünkü kullanılan Almanca göçmenler için ne tam anlamıyla ait olunan bir dil

ne de duyguların doğrudan taşındığı bir araçtır. Kitabî Almanca, göçmen gençler tarafından “baskıcı bir azınlığın dili” olarak algılanır. Kanakça ise tam da bu yapaylığa karşı sokağın diliyle, öfkeyle, kırık cümlelerle ve melez ifadelerle kurulmuştur. Nasıl ki Prag Almancası Yahudiler için yersizyurtsuzlaşmış bir dildir, aynı şekilde Kanakça da Almanya’daki Türk ve Arap kökenli gençlerin yersizyurtsuz dili hâline gelmiştir. Göçmen gençler hem o azınlığın içindedir hem de dışındadırlar hem Almanca’yı kullanırlar hem ona ait değildirler.

“Büyük edebiyatlarda bireysel sorun (ailevi, evliliğe ilişkin vb...) daha az bireysel olmayan başka sorunlarla birleşme eğilimindedir; toplumsal ortam ve çevre arka plan olarak kullanılır. Minör edebiyat ise tümüyle farklıdır: Onun daracık mekânı, her bireysel sorunun doğrudan siyasete bağlanmasını sağlar. Yani bireysel sorun, içinde bambaşka bir öykü hareket ettiği oranda zorunlu, vazgeçilmez ve mikroskop altında büyütülmüş hale gelir. Aile üçgeni, bu anlamda bu üçgenin değerlerini belirleyen ticari, ekonomik, bürokratik ve hukuksal başka üçgenlerle bağlantılıdır” (Deleuze & Guattari, 2001, ss. 25-26).

Yukardaki örnekte de görüldüğü gibi yeraltı edebiyatında ve minör edebiyatta egemen edebiyat söylemlerinin tersi bir süreç işlemektedir. Egemen söylemin ya da kanonun belirlediği sınırlar minör ve yeraltı edebiyatını kapsamamaktadır. Çünkü kanonun görmezden geldiği bu yeraltı insanları, karşı tepki olarak kanonu ve onun söylemlerini, kurallarını görmezden gelmektedir. Egemen literatürde önemsiz görülen minörde son derece kırılğan ve kaygan bir zeminde hareket eder. Minör edebiyatın ikinci özelliği olan bireysel olanın doğrudan siyasal olanla iç içe geçmesi yukardaki pasajda net olarak görülmektedir. Bu tür anlatılarda bireysel bir sorun ya da deneyim, yalnızca kişisel düzeyde kalmaz aynı zamanda toplumsal yapılarla, politik baskılarla ve kolektif bellekle doğrudan ilişki kurmaktadır (Deleuze & Guattari, 2015). Oysa “büyük” edebiyatlarda bireysel meseleler genellikle daha geniş sosyal sorunlardan ayrıştırılmakta ve toplumsal çevre yalnızca bir arka plan ya da sahne olarak kullanılmaktadır. Minör edebiyat bu yönüyle büyük edebiyattan kökten bir biçimde ayrılır. Mekânsal ve anlatsal olarak sınırlı görünen bu tür, her bireysel meselenin doğrudan siyasal bağlamla ilişki kurmasına imkân tanır. Bireysel deneyim kendi içindeki derinliği ve taşıdığı kolektif yük sayesinde vazgeçilmez, kaçınılmaz ve âdeta mikroskobik düzeyde yoğunlaşmış bir görünüm kazanır. Ana akım edebiyatta yalnızca arka planda kalan ve yapısal olarak önemsiz görülen temalar, minör edebiyatta doğrudan görünürlük kazanır ve merkeze yerleşir. Büyük edebiyatta sıradan bir diyalog ya da arka plan olayı gibi görünen durumlar minör edebiyatta bir toplumun ölüm kalım meselesine dönüşebilir. Bu geçişin rastlantısal olmadığını özellikle belirten Deleuze ve Guattari, minör edebiyatta her bireysel ifadenin aynı zamanda kolektif ve siyasal bir anlam taşıdığını savunmaktadır.

Minör edebiyatın üçüncü özelliği, ortaya çıkan her sözcelem biçiminin kolektif bir anlam taşımasıdır. Deleuze ve Guattari’nin belirttiği gibi minör edebiyatta bireysel ustalık ya da yetenekten ziyade bastırılmış toplulukların ortak dili ön plana çıkar (Deleuze & Guattari, 2015). Bu edebiyat tarzında, yazarın sesi çoğunlukla yalnızca kendisine ait değildir. Onun söylemi bir cemaatin, bir azınlığın ya da dağılmış bir ulusal bilincin sesiyle iç içedir. Usta yazarların aksine kolektif hafızanın çatlaklarından sızan ifadeler belirleyicidir. Kanakça anlatılarında da bu durum açık biçimde gözlemlenmektedir. Feridun Zaimoğlu’nun metinlerinde karşımıza çıkan karakterler bireysel bir edebî ustalıktan çok sokakta yaşayan gençlerin ortak öfkesini, aşağılanmışlık duygusunu ve isyanını dile getirir. Her cümle yalnızca bir karakterin değil bir topluluğun nefesidir. Bu yönüyle Zaimoğlu’nun kullandığı Kanakça, bireysel yetenekten ziyade kolektif bir söylem olarak işler. Yazınsal olan burada hem politik hem de duygusal bir dayanışma üretmektedir. Zira Kanakça konuşanlar çoğu zaman dağılmış, parçalanmış ve aidiyet yoksunu bir topluluğun üyeleridir. Ancak edebiyat, bu parçalanmışlığı yeniden birleştirebilecek potansiyel bir topluluğun hayalini kurar. Zaimoğlu’nun dili, yalnızca Almanca’nın yıkımı değil aynı zamanda yeni bir bilinç, başka bir duyarlılık ve kolektif özneleşme biçiminin inşasıdır.

Minör edebiyat, bu üç temel özelliğiyle ayırt edilir: dilin yerinden edilmesi (yersizyurtsuzlaşması), bireysel deneyimin doğrudan siyasal olana bağlanması ve anlatının kolektif biçimde yapılandırılmasıdır (Deleuze & Guattari, 2000). Bu kavram yalnızca azınlığa mensup yazarlarının eserlerine değil, majör edebiyatın içindeki potansiyel devrimci dinamiklere de işaret eder. Bu noktada mesele yalnızca kimlik değil, dil ile olan ilişkidir. Çek bir Yahudi'nin Almanca, bir Özbek'in Rusça yazmak zorunda bırakılması gibi Kanakça da bu mecbur bırakılmanın karşısına dikilmektedir. Yazar bazen içinde bulunduğu dilin merkezine değil çevresine, taşrasına yönelmek zorundadır. Taşra aslında kendisi ve çevresidir. Zaimoğlu eserlerinde bu çevreden insanları almakta ve olduğu gibi aktarmaktadır. Bunu yaparken de minör edebiyat, marjinal ya da halkçı edebiyatın tanımına dair süregelen belirsizliklere de alternatif bir dil geliştirmektedir. Deleuze ve Guattari'ye (2000, s. 28) göre "Majör bile olsa bir dilin minör kullanımını içeriden kurma olanağı, popüler edebiyatı, marjinal edebiyatı vb. tanımlamaya izin veren tek şeydir." Yalnızca bu sayede edebiyat, bireysel bir ifade biçimi olmaktan çıkarak "gerçekten kolektif bir anlatım makinesi" hâline gelebilir ve toplumsal içerikleri açığa çıkarma işlevini üstlenebilir. Deleuze ve Guattari'nin minör edebiyat anlayışı, yalnızca azınlıkların dilsel üretimlerini değil, bir dilin içinden geliştirilen her türlü muhalif anlatıyı kapsar. Bu bakış açısıyla Kanakça, Almanca'nın merkezî, normatif yapısına içeriden müdahale eden bir karşı-dil olarak değerlendirilebilir. Göçmen gençler, onlara dayatılan dile teslim olmak yerine bu dili dönüştürerek kendi kimliklerine uygun, melez, çatlaklı ve politik bir anlatım alanı yaratmaktadırlar. Bu hem bireysel bir ifade biçimi hem de kolektif bir direniş pratiğidir. Yeraltı edebiyatının da içinde bulunduğu bu alanı anlamak için de ilk önce yazarın öz yaşam gelişimini anlamak gerekir. Yeraltı edebiyatının en önemli özelliklerinden olan yazarın yeraltında yaşaması ve kendisinin de anlattığı kişilerden olması gerekmektedir. Zaimoğlu'nun yaşamını, edebi hayatını göz önüne sermek, konuyu anlamak, kendisini ve eserlerini yeraltı edebiyatının içine dâhil edebilmek açısından önem arz etmektedir.

3. Feridun Zaimoğlu, Göç ve Kanakçanın Doğuşu

1960'lı yıllarda Türk işçilerinin Almanya'ya göçü, Türkiye ile Almanya arasında imzalanan İş Gücü Anlaşması çerçevesinde başlamış ve kısa sürede kitlesel bir hareket hâlini almıştır. Ancak, bu işçiler başlangıçta geçici, misafir işçi olarak görülse de zamanla yerleşik hâle gelmiş, ailelerini yanlarına alarak Almanya'da kalıcı bir topluluk oluşturmuşlardır. Bu süreç, sosyo-kültürel uyum, dil bariyerleri, dışlanma ve ayrımcılık gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Almanya'da doğup büyüyen ikinci ve üçüncü nesil Türkler, ne tam anlamıyla Alman toplumuna entegre olabilmemiş ne de ebeveynlerinin kültürel aidiyetini sürdürebilmiştir. Bu kimlik bunalımı, Almanya'daki göçmen toplulukların, özellikle genç neslin, kendilerine özgü bir dil ve kültürel ifade biçimi geliştirmelerine yol açmıştır.

Almanya'ya küçük yaşlarda gelen ya da doğrudan bu ülkede dünyaya gelen ikinci kuşak göçmen yazarların büyük bölümü hem Türk hem de Alman kültürel yapısına kendilerini yakın hisseder. Bu durum, onların kimlik deneyimlerini ikili bir eksenle şekillendirmektedir. Hem Türk hem Alman olmak ya da her ikisinden de bağımsız bir yerde durmak. Bu çift yönlü aidiyetin yarattığı kimlik gerilimi, edebi üretimlerine de yansımaktadır (Can, 2011). Bu kuşağın temsilcileri arasında yer alan Feridun Zaimoğlu gibi yazarların yetiştiği sosyal çevre ve bu çevrenin edebî dile nasıl taşındığı üzerine değerlendirmelerde bulunan Dursun Zengin (2000), ikinci kuşak yazarların ilk kuşağa kıyasla daha farklı bir edebi bakış açısına sahip olduğunu vurgular. Zengin'e göre, bu yazarlar Almancayla doğrudan temas hâlinde büyümüş, gündelik yaşamlarında bu dili doğal biçimde edinmişlerdir. Almanca onlar için artık yalnızca iletişim dili değil aynı zamanda edebî bir ifade aracıdır. Türkçeyle ise daha çok aile içi sınırlı ortamlarda temas etmişlerdir. Bu durum, ikinci kuşak yazarların metinlerinde daha bireysel ve estetik yönü öne çıkan bir duyarlılığı beraberinde getirmiştir. Birinci kuşakta görülen kolektif acı ve özlem anlatılarının yerine, ikinci kuşakta bireyin kimlik bunalımı, dışlanmışlık ve ırkçılıkla yüzleşme gibi temalar daha çok işlenmeye başlanır. Ayrıca bu yazarların kullandığı metaforlar, imgesel anlatım biçimleri ve dildeki oyunları, onların Almanca üzerindeki yetkinliğini ve edebî becerisini ortaya koymaktadır. Önceki kuşaktaki düz yazı tarzının aksine bu dönemin yazarları şiirsel anlatıma yönelme

konusunda daha cesur davranmışlardır. Özetle 1980'lerden itibaren ikinci kuşak yazarlarla birlikte daha bilinçli, sanatsal ve derinlikli eserlerle karşılaşmak mümkün olmuştur. Daha önce de bahsettiğimiz gibi yazarın yazdığı eserlerdeki yeraltını, yaşadığı çevreden hareketle ve yaşamıyla oluşturmaktadır. Böylece söylemini kendi ve çevresi üzerinden oluştururken, yazılarına konu olan olaylar gerçekliğe bir o kadar yaklaşmaktadır. Yazar yeraltında yaşamalı ya da o yoldan geçmelidir. Zaimoğlu Almanya'ya göç süreci ve oradaki öz yaşamıyla bu özellikleri karşılamaktadır. Bu yönüyle de Alman literatüründe hatırı sayılır bir yere sahip olmuştur. Yazarı ve yazdıklarını anlamak için hayat öyküsünü bilmek gerekmektedir.

Feridun Zaimoğlu, 1964 yılında Bolu'da doğmuş, henüz bebekken ailesiyle birlikte Almanya'ya göç etmiştir. Çocukluğu dil bilmediği için dışlanma ve yalnızlıkla geçer. Topluma yabancılaşması, onda derin bir aşağılanmışlık ve içe kapanma hissi yaratır. Genç yaşlarda çeşitli işlerde çalışarak yaşamını sürdürürken dilin toplumla bağ kurmada temel araç olduğunu fark eder ve Almancayı kendi çabasıyla öğrenir. Münih'te başladığı tıp ve güzel sanatlar eğitimini tamamlamaz. Bu dönemini "öğrenim bırakma şampiyonu" olarak tanımlamaktadır. Kiel'e taşındıktan sonra tanıştığı müzisyen bir arkadaşının Almanya'daki Türklerin yok sayıldığına dair sözleri, Zaimoğlu'nda edebiyata dönüşün kıvılcımını ateşler. Göçmenlerin öfkesini, uyumsuzluğunu ve bastırılmış kimliklerini görünür kılmak amacıyla yazmaya başlar. "Kanakistan" adını verdiği hayali bir evrende, sokak argosu, lirik ifade ve yerleşik anlatı kalıplarını yıkan bir dil inşa eder. 1995'te yayımlanan ilk kitabı *Kanak Sprak* röportaj notlarından oluşmasına rağmen büyük ses getirir. Bu eserle, göçmen kuşakların içsel öfkesini Alman kamuoyunun yüzüne çarpan bir yazar olarak öne çıkmaktadır. Berlin Üniversitesi'nde öğrenci iken yaşadığı fiziksel saldırının rövanşını, yıllar sonra aynı üniversitede verdiği edebiyat seminerleriyle alır. 2003'te "Ada Yazarı" ünvanını alır, 2004'te konuk öğretim üyesi olur ve Almanya'yı İtalya'da temsil eder. Yazarlığını "büyük bir zevk ve meydan okuma" (Can, 2011, s. 145) olarak tanımlayan Zaimoğlu, hâlen Kiel'de yaşamaktadır.

"Kanak, yerli Melanazyalı, Yeni Kaledonya'da insan anlamına gelmektedir. Almanya'da ise negatif ayrımcılık için kullanılmaktadır. Fransızca'da "Kanaca" olarak geçmektedir. 1960'lı yıllardan beri Almanya'da göçmenleri aşağılamak için sıkça kullanılan hakaret kelimelerinin başında gelir. Daha çok Güney Avrupa ve Türkiye'den gelen göçmenlere yönelik kullanılan bu küfür ve aşağılama kelimesine "yabancı" ya da "Türk" anlamları yüklenmiştir" (Nakiboğlu, 2020, s. 164). "Kana" terimi, başlangıçta Polinezya halkını tanımlamak için kullanılmışken zamanla Almanya'da göçmen karşıtı bir hakarete dönüşmüştür. Önceleri İtalyanlara yönelik kullanılan bu ifade, özellikle Türklerin Almanya'daki varlığının artmasıyla birlikte, Türk kökenli göçmenlere yöneltilen aşağılayıcı bir etiket hâlini almıştır. Ancak zamanla bu kelime, yalnızca bir küçümseme biçimi olmaktan çıkarak, kökenine bağlı kalıp toplumsal düzene boyun eğmeyen bireylerin sembolü olarak da yorumlanmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan ve "Kanak Dili" (Kanakisch) olarak adlandırılan yapay ve melez dil ise ayrımcılığa uğrayan bireylerin sokak dilinde biçimlenmiş argo yoğunluklu ve Almancanın normlarına karşıt olarak şekillenmiş alternatif bir iletişim biçimidir. Başlangıçta edebî çevrelerde tepkiyle karşılanan bu dil, zamanla hiciv, mizah ve eleştiri içeren metinlerin temel üslubu hâline gelmiştir. Bazı araştırmacılar tarafından Almancayı zenginleştiren bir kreol türü ¹olarak da değerlendirilmiştir (Can, 2020, s. 170).

1998 yılında yayımlanan *Kanak-Attak Manifestosu*, Almanya'daki göçmen kökenli bireylerin maruz kaldığı yapısal ırkçılığa, kimlik dayatmalarına ve kültürel homojenleştirmeye karşı geliştirilmiş radikal bir siyasal duruşun metinsel ifadesidir. Manifesto, yalnızca Almanya'daki etnik grupların yaşadığı sorunlara dikkat çekmekle kalmaz, aynı zamanda etnik temelli her türlü kimlik politikasını ve kültürel tahakkümü eleştiren açık bir ideolojik çerçeve sunmaktadır.

¹ Kreol dilleri, 17. ve 18. yüzyıllarda Avrupa'nın sömürge yerleşimlerinde, karşılıklı olarak anlaşılmayan diller konuşan gruplar arasındaki temasın bir sonucu olarak gelişen yerel dillerdir. <https://www.britannica.com/topic/creole-languages>

"Kanak-Attak (manifestosu) sınırlar üzerinden insanlara atfedilen, deyim yerindeyse besik kertmesi 'kimlikler'in ötesinde bir biraradalıktır. Kanak Attak pasaport ya da köken sormaz, pasaport ya da köken sorusuna karşı çıkar.

En küçük ortak paydamız, belirli insan gruplarının ırkçı atıflarla toplumsal, hukuksal ve siyasal sonuçlara yol açacak şekilde Kanaklaştırılmasına karşı çıkmaktır. Kanat Attak milliyetçilik karsitidir, ırkçılık karsitidir ve etnolojik atıflardan beslenen her türlü kimlik politikası biçimini reddeder.

*İnsanları sömüren, baskılayan ve aşağılayan herkese ve herseye doğrudan karşı çıkıyoruz. Kanak Attak'ın müdahale sahası siyasal-ekonomik egemenlik ilişkilerinin ve kültür endüstrisinin değerlendirme mekanizmalarının elestirisinden Almanya'daki** gündelik hayatın olgularıyla hesaplasmaya kadar uzanır. Genel insan hakları ve temel haklardan yana çıkıyor, ama aynı zamanda bir esitlik modeline bağlı kalmayan ve hegemonyal bir kültüre tabiyeti reddeden bir tutumu benimsiyoruz. Doğru olan, her somut durumda müzakere edilmeli ve karara bağlanmalıdır.*

Onyıllardan beri Alman-olmayanların siyasal durumuna, yaşam koşullarına ve gündelik hayatına isaret eden dernekler ve girişimler mevcut. Buna rağmen bu çabalar her grubun kendi cemaatiyle sınırlı kalıyor. Kanak Attak lobi politikası yapmaz, konformist göçmen politikasından kopar; hücumla dönük bir biçim ve içerikle geniş bir kamuoyuna hitap etmeyi ister. Toplumsal ve siyasal koşulların adını koymaksızın Almanya'dan yakınan, tanınma ve hoşgörü dileyenlere meydana bırakmamanın zamanı geldi. Ne sığındıkları köseciklerini istiyoruz onların, ne de bizi, yani seni ve beni temsil etme hakkını gaspetmelerini kabul ediyoruz." (https://www.kanak-attak.de/ka/about/manif_tur.html, Erişim tarihi: 16.03.2025)"

Yukarıdaki manifestodan anlaşılacağı üzere Zaimoğlu'nun hareketi kimlikler ve kökenlerden bağımsız, ırkçılığa, kafatasçı milliyetçiliğe karşı çıkmaktadır. İnsan odaklıdır, hegemonya ve asimilasyonu reddeder. Zaimoğlu'nun Kanak Attak adındaki göçmen hareketi, nasyonal sosyalist ve punk hareketinden sonra Almanya'nın gördüğü en etkili hareketlerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Zaimoğlu'nun Kanak Attak girişimini yapıtının başlığına "Kanak Sprak" olarak alması son derece anlamlıdır. "Kanake kelimesi, Almanya'daki göçmen tarihinin başlangıcından itibaren, literatürde göçmenleri aşağılayıcı bir kelime olarak geçer. Bu karşıt oluşum ise kelimeye "kanak"la karşılık verip ona "karşıt" bir anlam yüklemesi, kendisine atfedilen olumsuzluğu "başka" bir şeye çevirerek, bir anlamda kelimeyi hiçleyerek, sahiplenmesidir. Zaimoğlu ise Almanca "dil" anlamına gelen "Sprache" kelimesinin yapısını bozarak onu "Sprak" hâline getirir. Bu yapay kelime, doğrudan "Sprache"ye yani "dil"e saldırıda bulunur" (Kaya, 2010). Bu çerçevede göçmen bireylerin Almanya'daki varoluş mücadelesi yalnızca kültürel değil aynı zamanda psikolojik ve dilsel düzeyde de bir direniş hattı üretmektedir. Feridun Zaimoğlu'nun kendi deneyimine dayalı ifadeleri, bu çok katmanlı mücadeleyi doğrudan gözler önüne sermektedir:

"35 senedir Almanya'dayım kendimi ispatlamak için Alman kökenli Almanlardan iki kat fazla efor harcamam gerekti. Hayat bana iki alternatifti. Ya 'Yüzünüzü şeytan görsün' deyip Alman toplumuna küsecektim ya da kendimi frenleyecektim. Frenledim, özgüvenimi yanıma aldım ve yola çıktım. Biz Almanya'da acayip bir kavga içindeyiz. Asimilasyon kavgası sürüyor. Almanlar Türklere 'Bize ayak uyduracaksınız. Size baktığımızda aynaya bakmış gibi olacağız' diyorlar. Bu delilik. Karşı koyuyoruz. Benimki bireysel bir bakış açısı. Zorbalığa karşı tepki veriyorum." (https://www.hurriyet.com.tr/gundem/nasil-soylesem-bekledigimden-fazla-para-kazaniyorum-38690948, Hürriyet 30.01.2005, Erişim Tarihi: 18.02.2025)

Bu pasajda Zaimoğlu, Almanya'da yaşayan bir Türklerin asimilasyon, özgüven, direniş ve kimlik meseleleri üzerinden verdiği kişisel mücadeleyi yansıtırken; göçmen bireyin maruz kaldığı yapısal eşitsizlikleri ve kültürel baskıları da gözler önüne seriyor. Zaimoğlu'nun harcadığı efor yalnızca bireysel bir hikâye değildir. Dilsel ve kültürel olarak aynı olman istenirken anlatıcı bu benzeşmeyi reddetmiş bunun yerine kendi sesini koruyarak direnmiştir. Kendisini sürekli dışlanan birey, bir benlik inşasıyla buna karşılık verir.

Öte yandan Özber Can'ın (2020) aktardığına göre Zaimoğlu'nun eserlerinde özellikle tiyatro, sinema ve mizah gibi alanlarda karşılık bulan Hip-Hop kültürünün marjinalleştirilmiş gençlerin sesi olarak şekillendiği görülmektedir. Yazar, toplumun dışına itilmiş "küfürlü konuşan, uyuşturucu ticaretiyle ilişkilendirilen ve dilsel açıdan hatalı konuşan" gençlerin sesine kulak vererek onların gerçekliğini edebiyata taşımaktadır. Almanya'da "Kanak" etiketiyle aşağılanan bu gençlerin dili, bilinçli biçimde bozulmakta; isyanın dili sertleşip argo ağırlıklı bir yapıya bürünmektedir. Her ne kadar eğitilmiş ve iş sahibi olsalar da bu gençler "etnik serseri" gibi küçültücü tanımlamalarla sistematik dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. Bu dışlama sadece söylem düzeyinde kalmaz. Türk kökenli gençlerin işsizlik oranlarının ülke ortalamasının iki katına çıkması, nüfusun %30'unun işsiz, %43'ünün ise yoksulluk sınırı altında yaşamasıyla somut biçimde kendini göstermektedir. Üstelik bu durum, kamuoyunda ekonomik sorunların sorumluluğu olarak da göçmenlerin gösterilmesine yol açmaktadır. Bu nedenle, Can'a göre Zaimoğlu'nun yazınında kullanılan "bozuk dil" sadece estetik bir tercih değil aynı zamanda toplumsal ayrımcılığa karşı geliştirilen bilinçli bir direniş biçimidir. Kanakça'nın başka göçmen gruplar tarafından da benimsenmesi, onun geçici bir sokak modası değil, bir karşı-kültür dili olarak benimsendiğini göstermektedir².

Zaimoğlu'nun da mensup olduğu kuşak, Türkçe ve Almanca kelimeleri bir arada kullanarak melez bir dil üretir. Cümlelerini sıklıkla Türkçenin sözdizimiyle kurgular, Almanca yapılar içerisine Türkçe yan tümceler dahil eder. Türkçe deyim ve deyişleri kendi ifade biçimlerine göre Almancaya dönüştürür. Ayrıca İngilizce kelimelerden ve rap müzik kültürünün jargonundan beslenir. Kullandıkları dil, öfkeli, sert, keskin, zaman zaman küfürlü ancak tamamen kendilerine özgüdür. Bu çok katmanlı ve melez üslupla hem kendi gerçekliklerini dile getirmeye hem de görünmezliklerini aşmaya çalışırlar. Almanya'da doğup büyüdükları, Alman vatandaşı oldukları ve Almancayı "anadilleri" olarak öğrendikleri halde, dillerindeki bu tuhaf, anormal Almancayı gururla taşırlar. Ve bu tuhaf Almanca, dilbilim terminolojisindeki gibi bir şiveye değil; ruhsal bir alanda ortaya çıkan bir şiveye, "öteki" olma sancısına tekabül eder (Kaya, 2008).

4.Yeraltı Edebiyatı, Dil, Kimlik ve Direniş: Kanakça'nın Kültürel Anlamı ve Direniş Pratiği

Zaimoğlu'nun Kanakça aracılığıyla kurduğu bu minör dilsel yapı yalnızca egemen dile içeriden bir müdahale değil, aynı zamanda yeraltı edebiyatının estetik ve tematik özellikleriyle de örtüşen radikal bir anlatı biçimi olarak karşımıza çıkar. Zaimoğlu'nun diliyle kurduğu bu muhalif anlatı estetiği, yalnızca minör edebiyat sınırlarında kalmaz, aynı zamanda yeraltı edebiyatının kuralsız, aykırı ve sarsıcı yapısıyla da örtüşmektedir. Bu bağlamda yeraltı edebiyatının tanımı, söz konusu anlatının biçimsel ve içeriksel karakterini daha net biçimde ortaya koymaktadır:

"Her şeyden önce yeraltı edebiyatı; envaiçeşit protest, illegal ve gayri ahlaki duygunun, düşüncenin, davranışın kendine yer bulduğu, içerik ve üslup olarak kanonla ilişkisini kesen yadırgatıcı, irkiltici hatta tahripkar bir karşı edebiyat anlayışıdır. Cinselliğin her türlüşünün, politik aykırılığın, sıra dışı tarzların, şiddetin, alkolün, uyuşturucunun nihilist,

² Frankfurt'taki Karşılaştırmalı Dil Bilimleri Enstitüsü'nün yöneticisi Prof. Dr. Jost Gippert, dünyada 4.000 dilin yok olma tehlikesine karşı yalnızca 30 yeni dilin ortaya çıktığını söyler. Ona göre bu dillerden biri de Almanya'da doğup büyüyen Türk gençlerinin oluşturduğu "Kanak Dili"dir. Kanak dili hâlen gençler arasında popüler olarak kullanılan bir dildir (Nakiboğlu, 2020 s. 164).

anarşist ve köktenci bir yaklaşımla kotarıldığı; argonun, küfrün, jargonun cesurca kullanıldığı anlatılardır.” (Demir, 2022, s. 12)

Demir’in yukarıda bahsettiği yeraltı, Zaimoğlu eserlerinde yerüstünde görünmektedir. Eserlerinde yeraltı edebiyatının aykırı, yadırgatıcı, illegal olan bütün durumları gerçek hayattan örnekleriyle bulunmaktadır. Özen Yula, *Underground’u Tanımlama Denemesi* (1995) adlı çalışmasında yeraltı edebiyatını; egemen olana ve sisteme karşı açık bir başkaldırı olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu edebiyat türü yalnızca hukuken kabul edilen sınırları aşmakla kalmaz, aynı zamanda ırkiltici olanı benimsemekte, deneysel yapılarla ilerlemekte ve biçimsel olarak doğaçlama, eşzamanlılık, kesme ve kolaj gibi tekniklere sıklıkla başvurmaktadır. Alt kültürlerle yönelmesi, pikaresk öğelere yer vermesi ve yabancılaşmayı merkezine almasıyla toplumun baskın kültürel kodlarına karşı bir ifade alanı yaratır. Yeraltı anlatısı, bu çok katmanlı yapısıyla yalnızca estetik değil, aynı zamanda politik bir tavır üretmektedir.

A. Ömer Türkeş’e göre (2013), yeraltı edebiyatını ayırt eden en temel unsur radikal muhalif duruşudur. Ona göre bu edebiyat türü, gerektiğinde kutsal kabul edileni, dokunulmaz sayılanı ve hatta edebiyatın kendisini bile sorgulayıp reddedebilecek kadar yıkıcı bir karaktere sahiptir. Yeraltı anlatısı kurulu düzenin değerlerine, normalleştirilmiş olanın dayatmalarına ve var olanın tüm kodlarına karşı açık bir başkaldırıyı temsil etmektedir. Benzer şekilde Öktem (2013), yeraltı edebiyatını tanımlarken bu türün popüler edebiyatın jargonu ile konuşmayan ve hayatın merkezinden değil, arka planda kalan, göz ardı edilmiş kılcal damarlarından beslenen bir anlatı biçimi olduğunu belirtir.

Fethi Demir’in (2020), yorumlarından hareketle, Feridun Zaimoğlu’nun edebî yaklaşımının en ayırt edici yönü, Alman edebiyatı içerisinde özgün bir yer edinmesini sağlayan ve yeraltı edebiyatının dinamikleriyle örtüşen metinler üretmesidir. Feridun Zaimoğlu’nun Almanya’daki Türk kökenli göçmen yazarların ikinci ve üçüncü kuşakları arasında bir bağ kurarak bir köprü işlevi gördüğü söylenebilir. Ayrıca küreselleşmenin yarattığı kimlik dağılmaları, sistemle bütünleşememe, artan ırkçılık ve göçmen karşıtlığı gibi sorunların yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve ekolojik krizlere yönelik geliştirdiği eleştirel anlatılarla edebiyat sahasında kendine özgü bir konum inşa ettiği de dikkat çekicidir. Avangart ve deneysel özellikler taşıyan eserleriyle yalnızca göçmen edebiyatının değil, Alman çağdaş edebiyatının da eleştirel vicdanı olmayı başaran Zaimoğlu, metinlerinde toplumun gerisine itilmiş bireylerin sesini yükseltirken, aynı zamanda yeni kuşak yazarlar için de hem dilsel hem tematik olarak güçlü bir zemin oluşturmaktadır. Bu açıdan onun metinleri yalnızca bireysel kimlik inşasıyla sınırlı kalmaz. Çağdaş Alman toplumunun çokkültürlü, çatışmalı yapısını görünür kılma çabası olarak da okunabilir.

Feridun Zaimoğlu’nun *Kanak Sprak* (1995) ve *Kafa Örtüsü* (1998) adlı eserlerinde yarattığı karakterler, geleneksel Almanca anlatı normlarını kırarak, sokağın dilini, öfkesini ve direnişini edebî bir dile dönüştürür. *Kanak Sprak* eserinde erkek karakterler üzerinden yeraltının dilini, direnişini kullanırken, kadın karakterler üzerinden ise özellikle ataerkil kültüre ve ırkçı dışlayıcılığa karşı geliştirilen bu dil, Judith Butler’ın beden ve dil politikası kavramı çerçevesinde okunabileceği gibi; Pierre Bourdieu’nün simgesel şiddet kavramı üzerinden de çözümlenebilir. 1998’de yayımlanan *Kafa Örtüsü* adlı eserinde, odak noktasını kadın göçmenlere çevirir. Bu kitapta, Türk kökenli 26 kadın aracılığıyla benzer temalar kadınların perspektifinden aktarılır. Zaimoğlu, her iki eserde de anlatılan karakterlerin öfkesini, hayal kırıklığını, aidiyet arayışını ve sisteme yönelttiği eleştirileri hiçbir süzgeçten geçirmeden, doğrudan, sansürsüz ve çoğu zaman sert, argo dolu bir dille sunar. Hem erkek hem de kadın karakterlerin yaşam mücadelesi, bastırılmış öfke ve isyanları, anlatıların omurgasını oluşturur. Bu yönüyle Zaimoğlu, göçmenlerin yalnızca sosyal gerçekliğini değil, aynı zamanda dillerini ve ifade biçimlerini de edebiyatın merkezine taşıyarak önemli bir dönüşüm yaratmaktadır (Demir, 2020). Feridun Zaimoğlu, *Kafa Örtüsü* eserinin girişine aynen şu şekilde başlamaktadır;

“Mülayim olan sığağı da soğuğu da

aynı ağızdan üfler:
ben bu hafif ateşlilere metelik vermeyeceğim
bu gibilerin
tüm bu adam görünüşlü herifçiklerin
kafalarına yumruk
burjuva oturma odalarına,
şapkalarına,
düzgün iliklenmiş düğmelerine,
pis kokulu yuppi losyonlarına,
yaşamı ciddiye alış biçimlerine
biz kent oyuncularından
hangimiz bunlarla bir işimiz olsun ister ki?
Hareketli olan,
göstersin harekete geçtiğini.

bu kitap
direnişçilere,
özgürce uçuşanlara,
yürekli delikanlılara,
yeraltında cân-ı gönülden debelenenlere,
mainstream'in içindeki ajanlara,
üstünü başını yırtanlara,
kamufle vaziyetteki öfkeli güruha,
sığınmacı akımına,
ırka zarar verenlere,
kızıl dazlaklara,
metropoldeki insan çöplüğüne,
germany united'deki (Birleşik Almanya) bütün KANAKLARA
saygı ve büyük sevgiyle ithaf olunur." (2000 s. 5)

Zaimoğlu kitabının girişine bu şekilde başlaması aslında bir diğer manifestodur. Burada kime karşı ve kim için yaptığının açıklamaktadır. Özellikle *Kafa Örtüsü* adlı eserdeki kadın karakterlerin anlatım biçimi çalışmamızda önemli bir yer tutmaktadır. Kadınlar, sisteme ve erkek egemen kültüre karşı, toplumun dayattığı dilsel ve bedensel kalıpları reddederek kendi varoluş biçimlerini yaratırlar. Zaimoğlu'nun bir karakteri, "Ben onlar gibi sessiz kalmayacağım. Benim dilim de bedenim de onların değil!" (Zaimoğlu, 2000, s. 22) diyerek diliyle ve bedeniyle, tüm gücüyle sistemin tahakkümüne, bedeninin metalaştırılmasına karşı çıkmaktadır. Pierre Bourdieu, dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bir güç ve tahakküm aracı olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, dilsel sermaye, bireylerin toplumsal alanda statü kazanmalarını veya kaybetmelerini belirleyen önemli bir unsurdur (Bourdieu,

1991). Simgesel şiddet ise bireylerin egemen dil normlarını doğal ve kaçınılmaz bir gerçeklik olarak içselleştirmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bourdieu'ye göre bu şiddet türü, açık baskı olmaksızın işlendiği için görünmezdir: "*Simgesel şiddet, dilin ve kültürün içselleştirilmiş bir tahakküm biçimidir.*" (Bourdieu, 1991, s. 56). Bu çerçevede Kanakça gibi norm dışı diller, simgesel şiddete karşı bir dilsel sabotaj olarak görülebilir. Öte yandan Judith Butler, bedeninin doğal bir gerçeklik değil, söylemsel pratikler aracılığıyla inşa edilen bir alan olduğunu savunur. *Bodies That Matter* (1993) adlı eserinde Butler, cinsiyetin ve bedenin söylem yoluyla düzenlendiğini belirtir. Butler'a göre: "*Beden, kültürel anlamlar sisteminin bir ürünü olarak var olur; varlık kazanması, belirli toplumsal normlar çerçevesinde mümkün olur.*" (Butler, 1993, s. 15). Bu anlayış, Zaimoğlu'nun kadın karakterlerinin hem dil hem beden üzerinden gerçekleştirdiği direnişi anlamada kritik bir öneme sahiptir. Kadınlar, kendi bedenlerini ve dillerini, egemen erkek söylemine ve ırkçı asimilasyon politikalarına karşı yeniden kurmaktadır.

Byung-Chul Han, *Şeffaflık Toplumu* (2020) adlı eserinde, modern toplumda dilin ve iletişimin anlam derinliğini kaybederek salt bir enformasyon taşıyıcısına dönüştüğünü belirtir. Han'a göre şeffaflık ideali, her şeyin hemen görünür ve anlık olmasını dayatarak dilin özgünlüğünü ve çokanlamlılığını ortadan kaldırır. Bu bağlamda Kanakça, şeffaflaşmış iletişim normlarına karşı bir direniş biçimi sunmakta, kırık, bozuk ve melez yapısıyla anlamın çok katmanlı doğasını korumaktadır. Bunun yanı sıra Erich Fromm, *Özgürlükten Kaçış* (*Escape from Freedom*) adlı eserinde, modern bireyin yabancılaşmasını özgürlükten kaçış süreciyle ilişkilendirmektedir. Birey özgürleşmek yerine, kendini yeniden tahakküm eden sistemlere teslim eder. Bu süreçte dil de bireyin yabancılaşmasında kritik bir rol oynar: "*İnsan, kendi yarattığı dil yapılarının tahakkümüne girdiğinde, öznel deneyimini kaybeder.*" (Fromm, 2015, s. 95). Kanakça ve yeraltı edebiyatı, bu tahakküme karşı bireysel deneyimi ve çokkatmanlılığı yeniden görünür kılmaktadır.

Özellikle *Kafa Örtüsü* adlı eser, Zaimoğlu'nun kadın karakterler üzerinden gerçekleştirdiği dilsel ve bedensel direnişi gözler önüne sermektedir. Burada kadınlar yalnızca ataerkil kültüre değil, aynı zamanda kültürel asimilasyon ve beyaz Alman toplumunun dayattığı normlara da karşı çıkmaktadırlar. Zaimoğlu'nun kadın karakterleri, geleneksel kadınlık anlatılarını reddeder ve kendi varoluş biçimlerini, kendi dilleri ve bedenleri üzerinden kurarlar. Bir karakterin isyanı şöyle dile gelir: "*Ben onların istediği gibi gülümseyen, başını eğen, susan kadın olmayacağım. Benim öfkem, benim kelimelerim var!*" (Zaimoğlu, 2000, s. 23). Bu direniş, Judith Butler'ın beden ve dil politikası kavramı çerçevesinde okunabilir. Butler'a göre "beden, doğal bir gerçeklik değil, söylemsel pratiklerle inşa edilen bir mekândır." (Butler, 1993, s. 15). Zaimoğlu'nun kadın karakterleri, bedenlerini ve dillerini hegemonik normlara karşı yeniden kurarak bir politik özneleşme süreci başlatmaktadırlar. *Kafa Örtüsü* (2000, s. 42) eserinde ayrıca asimilasyon baskısına yönelik açık eleştiriler bulunur. Bir karakter şöyle seslenir: "*Almanlar bizi önce konuşturup sonra suskun kılıyor. Bizi öyle bir hale getiriyorlar ki kendi sesimiz bile bize yabancı geliyor.*" Bu türden ifadeler, Bourdieu'nün simgesel şiddet kavramıyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Dil, görünürde doğal bir iletişim aracı gibi sunulsa da, esasen tahakküm ve dışlama mekanizmalarının işlerliğini sürdürdüğü bir araçtır (Bourdieu, 1991). Zaimoğlu'nun karakterleri, Kanakça ile hem bu tahakküme karşı koyar hem de kendi çokkatmanlı kimliklerini yaratırlar. Bir başka karakter hem kültürel köklerine hem de yeni kimlik mücadelesine şu sözlerle işaret eder: "*Ben iki arada bir derede yaşamıyorum. Ben hem buralıyım hem oralı. İkisine de küfredirim, ikisini de severim!*" (Zaimoğlu, 2000, s. 57). Bu tür pasajlar hem dilin hem de kimliğin sabit, kapalı yapılar olmadığını aksine melez, değişken ve sürekli müzakere halinde olan dinamik süreçler olduğunu göstermektedir.

"*Usta, biz yaramazlar yerleşikleşmek ve Almanlaşmak istemiyoruz. Asimile karakafalılar, kanatların var olduklarından bu yana girilmiş en berbat triptir. [...] Ve bir de şu boktan 'başörtünü nerede bıraktın?' sorusu. Ama ben usta, burada dimdik ayakta'yım. Bırakalım onları karaya vursunlar, sahip olduğum sıkı dişilik gücüne toslasınlar. Onlara haykırıyorum: ben buradayım ve güzel kavga başlıyor.*" (Zaimoğlu, 2000, ss. 17-18)

Gilles Deleuze ve Félix Guattari'nin "minör dil" kavramıyla açıklanabilecek bir fenomen, Zaimoğlu'nun karakterlerinin ifadelerinde vücut bulmaktadır. "Başörtüsünü çıkartan, Almanca konuşamayan, ama içindeki öfkeyi argo ile haykıran" kadının sesi, büyük anlatıların dışında kalanı temsil etmektedir. Burada oluşan dil, egemen yapının içinden türemiş fakat ona hizmet etmeyen bir yapıdadır. Kendi kültürel kodlarını üretir, mizahı, hicvi ve metaforları bu bağlamda işlevsel kılar. Bu yönüyle Kanakça, sadece bir altkültür dili değil, aynı zamanda sömürge sonrası kimliklerin yeniden inşasında etkin bir özneleşme pratiğidir. Zaimoğlu'nun kadın anlatıcıları yalnızca toplumsal cinsiyet normlarına değil, aynı zamanda dilin ahlaki ve estetik sınırlarına da meydan okumaktadırlar. *Kafa Örtüsü*'ndeki kadın karakterler sıklıkla küfürlü, argo yüklü ve cinselliği doğrudan ifade eden söylemler geliştirmektedir. Bu söylemler, çoğu zaman Almanya'daki kültürel hegemonya karşısında öfkenin dışavurumudur. Dilin bu şekilde "kirletilmesi", merkezî otoritelerin arındırılmış estetik anlayışına bir tehdit unsuru taşımaktadır. Dil, burada sadece anlatım biçimi değil, sistemin sembolik düzenine yönelik bir sabotajdır.

"Söylediklerim, usta, ultra ılımlı liberalizme, bunların süs oyunlarına, jet sosyetelerine, sosyete bebelerine, bokluğu hoş göstermek için kafa patlatanlara, kültür araştırması adını verdikleri ... 'ne kadar da ilginç', 'hey, ne müthiş!', 'insan nelerle karşılaşılıyor'larla dolu o soytarı lisanlarına karşı." (Zaimoğlu, 2000, s.13). Zaimoğlu'nun kadın karakteri, liberal burjuva estetiğine, kültürel kolonizasyona ve dilin iktidar eliyle estetize edilmesine karşı öfkesini "kanakça" ile haykırır. Feridun Zaimoğlu'nun *Kafa Örtüsü* adlı eserinde, kadın karakterlerin dili hem bireysel hem de politik bir direniş alanına dönüşür. Kadın bedeni üzerinden kurulan oryantalist fantezilere karşı açık bir öfke ve parçalama arzusu dile getirilir: "Kimileri 'şundan-şundan-ver' veya 'sevişmeyi-öğren-ya-da-git'le çıkar karşına... Bu gülünç herifler için sen tam bi tatil ülkesi... Suratlarını iki defa parçalayıp şunu söylemeli: Oğlum oğlum... patlıyoruz artık." (s. 41). Alman merkezliliğine karşı, Kanak kimliğinin ironik bir biçimde sahiplenildiği şu cümleler ise, ötekileştirme karşısında dilsel bir tersyüz etme stratejisini gösterir: "Bu Alaman ihtişamına ne kadar çok kanak pisliği gelirse, o kadar iyi... Efendi onu içeri bırakmaz... 'Bir şekilde köküne, aslına dönmek zorundasın, yani Anadolu'ya.'" (s. 44). Kültürel asimilasyona ve çokkültürlülük söylemine yöneltilen eleştiri, dildeki sertlik ve alay yoluyla dışavurulur: "Asimile karakafalı kendini tutamaz, çabucak elden çıkar... Bu sarı saçlı ayak takımıyla mı? Beni kendi diliyle tartıp mıncıklayan liberalle mi? Çokkültürlülükle ve sağa karşı halk danslarıyla mı?" (s. 17). Nesrin karakterinin sözleri ise bu marjinal söylemin yalnızca dilsel değil, doğrudan politik olduğunu ortaya koyar: "Söylediklerim, usta, herhangi bir şey üstüne rastgele laflar değil, bu sözlerin tümü belli bir adrese yönelik... ultra ılımlı liberalizme, bunların süs oyunlarına... Bokluğu hoş göstermek için kafa patlatanlara... Bunlar beni susturmak istiyorlar. Ancak ben bir güçlü kadını, benim ağızım kapatılamaz ve ben onlar için tehlikeyim." (s. 13)

Zaimoğlu'nun ilk eseri olan *Kanak Sprak*'ta da gerçek bireylerin sesine yer verdiği görülür. *Kanak Sprak* eseri, klasik edebî türlerin (roman, öykü, novella vb.) sınırlarının dışındadır. Zaimoğlu'nun "protokol" olarak tanımladığı bu metin, farklı yaş, meslek ve yaşam tarzlarına sahip, toplumun dışına itilmiş genç erkeklerin sözlü anlatımlarına dayanmaktadır. Bu gençler, Almanya'da kimlik bunalımı yaşayan, kültürel aidiyeti parçalanmış, çoğunlukla Türk kökenli bireylerdir. Eser, Zaimoğlu'nun bu gençlerle yaptığı birebir görüşmelere dayanmaktadır. Bu nedenle yapısal olarak kurmaca içermez. Konuşmaları çoğu zaman hafızasına alarak, bazen de not alarak ya da kayıt cihazı kullanarak belgeleyen Zaimoğlu, bu röportajları müdahale etmeden ve stilize etmeden yazıya geçirir. Böylece ortaya çıkan metin, yalnızca edebî değil, sosyolojik ve politik bir belge niteliği de taşımaktadır. (Nakiboğlu, 2015, s. 132). Fethi Demir'in değerlendirmesinden hareketle Feridun Zaimoğlu'nun *Kanak Sprak* adlı eserinde, göçmen erkeklerin sesine odaklanan özgün bir anlatım stratejisi benimsendiği görülmektedir. Yazar, farklı sosyoekonomik yapılardan gelen 24 göçmen erkeği röportaj formunda konuşturarak, onların bireysel deneyimlerini doğrudan kendi sözleriyle görünür kılmaktadır. Bu erkek karakterler, eğitim düzeyleri, mesleki geçmişleri ya da politik duruşları açısından çeşitlilik gösterse de "öteki" olma hâli, göçmenliğin getirdiği tutunamama durumu ve toplumsal düzene karşı duyulan öfke gibi ortak temalarda buluşmaktadır (Nakiboğlu, 2020). Zaimoğlu'nun bu karakterleri konuşturduğu dil olan "Kanakisch",

yani Kanakça, ayrımcılığa uğramış bireylerin sokağa taşan, argoyle ve sert ifade biçimleriyle yüklü bir direniş dili olarak öne çıkmaktadır.

Kanak Sprak adlı metnin tek bir konusu yoktur. Her biri farklı yaşam deneyimlerine sahip yirmi dört konuşmacının yer aldığı bu yapı, doğal olarak yirmi dört farklı temayı içinde barındırmaktadır. Feridun Zaimoğlu, bu metinle birlikte kendi dilini arar. Bu nedenle göçmen gençlerin konuşmalarında geçen ve dilbilgisel olarak "hatalı" sayılabilecek ifadeleri bilinçli olarak korumaktadır. Türkçe-Almanca karışımı bu melez yapı, Kanakça adını verdiği anlatı dilinin temelini oluşturur. Zaimoğlu'nun dili yalnızca yapısal olarak değil, içerik bakımından da sınır tanımamaktadır. Dini motifleri argo, küfür ve zaman zaman pornografik anlatı uçlarıyla harmanlayarak, yerleşik ahlaki normlara ve düzene karşı bir duruş sergilemektedir. Uyruk peşinde koşmayan, düzene boyun eğmeyen, marjinal bireyleri odağa alan bu anlatılarda cinsellik ve erotizm açık biçimde ifade edilir. Ayrıca gençler arasında sıkça kullanılan sokak argosuna da geniş yer verilmiş, bu dilsel katman metnin doğal bir parçası olarak korunmuştur (Nakiboğlu, 2015).

"Kanak Sprak'taki gençlerin günlük dillerinde jargon ve cinsel içerikli kelimeleri sıkça kullandıklarını görüyoruz. Bu tür konuşma onların yaşam ve düşünce tarzını yansıtır. Kanak gençlerin tepkilerini, özellikle de sert tepkilerini ya da aksi bir durum karşısında kızgınlıklarını "sheiß" (b.k) kelimesiyle ifade ettiklerini ve bu sözcüğü sıkça kullandıklarını gördük. Herhangi bir eşyanın kırılıp bozulması durumunda "Sheißkaputt" kelimesinin kullanıldığını, sinirlenme durumunda "blöd" (budala- ahmak), "gipfel" (budala), genelev için "Puffhaus", birçok yerde tepki-kızma durumlarında "Arsch" (g.t), "Arschkarte" (g.t kartı), aşağılama durumunda muhataba karşı "Hundesohn" (köpekoğlu) ifadesinin sıklıkla söylendiğini tespit ettik." (Nakiboğlu, 2015, s. 153).

Zaimoğlu, anlatıcıların jest ve mimiklerinden, ağız özelliklerinden ve ifade biçimlerinden beslenerek, bu dağınık söylemleri düzenli bir anlatıya dönüştürmektedir. Gereksiz tekrarları ayıklayarak kendi yazınsal dilini oluşturmaktadır. Gençlerin diliyle kurduğu ilişkiyi ise şu sözlerle açıklar:

"Bu kitabın adı Kanak Sprak'tır. Bu dil sözcük gücüyle kısıdan anlatımlı, ne tek anlamlı Türkçe ne de Almancadır. Komik olduğu kadar ayağa kaldırııcı ifadeler, sözcük ve cümleler komik düşmektedir. Değişen bu dil, şehirden şehire değişen bu dil, çağıl çağıl olan bir nehir. Bir dil karması, melez bir sestir." (Can, 2007, s. 72).

"Yeraltı edebiyatı marjinaldir fakat her marjinal söyleme sahip eser yeraltı edebiyatının sınırları içine girmez" (Kayan, 2015, s. 17). Yeraltı edebiyatını belirleyen temel unsur yalnızca ana akımın dışında konumlanmak değil, aynı zamanda bu dışardanlıktan doğan öfke, direnç ve dilsel altüst oluşla sistematik bir edebî başkaldırı geliştirmektir. Marjinal temalara sahip olmak tek başına bir eseri yeraltı anlatısı hâline getirmemektedir. Bu temaların nasıl işlendiği, kullanılan dilin normatif yapıyla kurduğu ilişki ve yazarın kendini konumlandığı kültürel-politik bağlam da belirleyici olmaktadır. Demet Yılmaz'ın (2021) yeraltı edebiyatı üzerine yaptığı değerlendirmeden yola çıkarak bu türün marjinal söylemle doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Yılmaz'ın belirttiğinden yola çıkarak ana akım edebiyatın normatif dil yapısı içinde kendine yer bulamayan yazarlar, argo, küfür veya tabu sayılan temalar üzerinden yeni bir ifade alanı oluşturur. Bu durum, yalnızca içerik düzeyinde değil, biçimsel ve üslupsal düzeyde de ana akıma karşı bir duruşu temsil etmektedir. Yeraltı edebiyatı bu bağlamda marjinal söylemin sunduğu ironi, eleştiri ve toplumsal dışavurum olanaklarını kullanarak edebi alan içinde alternatif bir anlatı hattı kurmaktadır. Atak'ın (2023) yorumuna göre roman, anlamını dışsal bir referansa göre değil, kendi içinden kuran bir yapıdır. Bu anlamda romanın ortaya koyduğu bütünlük, toplumsal bir birliktelikten ziyade metnin içeriğinde oluşan bir yapısal bütünlüktür. Romanın içindeki ütopya, gerçekliğe dair doğrudan bir temsil sunmaktan çok, dış dünyanın sabit anlamlarına meydan okuyarak onların imkânsızlığını görünür kılar. Böylece roman, kurulu ve kapalı anlatı yapısını kırar, parçalı olanı, heterojen olanı ve minör anlatıları içeriye dâhil etmektedir. Onega ve Landa'nın (2002) da

belirttiği gibi bir metnin tüm anlam katmanlarını çözümlemek her zaman mümkün değildir. Çünkü yazarın metne yerleştirdiği şifrelerin tümü okuyucu tarafından sezgisel olarak fark edilemeyebilir ve bu da sorun değildir. Okuyucunun “metnin anlamının bir kesimini yakalaması” bile o metinle kurduğu ilişki açısından yeterli olabilir. Üstelik okuyucu, yazarın hiç kullanmadığı şifrelere göre de metni yorumlayabilir ve bu yolla yeni anlamlar üretebilir. Bu anlamların geçerliliği ise mutlak değildir. Bu yaklaşım, metnin tek ve sabit bir yorumunun olmadığını, her okumanın kendi bağlamında farklı bir anlam açabileceğini göstermektedir.

Bütün bu teorik yaklaşımlar, kavramsal açılımlar ve metin çözümlemeleri bir arada değerlendirildiğinde Feridun Zaimoğlu’nun edebî pratiğinin yalnızca göçmen edebiyatı sınırlarında konumlanmadığı görülmektedir. Diğer bir yönüyle yazılarında ve eserlerinde minör dil stratejileriyle yeraltı edebiyatının estetik ve ideolojik dinamiklerini bir araya getirmektedir. Zaimoğlu’nun hem bireysel hem kolektif düzlemde kültürel tahakküme karşı çok katmanlı, çok dilli ve dirençli bir anlatı alanı inşa ettiği ortaya çıkmaktadır.

4. Sonuç

Bu çalışma, dilin yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bireyin kolektifin politik varoluşunda belirleyici bir unsur olarak nasıl işlev gördüğünü anlatmaktadır. Zaimoğlu’nun iki eseri yeraltı edebiyatı ve minör edebiyat kuramı bağlamında ele alınmıştır. Minör edebiyat anlayışı başta Deleuze ve Guattari olmak üzere dilin yersizyurtsuzlaştırılması, bireysel anlatının siyasal içerikle iç içe geçmesi ve kolektif anlatı düzleminin kurulması gibi temel ilkeler üzerinden şekillenmektedir. Bu özellikler Feridun Zaimoğlu’nun Kanakça anlatılarında somut bir karşılık bulmaktadır. Almanya’da göçmen kimliğiyle yaşayan bireylerin egemen Alman dili karşısında hissettikleri dışlanmışlık, baskı ve yabancılaşma, yalnızca toplumsal deneyimle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda dilin yapısal dönüşümünde, biçimsel kırılmalarında da kendini göstermektedir. Kanakça bu bağlamda sadece bir sokak jargonu değil, aynı zamanda **dilin merkezine içeriden yöneltilmiş bir müdahaledir**. Almancanın “kitabî” yapısına karşı geliştirilen bu dil göçmen gençlerin duygularını, öfkelerini, bastırılmışlıklarını ve kimlik mücadelelerini ifade edebilecekleri bir alan yaratmaktadır. Burada dil, yalnızca anlatan bir araç değil, aynı zamanda **dönüştüren ve direnç üreten bir yapıdır**. Bourdieu’nun “simgesel şiddet” ve “dilsel sermaye” kavramlarıyla da okunabilecek bu durum egemen söylemin dil aracılığıyla sürdürdüğü tahakküme karşı, alt sınıf ve marjinal grupların geliştirdiği sembolik karşıduruşu temsil etmektedir. Minör edebiyatın ikinci temel özelliği olan bireysel meselenin siyasal alana iç içe olması Zaimoğlu’nun anlatılarında açık biçimde gözlemlenmektedir. Anlatılan hikâyeler yalnızca bireysel deneyimlerin bir toplamının yanı sıra göçmen gençlerin sistematik olarak dışlandıkları toplumsal yapı içerisinde yaşadıkları sınıfsal, kültürel ve kimliksel çatışmaların edebi bir ifadesidir. Bu anlatılar yalnızca bir bireyin sesi olmaktan çıkar, bastırılmış bir cemaatin, parçalanmış bir aidiyet duygusunun ve kolektif bir öfkenin söze dökülmüş hâlidir. Deleuze ve Guattari’nin altını çizdiği gibi bu tür bir anlatım, yalnızca bireysel ustalıkla olmaz. Kolektif deneyimlerin ortak bellekteki kırıklarından yeryüzüne çıkan ifadelerle kurulur. Minör edebiyatın üçüncü boyutu olan kolektif anlatım biçimi, Zaimoğlu’nun dili aracılığıyla toplumsal bağlamda yeniden yapılandırılmaktadır. Kanakça anlatılarında karşımıza çıkan karakterler edebi figürlerden ziyade sokakta yaşayan, toplumun dışında bırakılmış, görünmez kılınmış bireylerin sesidir.

Bu çalışma aynı zamanda yeraltı edebiyatının minör edebiyatla kesişiminde oluşan dilsel ve yapısal dönüşümleri de tartışmaya açmıştır. Egemen edebiyat normlarının dışında kalan bu tür, yalnızca edebi gelenekle karşı karşıya gelmez. Aynı zamanda sosyal dışlanmışlık, iktidar yapıları ve sınıfsal ayrımcılıkla da hesaplaşır. Zaimoğlu’nun kendi yaşam öyküsü ve toplumsal pozisyonu da göz önünde bulundurulduğunda onun anlatısının yalnızca edebi bir tercih değildir. Ayrıca varoluşsal bir zorunluluk olduğu da görülmektedir. Yani bu anlatılar yazılmak zorundadır. Çünkü bireylerin susturulmuş sesleri ancak bu biçimde duyulabilir hâle gelir. Minör edebiyat yalnızca edebi bir tür değil; aynı zamanda bir

politik varoluş biçimidir. Dilin egemenliğine karşı içeriden geliştirilen bu karşı-dil, toplumsal adaletsizliğe, sembolik şiddete ve kültürel homojenleştirmeye karşı bir savunmadır. Bu yönüyle Zaimoğlu'nun Kanakça anlatıları estetik bir yeniliğin yanında, aynı zamanda **sosyal bir taleptir.** Tanınma, görünürlük ve eşitlik talebi. Yeraltı edebiyatının dili yeniden kurma, bozma ve dönüştürme potansiyeli bu taleplerin tetikleyicisidir. Bu çalışma, minör anlatılar üzerinden dilin toplumsal, politik ve estetik bağlamlarda nasıl bir mücadele alanına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Edebiyatın sadece bir yazınsal tür değil, aynı zamanda **toplumsal hafızayı, kimliği ve direnişi kuran bir güç** olduğunu göstermektedir.

1960'lı yıllarda başlayan Türk işçi göçüyle birlikte Almanya'da oluşan Türk topluluğu, zaman içinde ekonomik sorunların yanında dilsel, kültürel ve kimliksel sorunlarla da karşı karşıya kalmıştır. Geçici işçi olarak görülmelerine rağmen yerleşik hâle gelen bu bireyler, sonraki kuşaklar için “ne tam anlamıyla Alman ne de tam anlamıyla Türk” olmanın kimlik bunalımını doğurmuştur. Bu durum özellikle ikinci ve üçüncü kuşakta doğan bireylerde bir aidiyet krizi yaratmış, bu kriz ise edebiyat başta olmak üzere çeşitli sanatsal alanlarda kendine özgü ifade biçimleriyle dışavurulmuştur. Feridun Zaimoğlu'nun edebi üretimi ve geliştirdiği “Kanakça” dili göçmen gençlerin ötekileştirilmesine, asimilasyon baskısına ve sembolik şiddete karşı bir dilsel başkaldırı niteliğindedir. Zaimoğlu'nun hem öz yaşam öyküsü hem de edebi dili, göçmenliğin sıradanlaştırılmış acılarının ve bastırılmış kimliklerinin yeniden ifadesi olarak değerlendirilebilir. Kanakça, yalnızca sokak jargonu ya da bir argo dili değil, aynı zamanda dilin merkezine içeriden yapılan bir müdahale, bir bozma ve yeniden kurma girişimidir. Almanca'nın standart yapısına karşı Türkçe, İngilizce ve argo ile örülmüş bu melez dil, göçmenlerin maruz kaldığı dışlanmayı görünür kılmaktadır. Deleuze ve Guattari'nin minör edebiyat kuramıyla birlikte ele alındığında Zaimoğlu'nun anlatıları dilin yerinden edilmesi, bireysel olanın siyasal olanla iç içe geçmesi ve kolektif anlatı oluşturulması gibi temel ilkeleri somutlaştırmaktadır. Kanakça'nın yapaylığı dilsel bir oyun olmanın ötesinde kimliksizleştirilen bireylerin yeni bir kolektif kimlik kurma çabasıdır. Bu nedenle Zaimoğlu'nun eserleri sosyopolitik bir direniş biçimidir.

Zaimoğlu'nun kurduğu anlatı evreni düşsel ama bir o kadar da gerçek bir coğrafyada öfkenin, aşağılanmışlığın, dışlanmışlığın dilini kurmaktadır. Bu dilde kullanılan her kırık yapı normu kuran sisteme karşı geliştirilmiş bilinçli bir edebi eylemdir. Zaimoğlu'nun Kanak Sprak kitabıyla ortaya koyduğu söylem yalnızca göçmen gençlerin öfkesini ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda onları marjinalize eden sistemin ikiyüzlülüğünü de açık etmektedir. “Kaname” gibi tarihsel olarak aşağılayıcı bir kavramı sahiplenip dönüştürmek kültürel bir yeniden anlamlandırma çabasıdır. Bu strateji, kimliğe dışarıdan dayatılan olumsuzluğu içselleştirip tersine çevirme yoluyla, yeni bir anlam ve direnç potansiyeli kazandırmaktadır. Bu noktada, Kanakça yalnızca bir ifade biçimi değil; bir varoluş biçimi, bir kimlik politikası ve bir kolektif belleğin sesi olarak değerlendirilmelidir. Feridun Zaimoğlu'nun hem bireysel yaşam deneyimi hem de metinsel stratejileri, onun anlatısını çağdaş Alman edebiyatında aykırı ve politik bir pozisyona yerleştirmektedir. Zaimoğlu, özellikle Kanak Sprak (1995) ve Kafa Örtüsü (1998) adlı eserlerinde, göçmenlerin dilsel ve toplumsal dışlanmışlıklarını görünür kılarak aynı zamanda egemen edebi normlara karşı alternatif bir ifade biçimi inşa eder. Bu inşa biçimsel ve dilsel düzeyde de radikal bir kopuşu temsil eder. Kanakça adı verilen Türkçe, Almanca, İngilizce ve sokak argosunun harmanlandığı bu melez dil, Zaimoğlu tarafından bir direniş biçimi olarak kullanılır. Zaimoğlu'nun dili yersizyurtsuzlaştırılmış, bastırılmış, dışlanmış bireylerin varlıklarını görünür kılmaktadır.

Zaimoğlu'nun eserlerinde yeraltı edebiyatının unsurları belirgin şekilde görünür. Argoya, küfre, cinselliğe, toplumsal tabulara ve şiddete açık olan bu edebi form, yazarın karakterlerine gerçeklikten alınmış sert bir ses kazandırır. Bu karakterler sistemin marjinalleştirdiği bedenlerin edebi temsilleridir. Hem erkek hem kadın karakterler bastırılmış öfkelerini, kimlik kırılmalarını ve aidiyet sorunlarını Kanakça aracılığıyla ifade eder. Bu Pierre Bourdieu'nün “simgesel şiddet” ve “dilsel sermaye” kavramlarıyla ilişkilendirilebilecek bir dilsel direniştir. Çünkü Kanakça, görünürde egemen dilin

normlarına aykırı bir biçim taşımaktadır. Fakat bu aykırılık sistemin sembolik yapısına karşı yürütülen bilinçli bir sabotaj eylemi olmaktadır. Özellikle *Kafa Örtüsü* adlı eser Zaimoğlu'nun kadın karakterler üzerinden gerçekleştirdiği dilsel ve bedensel direnişi gözler önüne sermektedir. Judith Butler'ın "beden ve dil politikası" ile okunabilecek bu karakterler kültürel asimilasyon politikalarına da karşı bir duruş sergiler. Kadınların argo ve küfürle örülü ifadeleri hem estetik normlara hem de ahlaki temsillere yönelik bir meydan okumadır. Bu karakterler, kendi bedenlerini ve seslerini yeniden kurarak anlatının merkezine yerleşir ve edebiyatın temsil alanını genişletmektedirler. Zaimoğlu'nun karakterleri, Alman toplumunun hem içinde hem dışında yer almaktadır. Bu ikili pozisyon karakterlerin diline, kimliğine ve davranış biçimlerine doğrudan yansımaktadır. Zaimoğlu'nun *Kanak Sprak*'ta kullandığı röportaj biçimi metni sosyolojik ve belgesel bir boyuta taşımaktadır. Gerçek kişilerin sesleri doğrudan ve filtresiz bir şekilde aktarıldığında ortaya çıkan yapı, klasik edebi kalıpları kırmaktadır.

Byung-Chul Han'ın şeffaflık eleştirisi, Erich Fromm'un yabancılaşma kavramı, Judith Butler'ın beden politikası ve Bourdieu'nun sembolik tahakküm kavramları birlikte değerlendirildiğinde Zaimoğlu'nun edebiyatının çok katmanlı bir muhalefet biçimi olduğu görülmektedir. Bu metinler yalnızca göçmen bireylerin sesi olmakla kalmaz, aynı zamanda modern toplumun ahlaki, kültürel ve politik kodlarına karşı geliştirilmiş kapsamlı bir direniş stratejisidir. Sonuç olarak Feridun Zaimoğlu'nun edebiyatı hem minör hem de yeraltı edebiyatı bağlamında değerlendirilebilecek ölçüde estetik ve ideolojik bir başkaldırı alanı sunmaktadır. Yazar kendi yaşam deneyiminden beslenerek egemen anlatı biçimlerinin dışında, çoğu zaman karşısında konumlanan çokdilli, melez, sarsıcı ve politik bir yazı dili inşa etmektedir. Bu yönüyle Zaimoğlu, sadece bir göçmen yazar değil; aynı zamanda çağdaş edebiyatın içindeki en güçlü eleştirel seslerden biri olmaktadır.

5. Öneriler

Zaimoğlu'nun eserlerinde görülen çok katmanlı dil yapısı, göçmen edebiyatının sadece etnik anlatılardan ibaret olmadığını aynı zamanda politik ve estetik bir mücadele alanı sunduğunu göstermektedir. Bu nedenle göçmen edebiyatına ilişkin çalışmalar yalnızca tematik analizlerin yanında dilin ideolojik boyutlarını inceleyen kuramsal yaklaşımlarla da desteklenmelidir. *Kafa Örtüsü* adlı eserde kadın karakterler aracılığıyla oluşturulan dilsel ve bedensel direniş biçimleri, yeraltı anlatısında cinsiyet temelli yeniden okunmaya imkân tanımaktadır. Kadın karakterlerin kendi bedenlerini ve dillerini yeniden kurmaları Spivak'ın "altkültür kadını" ve Butler'ın "bedenin performatifliği" kuramlarıyla birlikte feminist-minör bir okuma çerçevesinde derinleştirilebilir. Melez dil kullanımı sadece bir anlatı biçimi değil, bastırılmış grupların kolektif belleğini taşıyan bir araçtır. Kanakça gibi yapay ve kırık diller kültürel hegemonya karşısında bir tür sembolik karşı-kültür olarak değerlendirilmeli ve daha fazla dilbilimsel ve sosyolojik araştırmayla desteklenmelidir. Eserlerde yer alan dilsel ve kültürel dışlanmışlık deneyimleri göç politikaları, eğitimde çokdillilik, kültürel uyum ve toplumsal kapsayıcılık gibi alanlarda da tartışılmalıdır. Zaimoğlu'nun sunduğu anlatılar, eğitimciler, sosyologlar ve dil politikacılarına da yol gösterici olabilir. Eserlerdeki bedensel, sınıfsal, kültürel ve mekânsaldır. Bu çoklu direniş biçimleri, toplumsal cinsiyet çalışmaları, postkolonyal teori, sınıf kuramı, şehir sosyolojisi gibi alanlarla birlikte değerlendirilerek disiplinlerarası katkılar üretilebilir.

Kaynakça

- Atak, B. (2023). Edebiyatın entropi bağlamı: Negentropik bir imkân olarak minör edebiyat. *DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 361–385.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Can, Ö. (2011). Göçmen yazın süreci çerçevesinde Feridun Zaimoğlu ve anlatısı. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 139–156.
- Can, Ö. (2020). Almanca Türk edebiyatı çerçevesinde Erguvan Kırmızısı, Alman Tantanası ve Kanak Dili. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(46), 166–177.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *Kafka: Minör bir edebiyat için*. Ö. Uçkan & I. Ergüden (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demir, F. (2020). Alman yeraltı edebiyatında Türkiyeli yazarlar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2), 372–388.
- Fromm, E. (2015). *Özgürlükten kaçış. S. Yeğin (Çev.)*. İstanbul: Say Yayınları
- Han, B. C. (2020). *Şeffaflık toplumu. H. Barışcan (Çev.)*. İstanbul: Metis Yayınları
- Hürriyet. (2005, 30 Ocak). Nasıl söylesem, beklediğimden fazla para kazanıyorum. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/nasil-soylesem-bekledigimden-fazla-para-kazaniyorum-38690948>
- Kanak Attak. (1998, Kasım). *Kanak Attak manifestosu*. 16 Mart 2025 https://www.kanak-attak.de/ka/about/manif_tur.html adresinden edinilmiştir.
- Kaya, N. (2008). *Minör bir durum örneği olarak Kanak Attak edebiyatına bakış*. Yazıdan Söze Sempozyumu, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, N. (2010, Kasım 22). *Minör bir durum örneği olarak Kanak Sprak*. *Blogger*. <https://alekseypavlovic.blogspot.com/2010/11/minor-bir-durum-orneği-olarak-kanak.html>
- Lukács, G. (2003). *Roman kuramı*. C. Soydemir (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Nakiboğlu, M. (2015). *Feridun Zaimoğlu'nun Kanak Sprak, Abschaum, Koppstoff eserleri örneğinde Kanakça* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=W2Qgvh22PseYdC8Yx_YOTw&no=nHxsEeEIG7PIfviZLTGkg
- Nakiboğlu, M. (2020). *Diyasporanın diyasporik dili: Kanakça*. In *Disiplinler arası dil ve edebiyat çalışmaları* (ss. 164–169). Aybil Yayınları.
- Onega, S., & Landa, J. A. G. (2002). *Anlatıbilimine giriş*. Y. Salman & D. Hakyemez (Çev.). İstanbul: Adam Yayınları.
- Öktem, A. (2005). Kötülük, yeraltı edebiyatı. *Varlık Dergisi*, (1169), 3–7.
- Özber, C. (2007). *Feridun Zaimoğlu'nun Leinwand (Perde) ve Zwölf Gramm Glück (Oniki Gram Mutluluk) adlı eserlerinde sözdizimsel ve anlamsal incelemeler* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Türkeş, A. Ö. (2005). Türkiye'de yeraltı edebiyatı var mı? *Varlık Dergisi*, (1169), 15.
- Yılmaz, D. (2021). *Türk hikâye ve romanında marjinal söylem, karşı kültür ve yeraltı edebiyatı (2001–2020)* [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. <http://tez.sdu.edu.tr/Tezler/TS03847.pdf>

Yula, Ö. (1995). Underground'u tanımlama denemesi. *Birikim Dergisi*, (74), 66–70.

Zaimoğlu, F. (2000). *Kafa örtüsü*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Zengin, D. (2000). Göçmen edebiyatı'nda yeni bir yazar: Mehmet Kılıç ve *Fühle Dich Wie Zu Hause* adlı romanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40(3–4), 103–128.

Makale Bilgi Formu

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

Yapay Zeka Bildirimi: Bu makale yazılırken hiçbir yapay zeka aracı kullanılmamıştır.

İntihal Beyanı: Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.