

U L U S L A R A R A S I
FİLOLOJİ
B E N G Ü
Yıl:2025 Cilt:5 Sayı:2

ISSN: 2791-9641



MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

ISSN: 2791-9641

Mardin Artuklu Üniversitesi Adına:

Owner on Behalf of Mardin Artuklu University:

Prof. Dr. İbrahim ÖZCOŞAR

(Rektör)

Editör | Editor in Chief

Prof. Dr. Serdal KARA – Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: [0000-0003-0133-7767](#) · ROR: [0396cd675](#)

E-mail: serdalkara@artuklu.edu.tr

Alan Editörleri | Section Editors

Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI – Gaziantep Üniversitesi

ORCID: [0000-0002-8353-2779](#) · ROR: [020vvc407](#)

E-mail: ergunhamzadayi@gmail.com

Prof. Dr. İbrahim TOSUN – Munzur Üniversitesi

ORCID: [0000-0003-2719-6958](#) · ROR: [05v0p1f11](#)

E-mail: itosun62@hotmail.com

Prof. Dr. Rysbek ALİMOV – Johannes Gutenberg University, Mainz

ORCID: [0000-0002-5855-3594](#) · ROR: [023b0x485](#)

E-mail: ralimov@uni-mainz.edu

Doç. Dr. Ferhat ÇETİNKAYA – Adıyaman Üniversitesi

ORCID: [0000-0002-0007-2800](#) · ROR: [02s4kgg68](#)

E-mail: ferhatcetinkaya@yahoo.com

Doç. Dr. Talip ÇUKURLU – Siirt Üniversitesi

ORCID: [0000-0002-5164-6720](#) · ROR: [05ptwtz25](#)

E-mail: talip.cukurlu@siirt.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Halit ALKAN – Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: [0000-0002-7170-6196](#) · ROR: [0396cd675](#)

E-mail: alkan.halt@yahoo.com

Yazım ve Dil Editörleri | Redactor Editor

Öğr. Gör. Bestami BOZOĞULLARINDAN – Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: [0000-0001-6820-821X](#) · ROR: [0396cd675](#)

E-mail: bestboz@outlook.com

Dr. Zeynal Abidin ELÇİ – Milli Eğitim Bakanlığı

ORCID: [0000-0003-0633-9059](#) · ROR: [020vvc407](#)

E-mail: oblomov02@hotmail.com

Araştırma Gör. Fırat AĞÇAKAYA – Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: [0000-0002-8748-3628](#) · ROR: [0396cd675](#)

E-mail: firat.agcky07@gmail.com

Mizanpaj Editörü | Layout Editor

Dr. Öğr. Üyesi Şükrü AYKAT – Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: [0000-0003-1738-3696](#) · ROR: [0396cd675](#)

E-mail: sukruaykat@gmail.com

Öğr. Gör. Mehmet Nafi KILINÇ – Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: [0009-0009-7058-4201](#) · ROR: [0396cd675](#)

E-mail: mehmetnafi@outlook.com

Sekreteryä | Secretary

İrem ORUK – Mardin Artuklu Üniversitesi

ORCID: [0009-0008-0758-2484](#) · ROR: [0396cd675](#)

E-mail: iremoruk10@gmail.com

Yayın Kurulu | Editorial Board

Prof. Dr. Atabey KILIÇ – Erciyes Üniversitesi
ORCID: [0000-0002-2627-0995](https://orcid.org/0000-0002-2627-0995) · ROR: [047g8vk19](https://ror.org/047g8vk19)
E-mail: atabey@erciyes.edu.tr

Prof. Dr. Mustafa ÖNER – Ege Üniversitesi
ORCID: [0000-0002-2875-8409](https://orcid.org/0000-0002-2875-8409) · ROR: [02eaafc18](https://ror.org/02eaafc18)
E-mail: mustafa.oner@ege.edu.tr

Prof. Dr. Şerife YALÇINKAYA – Ege Üniversitesi
ORCID: [0000-0002-8317-9215](https://orcid.org/0000-0002-8317-9215) · ROR: [02eaafc18](https://ror.org/02eaafc18)
E-mail: serife.yalcinkaya@ege.edu.tr

Prof. Dr. Abdulhalim AYDIN – Fırat Üniversitesi
ORCID: — · ROR: [05teb7b63](https://ror.org/05teb7b63)
E-mail: halimaydin@gmail.com

Prof. Dr. Hülya Kasapoğlu Çengel – Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
ORCID: [0000-0002-0574-8750](https://orcid.org/0000-0002-0574-8750) · ROR: [05mskc574](https://ror.org/05mskc574)
E-mail: hcengel2001@yahoo.com

Prof. Dr. M. Sait TOPRAK – Mardin Artuklu Üniversitesi
ORCID: [0000-0002-5252-5875](https://orcid.org/0000-0002-5252-5875) · ROR: [0396cd675](https://ror.org/0396cd675)
E-mail: msaittoprak@gmail.com

Prof. Dr. Mehmet Sait ÇALKAL – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
ORCID: [0000-0003-3657-9387](https://orcid.org/0000-0003-3657-9387) · ROR: [0468j1635](https://ror.org/0468j1635)
E-mail: mehmetsait.calka@erdogan.edu.tr

Prof. Dr. Petr KUČERA – Johannes Gutenberg University Mainz
ORCID: [0000-0002-5723-0785](https://orcid.org/0000-0002-5723-0785) · ROR: [023b0x485](https://ror.org/023b0x485)
E-mail: pekucera@uni-mainz.de

Danışma Kurulu | Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet Akkaya – Adıyaman Üniversitesi
ORCID: [0000-0003-3845-8992](https://orcid.org/0000-0003-3845-8992) · ROR: [02s4gkg68](https://ror.org/02s4gkg68)
E-mail: aakkaya@adiyaman.edu.tr

Prof. Dr. Bahir Selçuk – Fırat Üniversitesi
ORCID: [0000-0001-9915-3100](https://orcid.org/0000-0001-9915-3100) · ROR: [05teb7b63](https://ror.org/05teb7b63)
E-mail: bahirselcuk@firat.edu.tr

Prof. Dr. Mustafa Balcı – İstanbul Üniversitesi
ORCID: [0000-0003-3683-8705](https://orcid.org/0000-0003-3683-8705) · ROR: [03a5qrr21](https://ror.org/03a5qrr21)
E-mail: mustafabalci@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Nezir TEMUR – Gazi Üniversitesi
ORCID: [0000-0002-8052-1927](https://orcid.org/0000-0002-8052-1927) · ROR: [054xkpr46](https://ror.org/054xkpr46)
E-mail: ntemur@gazi.edu.tr

Prof. Dr. Adnan Oktay – Mardin Artuklu Üniversitesi
ORCID: [0000-0003-4196-3842](https://orcid.org/0000-0003-4196-3842) · ROR: [0396cd675](https://ror.org/0396cd675)
E-mail: adnanoktay3@hotmail.com

Doç. Dr. Ulaş BİNGÖL – Siirt Üniversitesi
ORCID: [0000-0003-3093-1036](https://orcid.org/0000-0003-3093-1036) · ROR: [05ptwtz25](https://ror.org/05ptwtz25)
E-mail: ulasdebiyat@gmail.com

Yönetim Yeri | Head Office

Mardin Artuklu Üniversitesi Yenişehir Yerleşkesi, Diyarbakır Yolu Artuklu / Mardin
Tlf: 0 482 213 4002
e-mail: filolojibengu@artuklu.edu.tr – web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufb>

Baskı:

Baskı Yeri ve Tarihi | Publication Place and Date



Kasım 2025



İçindekiler | Contents

Makaleler | Articles

Araştırma Makaleleri | Research Articles

Elvira Süleimenova

- Ivan Turgenev'in "Rüya" Adlı Eserinin
Mitokritik Analizi **185-202** Mythocriticism Analysis of Ivan Turgenev's
"The Dream"

Heydar GULİYEV

- Donald Trump'ın Konuşmasında Güç Kavramı
ve Kavramsal Metaforik Temsilleri **203-219** The Concept of Power and Its Conceptual-
Metaphorical Representations In Donald
Trump's Speech

Esmâ DUMANLI KADIZADE - Ulviye Gizem ÜNAL

- Çocuk Edebiyatında Fantastik Kurgu İnceleme
Teorisi: Bilgin Adalı'nın "Zaman Bisikleti"
Adlı Serisi **220-237** Fantasy Fiction Theory in Children's Literature:
Bilgin Adalı's "Time Bicycle"

Rabia Şenay ŞİŞMAN

- Bir Manzum Anlatı: 15-16 Yüzyıl Türkçesi Dil
Özellikleri Bağlamında Hikâye-i Mikdâd **238-269** A Narrative in Verse: Hikâye-i Mikdâd in the
Context of the Linguistic Characteristics of 15th-
16th Century Turkish

Emrah ERİŞ - Yılmaz AKDEMİR

- Makine Çevirisi Bağlamında Dillerarası Yakın
Eş Anlamlılık **270-289** Cross-Linguistic Near-Synonym in the Context
of Machine Translation

Aziz Olcay OLĞAÇ- Mevlüt Metin TÜRKTAŞ

- Ortaokul Öğrencilerinin Bağlayıcı Bilgisi
Üzerine Bir İnceleme **290-299** A Study on Connective Knowledge of Middle
School Students

Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

- Ninni, Türkü ve Mânilerin Türkçe Eğitiminde
Kullanılması: Bir Eğitim Durumu Örneği **300-315** The Use of Lullabies, Folk Songs, and Manis in
Turkish Education: An Example of an
Educational Situation

Ahmet İhsan KAYA - İsmail ÇEKİRGE

- Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan
Okuma Etkinliklerine İlişkin Bir İnceleme **316-332** A Review of Reading Activities in Secondary
School Turkish Textbooks

Merve BAYHOCA

- Sevinç Çokum'un Çırpıntılar Romanında Yer Alan Ağız Unsurları **333-343** Dialectal Elements in Sevinç Çokum's Novel *Çırpıntılar*

Cahit TUNA

- Mardin İli Ağızlarında Hâl Eki Nöbetleşmeleri **344-353** Case Suffix Alternations in the Dialects of Mardin Province

Aleyna DEMİRCİ - İlhan UÇAR

- Türkiye Türkçesinde Kadın Adlarıyla Oluşturulmuş Bitki Adları **354-372** The Naming of Plants Through the Use of Woman's Name

Sevil Hasırcı AKSOY - Yağmur BARAK

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile SAMR Modeline Göre İncelenmesi ve Bir Etkinlik Örneği **373-400** An Analysis of the Turkish Language Curriculum of the Turkey Century Education Model in accordance with the Revised Bloom Taxonomy and SAMR Model and an Activity Sample



Mythocriticism Analysis of Ivan Turgenev's "The Dream"

Elvira Süleimenova | ORCID: 0000-0001-6675-6167 | elya_aman@mail.ru |
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.
ROR ID: <https://ror.org/03q0vrn42>

Abstract

This article researches at the mythological motives of Ivan Turgenev's short story "The Dream" through the lens of mythocritical analysis. The main objective is to elucidate the profound content of the narrative by identifying and analyzing the constellation of mythological motifs, symbols, mythologems, and archetypes embedded within its structure. The analysis will focus on the identification and interpretation of mythologems – story's images, scenes, or motifs of mythological origin that have specific symbolic meaning within the narrative. Moreover, the study will examine the presence and function of archetypes, understood as universal symbols and primordial images that resonate with the collective unconscious, as theorized by Carl Jung. By dissecting these mythological elements, this work aims to unveil deeper layers of meaning in "The Dream" that may remain obscured by superficial readings. This method will help to a more nuanced understanding of Turgenev's literary artistry and its engagement with the enduring power of myth.

Keywords: mythocriticism, hero archetype, mythologem, structural elements.

Citation

Süleimenova, E. (2025). Mythocriticism Analysis of Ivan Turgenev's "The Dream". *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 185-202.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1669493>

Date of Submission	03.04.2025
Date of Acceptance	03.10.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	This research was supported by Al-Farabi Kazakh University, Project No. 1743679862464.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



Ivan Turgenev'in "Rüya" Adlı Eserinin Mitokritik Analizi

Elvira Süleimenova | ORCID: 0000-0001-6675-6167 | elya_aman@mail.ru |
El Farabi Kazak Ulusal Üniversitesi, Almaty, Kazakistan.
ROR ID: <https://ror.org/03q0vrn42>

Özet

Bu çalışma, Ivan Turgenev'in "Rüya" adlı kısa öyküsünün mitolojik temellerini mitokritik analiz yöntemiyle incelemektedir. Birincil amaç, anlatıdaki mitolojik motiflerin, simgelerin, mitolojik öğelerin ve arketiplerin yapısını tanımlayıp çözümleyerek anlatının derin içeriğini aydınlatmaktır. Analiz, anlatı içinde özel bir sembolik ağırlık taşıyan, mitolojik kökenli yinelenen imgeler, sahneler veya motifler olan mitolojik öğelerin tanımlanması ve yorumlanmasına odaklanacaktır. Ayrıca, çalışma, Carl Jung'un kuramlaştırdığı gibi, kolektif bilinçdışıyla rezonansa giren evrensel semboller ve ilkel imgeler olarak anlaşılan arketiplerin varlığını ve işlevini inceleyecektir. Bu mitolojik unsurları inceleyerek, bu çalışma, yüzeysel okumalarla gizlenmiş olabilecek "Rüya"daki daha derin anlam katmanlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, Turgenev'in edebi sanatının ve mitin kalıcı gücüyle ilişkisinin daha incelikli bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

Anahtar kelimeler: mitokritik, kahraman arketipi, mitologem, yapısal öğeler.

Atıf Bilgisi

Süleimenova, E. (2025). Ivan Turgenev'in "Rüya" Adlı Eserinin Mitokritik Analizi. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 185-202.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1669493>

Geliş Tarihi	03.04.2025
Kabul Tarihi	03.10.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırma El-Farabi Kazak Üniversitesi tarafından 1743679862464 numaralı proje ile desteklenmiştir.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

INTRODUCTION

The story "The Dream" was written by Turgenev in 1876 and was published the following year. This work belongs to the "mysterious tales", which the author did not conceive as a unified cycle; he wrote them at different periods of time. Obviously, the collection and arrangement of these works into such cycles were carried out by the efforts of literary critics and researchers.

After several attempts to publish in various editions, I.S. Turgenev proposed to have his story published in the newspaper "Novoye Vremya" through V.I. Likhachev – he was a friend of M.E. Saltykov and a co-publisher of the newspaper with A.S. Suvorin. The writer handed him the manuscript in the autumn in Paris. The story of this became known thanks to Turgenev's letter to Likhachev on December 9 (21), 1876.

The interest in the unconscious in human psychology, which forms the basis of the story "The Dream", the complex fate of the characters, and the enigmatic plot connect it with other "mysterious tales" by Turgenev – "Phantoms", "The Dog", "Strange Story", "Triumphing Love Song", "Clara Milich", and others.

MYTHOLOGICAL CRITICISM

Oscar Wilde once said that art is a mirror in which life is not reflected, but rather the one who looks into it. Just as an artist paints life as they see it, a literary work reflects the writer's vision. It is their reality, composed of images created by their own psyche. These images exist as long as human consciousness does, which is divided into conscious and unconscious. The latter, in turn, is divided into individual and collective. The collective unconscious was studied by the renowned Swiss scholar C.G. Jung. In the images of the unconscious, he identified universally recognized human symbols, myths, and dreams (1994: 8-17).

These persistent images are called archetypes in analytical psychology, a structural element of the collective unconscious (Rebeko, 2009: 72-73). According to N.G. Komlev's dictionary (2006: 72-73), an archetype is: 1) an original, ancient form, prototype, original model; 2) *psychol.* a fundamental concept of analytical psychology: a way of linking universal images passed from generation to generation, covering human culture from ancient times to the present. The Swiss scholar contrasted the collective unconscious with Sigmund Freud's theory of the individual unconscious. But even for Freud, the unconscious is nothing more than a collection "of forgotten and repressed contents" (Jung, 2007: 6-7).

Archetypes form the basis of myths; they are the product of human perception. The word *myth* today has various meanings – it is used when referring to fiction, falsehood, misunderstanding, etc. But originally, a myth is an ancient folk tale about legendary heroes, gods and historical events, an ancient tradition, a form of oral folk creativity. A myth is born in the human mind.

In literature, myths and archetypes are studied by mythological criticism – a direction in literary studies divided into ritualistic (pioneered by J. Frazer, author of "The Golden Bough") and archetypal branches (explored by C. Jung). Ritual-mythological criticism interprets myth and related rituals as the main structural and genre-forming

elements of literature from its earliest forms to the modern. Interpreting myth and ritual as special forms of unconscious manifestation allowed researchers to consider myth as the universal foundation not only of any literary work but of creative imagination as a whole.

Archetypal myth criticism interprets the text by focusing on myths and archetypes in the narrative, symbols, and images of literary works. All literary works are either called myths, or so many structural and substantive elements of myths (mythemes, mythemes) are found in them that these become defining for the understanding and evaluation of the work (Nikolyukin, 2001: 561). We can represent the structure of myth as follows:

- the hero's perception of the surrounding world: the origin of the surrounding world, the reasons and conditions for its development, etc.;
- life principles: personal and societal values, ideals;
- relations with the surrounding world: social life, interpersonal interaction, self-realization, socio-cultural activities, ritual-mystical acts, symbols, rituals, traditions, etc.

And there must be an obstacle – something hostile or dangerous; must be a goal – something important and sacred for the hero; and the hero undergoes transformation, changes their inner world, departs from the familiar into the unknown, and grows as an individual.

The protagonist of Turgenev's story "The Dream" transitions from real life to the dream image and in reality finds his biological father. That is, the dream becomes reality. We cannot confidently say which reality – the one people consider real or the one in their consciousness – is the true reality. True reality is never directly given to us. It is understood through experience, which shapes our perception of the surrounding reality. And experience consists of the mental images in our consciousness (Zakharov, 2019: 19).

I. SUBSTANTIVE MYTHOLOGICAL ELEMENTS

To begin with analysis of our work we will identify what myth elements are present in it. Besides archetypes and mythemes, substantive mythological elements can be expressed in various emotions, symbols, idiomatic expressions, natural phenomena, etc. (see table). For example, in a literary work, a dream can be presented as a vision, the protagonist's dreams, mystical or natural phenomena, and knowledge about the afterlife (Zakharov, 2019: 63).

Table

№	Substantive Mythological Elements
A	Emotional experiences, emotional turmoil, hero's suffering, description of vivid feelings, emotions, and hero's experiences; anger, rage, wrath.
B	Something unclear, unexplainable, undefined, unrecognizable; transcendent, metaphysical, unreal, fantastical, illogical, strange, unfathomable, unimaginable, miracle, secret, mystery, mysticism, predictions, divination, sorcery, spells, magic.

C	Recognizable symbols, signs. Symbols can be represented through allegories. Symbols and signs in dreams. Talismans.
D	Idioms, allegories, metaphors, metonymies, antinomies, allegories.
E	Dreams, fantasies, visions, hypnosis, hallucinations, mirages, delusions; lies, deception.
F	Fiction, superstition, rumor, figment of the imagination, fantasies; fairy tales, legends, memories.
G	Eternal archetypes – these are literary characters, who have been repeatedly reproduced in literature of different countries and eras, becoming a kind of "signs" of culture: Prometheus, Phaedra, Don Juan, Hamlet, Don Quixote, Faust, and the others.
H	Depiction of everyday objects, interiors, details of characters' attire.
I	Strange creatures, demons, devils, Satan, ghosts, shadows, someone or something frightening, terrifying, dangerous, evil, spirit.
J	Description of the underworld realm, other worlds, afterlife realms, death, murder, darkness, obscurity.
K	Images of Saints, Christ, apostles, elevating the hero to the level of God, saint, religious, church-related.
L	Description of characters, portraits, images of heroes, transformations.
M	Animal symbolism.
N	Chaotic world. World as chaos, madness.
O	Binary oppositions.
P	Description of rituals, traditions, customs, ceremonies.
Q	Natura, natural phenomena, elements.
R	Images of messengers, envoys, heralds.

Since Ancient Greece, myths have been regarded as something created by people to animate natural forces, endowing them with human qualities. Ancient Greek philosophers believed that gods emerged through the deification of real individuals – kings and heroes of the past. Everything happening around, the entire world, captivated humans, and they conveyed their feelings, thoughts, sensations through stories, legends, myths, rituals, music, or drawings on stone. According to M. Eliade (1996: 28-30), myth in primitive societies: 1) is the story of the feats of supernatural beings; 2) is absolutely true (real to the world) and sacred (a result of the creative activity of supernatural beings); 3) myth always relates to "creation"; 4) by understanding myth, humans study the "origin" of things; this is about knowledge that is relived ritually, during the ritual reenactment of the myth or in the course of performing a rite (myth serves as its foundation); 5) myth is lived by the audience, which is captivated by the sacred and inspiring power of events re-created in memory and reactualized.

II. THE MOTIF OF DREAM AS A LITERARY DEVICE

The central motif in the story "The Dream" is the motif of a dream. It is considered a common literary device and theme, often used in dramatic art, frequently encountered in myths, epics, historical and religious motifs, poetry, and other creations of human consciousness from ancient times. In Ozhegov's dictionary, dream is described as a physiological state of rest and relaxation when the activity of the mind is completely suspended (1997: 747). In literature, dream "serves various purposes of formal construction and artistic composition of the entire work and its constituent parts, ideological and psychological characterization of the characters, and ultimately, exposition of the author's views" (Zundelovich and others, 1925).

The plot of Ivan Turgenev's story "The Dream" tells about a young man who constantly dreams about his father: "I had dreams almost every night. I didn't forget them; I attributed meaning to them, considered them prophecies, tried to decipher their hidden meaning..." (2019: 213). The motif of a dream dates back to symbolism, which uses various conventional signs, images, hints, contributing to the creation of mysterious and enigmatic images. In a dream, a person's consciousness blurs the boundaries between dream and reality. In an unconscious state, people discover hidden desires and aspirations through their dreams, which might be considered inappropriate to discuss openly in society or which cannot (according to societal norms) be expressed. Strange, sometimes very unexpected objects, phenomena, events, and unfamiliar people can appear in our dreams. All of these are unique symbols or explanations of what troubles people, what they represent.

According to the Dictionary of Literary Terms from the Fundamental Digital Library (FEB) "Russian Literature and Folklore" and an article by Dmitry Dynnik in it, "a dream, as a literary device, serves for the formal construction and artistic composition of the work, its constituent parts, ideological and psychological characterization of the characters, and expressing the author's viewpoint" (Dynnik, 1925). Writers enjoy using the motif of a dream to convey the thoughts, emotions, and experiences of characters. The motif of a dream is often used in works of modernist literature, and it receives more intriguing realization with mysterious plots and enigmatic works. The motif of a dream can play various roles in a work. Let's consider them.

Dream as a Framing Device

The dream of the protagonist or one of the main characters in a literary work can serve as a kind of frame, a framing of the plot within which the story unfolds. The dream emphasizes the main plot and highlights it against the background of secondary elements. Sometimes, the author employs the motif of a dream as a form to create the main plot. In this case, the literary work is the content of a character's dream, whereas in the first case, it is only framed by a dream. This literary device allows the transition from reality to artistic invention and then the action moves from the dream to the protagonist's actual life.

Dream as an Important Episode

Sometimes, a dream serves as a small but significant episode in the development of the main plot. The author uses this to draw attention to what they consider important.

Dream as an Unexpected Explanation of a Fantastic Plot

As a literary device, a dream can be effective when a complex, convoluted, or fantastical plot is presented without an explanation that it's a dream. The reader only discovers this at the end. This method is often used in cinema, for example in the film about Alice in Wonderland. The motif of a dream helps the artist skillfully introduce and successfully resolve intricate conflicts.

Dream for Visual Effect

At times, an author may use the motif of a dream for visual effect, highlighting the spiritual qualities of a character through comparison with other characters.

Dream as a Transition Between Scenes

Introducing a dream into the plot can be used as a transition from one episode to another. This can be important when describing the character's movements, such as when they embark on a journey, undertake heroic deeds, or go on a quest. In this case, the portrayal of the character's actions takes on a cinematic quality.

Dream as a Transition from Reality to Utopian Future

In a utopian novel, a dream is used "to transport the action from reality to an imagined future: the hero falls asleep in ordinary circumstances, but his dream lasts for a century or more" (Dyinnik, 1925). The hero wakes up in a new era, in the future. For instance, in Cicero's "Scipio's Dream" from the sixth book of his treatise "On the Republic" (between 55 and 51), the Roman commander Scipio travels through cosmic expanses of the universe in a dream, visits other worlds, and sees the future (Cicero, 1994). This is a very interesting technique, frequently used in literature and cinema.

Dream as a thread that weaves the past and the present together

Authors also use a character's dream in the plot not to transition from the present to the future but as a means to move from the past to the present, to compare two different periods or historical epochs.

Dream as a Foreshadowing of the Hero's Fate, Anticipation of the Resolution, or as a Depiction of the Hero's Worldview

Aside from ordinary dreams, prophetic dreams can often play a major role in the progression of the story. The protagonist of Turgenev's story constantly dreams about encountering his father. Eventually, he does encounter him at a café. In this case, the description of the prophetic dream is a special artistic technique – the plot's development is determined by the content of the dream, and the resolution of the novel is already known to us. When an author wants to vividly depict their character's view of the world using powerful artistic means without getting too philosophical, they employ this technique.

Dream as an Ethical Evaluation

When an author needs to introduce an element of morality into the plot, they might use the motif of a criminal's dream in which they feel remorse for their wrongful actions or admit their guilt. This way, the author avoids moralizing but guides the wrongdoer toward repentance.

Dream as a Mood Setter

Finally, the "motif of a dream" can be used to create a special mood, atmosphere, or emotional tone of the work. Friedrich Nietzsche wrote, that in dreams and fantasies, we traverse the distance that humanity has covered throughout its entire period of development. In dreams, a person thinks just as he did thousands of years ago. "The dream

takes us back to earlier stages of human culture's formation and gives us a means to better understand it" (1878: 13).

In the work we are examining, the motif of a dream is used as a framing device, a transition from reality to the fantastic, and for creating a mysterious plot. The protagonist first encounters his father in dreams, and then the son finds the father washed ashore.

III. TEXT ANALYSIS

We now proceed to a rigorous mythocritical interrogation of the text. Our focus shall be on identifying and analyzing the archetypal and substantively structural mythological elements discernible within Ivan Turgenev's short story, "The Dream". This endeavor will be further enriched by a concurrent lexical-semantic analysis. Carl Jung, in his seminal work on the collective unconscious, posited the archetype as a primordial, transhistorical image or pattern inhering within the human psyche. These fundamental building blocks of myth can be categorized into primary and secondary archetypes. The most widely recognized primary archetypes include: the hero, the mentor, the shadow, the anima/animus, the sage, the father, and the mother. If myths are considered to be collective narratives or imaginative constructs reflecting the human condition, then archetypes constitute the symbolic representations, characters, and motifs that populate these narratives. Through the lens of archetypal analysis, we gain access to a deeper understanding of the characters' emotional landscapes, intellectual frameworks, motivations, and subconscious desires.

E.M. Meletinsky, a prominent scholar in the field of folklore studies, identified several pivotal archetypal motifs that underpin the majority of mythological plots: the heroic figure striving to impose order upon the surrounding chaos; the chaotic principle itself, often personified as a malevolent force, symbolized by natural disasters, elemental forces, or monstrous entities; and the "victim, the object of the struggle of archetypal categories of good and evil" (Meletinsky, 1994: 20).

By meticulously examining the interplay of archetypes within a given literary work, we gain valuable insights into the universal, transcultural images and symbolic representations that have been meticulously accumulated throughout human history and subsequently expressed within the realm of artistic creation. Each archetype has a unique constellation of characteristics and symbolic attributes that facilitate its identification and interpretation within the textual context.

Researcher L.V. Pomyansky explained Ivan Turgenev's interest in the mystical concept of "relict", which in linguistics refers to residual phenomena in language (2000: 451). If we apply this to mythological literature, one of the hero's missions is to earn and find the path to happiness through their exploits. From a psychological perspective, the hero does this to free themselves from childhood traumas and experiences, to remove them from the subconscious.

3.1 The Archetype of the Mother

Carl Jung described the archetype of the mother within the framework of personality structure analysis. In mythology and artistic literature, the mother archetype

can be represented by the image of any female figure who exerts a strong influence on the hero. This image can be both positive and negative. In Ivan Turgenev's story "The Dream", the portrayal of the mother is ambiguous. As we learn from the narrative, the relationship between the protagonist and his mother was alienated and complex, although it's evident that she loved her son. There was a hidden secret between them, which the hero eventually unravels.

The protagonist's mother became a widow when he was seven years old. The author describes her as a blonde with a charming but eternally sad face, a quiet, weary voice, and timid movements: "I had never seen eyes *more deeper, more tender, more sad*; hair more delicate and soft; nor hands more graceful. I adored her, and she loved me" (Turgenev, 2019: 211). The mother and son lived in a constant state of melancholy, as if some misfortune had shattered their lives; "it *seemed that a secret*, incurable and undeserved sorrow constantly undermined the very essence of her existence..., there was *something hidden*, something he didn't understand but *felt vaguely* and strongly whenever he looked into her *quiet and motionless eyes, her beautiful, also motionless lips that weren't tightly pressed but seemed to have frozen forever*" (Turgenev, 2019: 211). In this excerpt, significant mythological elements are expressed through words:

- *no deeper, more tender and sad eyes* – character description (Tab., M);
- *it seemed* – from "to seem" – appear to be, give the impression of being (*seem* expresses various degrees of *doubt*); *as if, seemingly* (Hornby and others, 1992: 140) – indicating something uncertain (Tab., B);
- *secret* – like *mystery* – hidden from others, something unrevealed, not yet known; to hide, to conceal (Hornby and others, 1992: 136) (Tab., B);
- *there was something hidden* – something was concealed – from *secret* (Tab., B);
- *felt vaguely* – from *vague* – unclear, indistinct; *figuratively*: troubled, anxious (Hornby and others, 1992: 408) (Tab., B);
- *quiet and motionless eyes, her beautiful, also motionless lips that weren't tightly pressed but seemed to have frozen forever* – character description (Tab., L).

The protagonist of the story "The Dream" had a peculiar relationship with his mother since childhood. She loved him, yet there seemed to be a veil of sorrowful secrecy hanging over their lives. As we determined earlier, the presence of mysteries can be a mythological element. As previously mentioned, a sign of mythological essence could be something vague, strange, mysterious, incomprehensible, and unexplainable within the plot (Tab., B). The young man felt that at times his mother repelled him, couldn't bear his presence, as if experiencing aversion towards him. Later, she would repent, suffer from it, feel guilt, and cry. The son was struck by these hostile impulses of his mother: "... these hostile feelings could ... be caused by some *strange, incomprehensible impulses of evil and wicked emotions* ... Mother walked around constantly *in black, as if in mourning*" (Turgenev, 2019: 212). Here, the mythological essence is expressed through words:

- *strange* – unusual, unclear, incomprehensible (Tab., B);
- *walked around in black, as if in mourning* (see table J – the image of a woman in black, mourning);
- *impulses of evil and wicked emotions* – emotions and feelings (Tab., A).

In the life of the protagonist's mother, a tragedy occurred (which we will discuss later), and the horror of what had happened to her unintentionally transferred to her son's life. As a result, he grew up in constant doubt and anxiety, which manifested in his dreams. In the life of the hero's mother, a tragedy occurred (we will discuss it later), and

all the horror of what happened to her was unwittingly transferred to her son's life. As a result, he grew up in constant doubt and anxiety, which manifested itself in his dreams.

3.2 The Hero Archetype

The hero archetype is considered one of the fundamental concepts within human consciousness. The hero archetype encompasses the entirety of mythology and serves as the foundation for almost all stories, legends, myths, fairy tales, and more. A hero always pursues a noble goal and overcomes various obstacles in its pursuit. On this path, they combat evil and adversaries, which might take the form of mystical characters, fearsome monsters, or personifications of natural phenomena. For example, the story of D'Artagnan is built upon such a dramatic framework. He constantly defends the weak, rescues others, and undertakes perilous tasks. The hero is willing to risk their life for an idea, another person, their homeland, or even the world as a whole. Their lives are always linked with risk, movement, and challenges, presenting complex tasks. Furthermore, their journey often entails elements of disappointment, heavy emotions, illness, and even death. For instance, the demise of Insarov in Ivan Turgenev's novel "Eve". Frequently, the hero embarks on a journey into the unknown, traversing distant lands and even delving into the underworld. Numerous fairy tales, legends, and adaptations in animated and cinematic works explore the theme of the hero's journey.

According to Carl Jung, a hero is endowed with vivid qualities, and their birth may be extraordinary, shrouded in secrecy, or even divine. Often, mythological heroes and characters are born in exotic, unusual ways or, having been born as regular humans, later undergo transformation. Joseph Campbell delves into such myths extensively in his work "The Hero with a Thousand Faces". Many fairy tales also feature characters who undergo transformation. The hero in Turgenev's story "The Dream" also possesses an extraordinary life history. His birth was surrounded by secrecy.

Dreams of the father often haunted the story's hero. However, these dreams depicted a different father from the one he knew this is a different man: "The *dreams* played a significant role in my life... I never forgot them; I attributed meaning to them, considered them *as prophecies*, and attempted to decipher their *hidden meaning*" (Turgenev, 2019: 213). Let's identify the mythological elements according to the table:

- *dreams* (as *sleep*) – something thought, felt, seen, or heard during sleep; a state of rest and repose, the thoughts or images occurring during slumber, a condition where conscious activity is nearly suspended; what is dreamt while asleep, a dream; a vague, hazy condition (Hornby and others, 1992: 395) (Tab., E);

- *prophecies* – a prophecy – the power or ability to tell what will happen; a statement about what will happen or occur in the future; something predicted (Hornby and others, 1992: 491) (Tab., B);

- *hidden meaning* – hide – prevent from being seen, found or known; keep secret, something concealed from others; to conceal (Hornby and others, 1992: 87) (Tab., B).

The hero archetype can be compared to the human ego. The obstacles the hero faces, whether on a journey, battling an adversary, or entering the underworld, are meant for them to explore their unconsciousness, grow as individuals, and learn about themselves. Great courage, confidence, and strength are needed for heroic deeds; the hero must be determined, intelligent, and resourceful. If they lack these qualities initially,

overcoming various difficulties makes them stronger, more perfect, and allows them to discover their true selves. According to Jung, this is the main feat of the Hero archetype.

In the story "The Dream", the hero didn't have to fight monsters, but he still fought, overcoming his fears, anxieties, and doubts. Previously, he rarely communicated with his mother, let alone his peers or others. He lived in his dreams, read books, and wandered: "I sometimes fell *asleep under the influence* of *vague* thoughts and daydreams... Sometimes it *seemed* as if I stood before a closed door, behind which lay *unknown mysteries... everything froze... or I fell asleep*" (Turgenev, 2019: 212). Let's analyze this passage according to the table:

- *asleep, dream, sleep* – we researched before (see Tab., E);
- *vague* – unclear, indistinct (Tab., B);
- *seemed* – appear to be (see Table, B);
- *under the inspiration* – suddenly arrived thought, inspiration, feeling, or sensation of something (Hornby and others, 1992: 148). This fragment can be associated with mysticism, the unreal (Tab., B); also inspiration – mental and spiritual influences; *spiritual* – connected with the mind or soul (Hornby and others, 1992: 226) (Tab., I), connected with God or with sacred things; *sacred* – holy, set apart for solemn or religious purposes (Hornby and others, 1992: 105) (Tab., K);
- *closed door* – symbol of the unknown, an obstacle (Table, C);
- *unknown mysteries*: hidden = conceal – from *hidden* – unrevealed, not yet understood; known to not everyone or concealed from others (Tab., B);
- *everything froze* – like *stopped living* – *died* – from *death* (Hornby and others, 1992: 322) – dying, the of the life; *figuratively*: to the highest degree, horror (Tab., J).

Similarly, we can analyze the entire story or any other work of fiction (text) for its mythological elements.

3.3 The Father Archetype

The father archetype in psychoanalysis is a figure that disrupts the "mother-child" bond. It can be represented as the head of the family, a god, a king, a ruler, Heavenly Father, and more. This image symbolizes the primary male figure. In the considered story by Ivan Turgenev, the hero's father indeed played a tragic role in the woman's fate – he shattered the life of the mother and her son.

The image of the hero's father in the story "The Dream" is shrouded in an aura of mystery – yet another sign of its mythological nature (Tab., B). The hero constantly dreams of encountering his father, as if he hasn't truly died but is hiding from them with his mother. This man resembles his real father not at all: he was tall, slender, dark-haired, his nose is hooked, his eyes are gloomy and piercing; he looks to be around forty years old (Turgenev, 2019: 213) (Tab., L).

A characteristic feature of the father from the dream (important detail, Tab., L) was that he constantly muttered: "He... starts muttering something and paces back and forth... Then he gradually moves away, never ceasing to mutter... Suddenly I become frightened at the thought of losing my father again, I rush after him, but I no longer see him – I only hear his angry, bear-like muttering..." (Turgenev, 2019: 213). If we dissect the concept of the word "muttering", according to the dictionary, it means speak in a low, indistinct voice, murmur (Hornby and others, 1992: 324) – that is unclear, inarticulate,

inaudible (Tab., B). At that time, the hero did not yet know that this strange individual was a person who had attacked his mother.

The father archetype also embodies authority, supremacy, victory, and will. In the story "The Dream", the hero's real father displayed physical strength and authority by attacking the woman he had been observing and pursuing for a long time. Therefore, in this case, the analyzed character combines two images – the father archetype and the villain archetype.

3.4 The Villain Archetype

The protagonist of Turgenev's story, both in his dream and in reality, experiences mixed emotions upon seeing this enigmatic stranger. The hero's father is depicted by the author in a mystical, peculiar (Tab., B), even somewhat sinister (Tab., I) manner: "Dressed in a long black robe, with a straw hat pulled down over his eyes, he sat motionless... The liquid waves of black hair descended almost to the tip of his nose; thin lips clamped around a pipe... This man seemed familiar to me; every feature of his swarthy, jaundiced face, his entire figure, had undoubtedly been etched into my memory... Sensing, presumably, my intense gaze, he raised his black, piercing eyes toward me..." (Turgenev, 2019: 214) (Tab., L). The stranger's voice was unpleasant too – dry, sharp, and nasal: "Just like my 'night' father, he ended each of his sentences with some unclear muttering... He inquired about my mother's Christian name" (Turgenev, 2019: 214).

Therefore, considering all the components of the character's portrayal – his appearance, behavior, speech – we ultimately create an image of the father that is negative, even devilish. The devil is an evil spirit opposed to God, Satan, invoking fear and fright (Tab., I). It can also mean "unusual, remarkable" (Tab., B). We discussed muttering earlier, and religious (biblical) motifs are also considered mythological elements in art (Tab., K).

The villain archetype is one of the oldest archetypes, a fundamental one in literature. It's often used in the drama of cinema, theater, architectural plots. Stories of villains can serve as the basis for painting, musical narratives, ballet, and more. According to the dictionary, a villain is a scoundrel, one who has done or capable of doing great evil (Hornby and others, 1992: 424).

It's clear that this image was born from ancient legends, fairy tales, and myths. The portrayal of the hero's father from his dreams is interpreted as a dangerous, frightening, ominous person, a villain: "I didn't like the smile with which Baron questioned me; I didn't like the expression in his eyes as he seemed to pierce me... There was something predatory and patronizing in them... something dreadful. I didn't see those eyes in my dream. The baron's face was strange! Pale, tired, and yet youthful at the same time, unpleasantly youthful! My 'night' father also didn't have that deep scar that indirectly crossed my new acquaintance's forehead..." (Turgenev, 2019: 216). The scar is a vivid detail of the stranger's image (Tab., L).

From ancient tales and legends, we know that the devil, villains, and other negative characters can assume the appearance of a nice person or an ordinary traveler, but their essence can be revealed by certain details: animal ears, clawed fingers, a menacing gleam in their eyes, or a deep, scary voice. The villain appropriates what belongs to others. The hero's father from the dreams took possession of another man's

wife, stole happiness from the woman, and disrupted the normal life of a family he had no connection to. He is the cause of the tragic story that happened to the hero's mother. She was an attractive woman, young men courted her. There was one officer, who looked at her incessantly, and wherever she went, she saw his black, malevolent eyes everywhere. He didn't introduce himself to her and never spoke to her, "he just kept looking at her – so audaciously and strangely" (Turgenev, 2019: 219). He constantly circled around, poisoning their moments of rest with his presence. Worried, the woman began persuading her husband to leave as soon as possible. Let's analyze the mythological elements in the mother's story – she presented this tragic incident as a story about her friend.

One day she stayed home alone. Suddenly, she became very scared – so much so that she grew cold and began to tremble. She heard a light knock behind the wall. She looked at the wall. Suddenly directly from the wall, entirely black, long, that dreadful man emerged with his malevolent eyes! The woman tried to scream but couldn't say a word out of fear: "He... swiftly, like a predatory beast, threw something over her head, something suffocating, heavy, white... I don't remember what happened next... It resembled death, murder... When, finally, that *dreadful fog cleared* – when I... when my friend came to her senses, there was no one in the room" (Turgenev, 2019: 220). Let's analyze the excerpt:

- *she became very scared* – she grew cold and began to tremble – the whole phrase indicates fear and fright (Tab., I);
- *suddenly* – something unexpected (Tab., B);
- *entirely black, long, that dreadful man emerged with his malevolent eyes; like a predatory beast* – an image of a villain (Tab., L), bringing danger (Tab., I, N);
- *I don't remember what happened next* – memory loss due to distress (Tab., A);
- *resembled death, murder* – loss of life (Tab., J);
- *dreadful fog cleared* – dreadful – frightening (Tab., I);
- *fog* – thick water vapour (thicker than fog) resting on the surface of the sea or land (Hornby and others, 1992: 505); *figuratively*: a state of vagueness, something unclear. As we understand the woman was in state of fear and danger, as if in fog (Tab., B, I).

The villain archetype, also known as the devil – in religious mythology: an evil spirit opposed to God, Satan represents the ultimate villain. Usually, the devil tempts the hero, subjects them to unfair trials, offers deals that are inherently disadvantageous. Sometimes, under the devil's influence, the hero can become a villain themselves.

As we have already noted, the devil can assume the appearance of an ordinary person, or they can appear in the form of an animal or even an inanimate object. In Nikolai Gogol's work "Evenings on a Farm Near Dikanka", the devil is portrayed as a black rider. Sometimes, the devil symbolizes the end of creation and emerges victorious. In some plots, the devil can appear to a person, especially someone mentally ill or extremely exhausted, as an embodiment of impending death. Sometimes, the devil represents a hostile environment. For example, Big Brother in George Orwell's novel "1984" is merely a hostile system for the main character. In Turgenev's story, the devil is represented in the mystical image of father of the hero.

IV. SYMBOLS

Carl Jung understood archetypes as primordial images that can be perceived as symbols in our consciousness: "Water is the most common symbol of the unconscious" (Jung, 2007: 36). In many fairy tales and legends, water serves as a symbol of renewal – the hero plunges into the water to undergo a transformation: to gain strength, new qualities, and appearance.

Joseph Campbell said: "...mythological symbols are not born of themselves; they cannot be brought to life by the will of the mind, invented and suppressed with impunity. They are a spontaneous product of the psyche, and each one carries in its germ the untainted power of its original sources" (Campbell, 1948: 1). In Turgenev's story "The Dream", an important symbol is the mother's engagement ring, which disappeared in fateful night. Years later, the son found it on the finger of his dead father, lying by the seashore. The ring symbolizes harmony, love, unity (Tab., C). Its circular shape makes it a symbol of wholeness. On that tragic night, the stranger stole this ring from the hero's mother, thus taking away her happiness and harmony in life.

In Turgenev's story "The Dream", the father appears and disappears several times. The hero lost his father in his childhood and then met the father from his dreams in a cafe. Soon he found him dead by the seashore. But when he brought his mother there, it turned out that the father's body had disappeared. In the village, they said he had gone to America. The father vanished as unexpectedly as he had appeared. Earlier, the mother recounted that after that dreadful night when they were planning to leave, "... they suddenly came across a stretcher on the street... On this stretcher lay a man who had just been killed..! This man was the same dreadful nighttime guest with the malevolent eyes... He was killed in a card game!" (Turgenev, 2019: 220). But many years later, he encounters his son and, learning the address of their home, visits the woman, frightening her with his presence.

A mythological artistic text resembles a myth in its structure. The main features of such a structure are cyclical time and a plot at the intersection of illusion and reality. "The most important function of myth and ritual is to use symbols to lead the human spirit forward, to counteract those familiar human notions that tie us to the past" (Campbell, 1948: 3).

V. MYTHEMES

Mythemes are also mythological elements present in the text. A mytheme is a combination of variations on an archetype. The term "mytheme" denotes mythological images that have specific expressions. For example, the mytheme of a house can be represented as a nest, a castle, a yurt, etc. If an archetype is the foundation of non-specific mythological plots and motifs, then mythemes are concrete images, various manifestations, variations of a single archetype.

Let's consider the *mytheme of a dream*. As we mentioned earlier, dreams are often used in literature as an artistic device, an expressive means for plot development, transitioning from one part of the story to another, conveying a character's worldview, and more. In a dream, a person gains access to the unconscious, which, as Carl Jung

stated, is composed of myths. In other words, myths are not our inventions and fantasies but rather what has accumulated in culture over many centuries of human existence. The mytheme "life is a dream" originates from folk beliefs about a dream being a "second", parallel world to ordinary reality (Nechaenko, 2011: 11). In the story we're examining, the dream mytheme is presented as a semi-fantastical family story.

An important mytheme in literature is the *mytheme of water*. In the story "The Dream", it is expressed as the sea. The description of the sea, its sounds, the atmosphere around it, the waves, and seagulls create a sense of weight, tension, obsession, and surreality. There, by the seashore, the protagonist finds his newly discovered father dead: "The sea murmured evenly, heavily, and angrily... the sea was covered with white crests all the way to the horizon, and the steep crests of long waves rolled in succession, breaking against the flat sandy shore" (Turgenev, 2019: 226) (Tab., Q).

Natural phenomena – trees, plants, the behavior of birds, animals, the entire surrounding living reality – in the artistic text serve as vivid strokes that convey the protagonist's emotions, experiences, and how the surrounding world influences the protagonist's feelings and even behavior: "The even, deep, angry noise brought me out of my stupor. I raised my head: the sea was murmuring and roaring, about fifty steps away from me... The sea, churned up by the night storm, was covered with white crests all the way to the horizon, and the steep crests of long waves rolled in succession, breaking against the flat shore... Winged seagulls, flying with pitiful cries on the wind from the distant aerial abyss, rose white as snow against the grey cloudy sky, swooped down sharply and, as if leaping from wave to wave, disappeared again and vanished in silvery sparks in the streaks of foamy spray" (Turgenev, 2019: 226-227) (Tab., Q). Writers often describe animal behavior as part of the landscape to convey the emotional-psychological state of the protagonist at a specific moment.

Natural phenomena are an important part of the dramatic plot. In Turgenev's story "The Dream", the protagonist vividly describes the storm. He couldn't fall asleep all night because of it: "A terrible storm suddenly broke out outside. The wind howled and raged wildly, windowpanes rattled and tinkled, desperate cries and groans filled the air, as if something up there, above, was tearing apart and flying over the shaken houses" (Turgenev, 2019: 223) (Tab., Q). The roaring sea, the howling of the storm, the cries of seagulls have the most immediate impact on the protagonist's state in the story: "The storm abated... but its last tremors could still be felt... "What happened at sea during the night!" involuntarily came to mind when I saw the traces left by the storm... I wanted to go to the pier, but my legs, as if following an irresistible attraction, carried me in the other direction... I walked not fast... with a strange feeling in my heart; I expected something extraordinary, impossible, and at the same time, I was sure that this extraordinary thing would come true" (Turgenev, 2019: 223) (Tab., A).

These frightening sounds didn't scare the protagonist; on the contrary, they pushed him to make a decision. They influenced the protagonist's perception of the situation and his thoughts. In the work, this is conveyed through meaningful mythological elements, which we can analyze using our table: "Before dawn, I fell into a drowsy state... Suddenly, it seemed to me that someone entered my room and called me, pronounced my name... but strangely enough, not only did I not get scared – I rejoiced; a sudden certainty arose in me that now I would definitely achieve my goal" (Turgenev, 2019: 223). Let's analyze the mythological elements:

- *fell into a drowsy state* – slumber, to fall into a dream – half-sleep, drowsy sleepy (Hornby and others, 1992: 401) (Tab., E);
- *suddenly it seemed* (look on footnote 6) – sometimes like *miracle* – marvelous event, something caused by divine power (Tab., K);
- *someone* – unknown (Tab., B);
- *strange* – unusual, unclear, incomprehensible (Tab., B).

In a mythological narrative, one character can manifest in various guises. In the story "The Dream", the following depictions exist: 1) the image of the man from the protagonist's dreams, 2) the portrait of the man the protagonist meets in the café and identifies as his real father, 3) the same man as the frightening 3) unknown officer who assaults the protagonist's mother. This same man is also 4) the lifeless stranger whom the protagonist finds on the seashore and 5) the individual his parents saw before leaving the capital. Thus, the protagonist's father is presented in five images.

In a myth, there aren't contrasts between reality and imagination, life and death, truth and falsehood, illusion and reality. Everything that occurs seems entirely real, smoothly transitioning from one aspect to another. For a person with mythological consciousness, there is no dichotomy between truth and falsehood. The thoughts of characters can exist without being confined to reality, existing solely within their consciousness.

Northrop Frye in his book "Anatomy of Criticism: Four Essays" wrote: "The poet never imitates "life" in the sense that life turns out to be something "more" than the content of his work. Each has a mythological form for the content given to it, but applies it in different ways" (1967: 52). In this work, Frye offers authentic literary criticism that takes its method from literature itself. He believed that literary criticism should be a systematic study of literary works, just as physics studies nature, and history studies human actions and events. Northrop Frye emphasizes that the schematization of literature should be considered as an aspect of criticism, and not as a personal perception of the work.

In essay "Archetypal Criticism: Theory of myths", Frye examines myth as the source of all literature, painting, and music. The basic structures and patterns of these art forms are similar, although each has its own unique style. The third essay combines five symbolic phases (mythical, romantic, high mimetic, low mimetic, and ironic) into an organic whole. This whole is organized around the Great Chain of Being — this hierarchical structure of all matter and life, which, according to medieval Christianity, was established by God. The chain begins with God and descends through angels, humans, animals, and plants to minerals and water (Lovejoy, 1961: 59). N. Frye presents these types as a circular structure and points to the cyclical nature of myth and archetypes. In this system, literature represents a natural cycle of birth, growth, maturity, decline, death, resurrection, rebirth, and cycle repetition. In addition, this classification is a characteristic that shows how the main character is portrayed in relation to the rest of humanity and his environment.

CONCLUSION

This study endeavors to demonstrate the efficacy of mythocritical analysis by examining the substantive and structural deployment of mythological elements within

Ivan Turgenev's short story "The Dream". The investigation focuses on how archetypes, mythologems, and symbolic motifs, embedded within the narrative, provide crucial insights into the individual, societal, and cultural worldview reflected therein.

Drawing upon Jung's theory, we recognize that archetypes, as primordial images and symbols, not only manifest on an ethnological level as myths but also reside within the individual unconscious. Their presence within the literary text offers a window into the character's inner psyche and the collective unconscious of the society from which the work emerges. The analysis scrutinizes the symbolic significance of key elements within the narrative. Furthermore, the study investigates the manifestation of mythologems – specific expressions of archetypes within the narrative.

By examining the interplay of archetypes, mythologems, and symbolic motifs, we gain crucial insights into the cultural context that shapes the character's actions, beliefs, and worldview. This analysis demonstrates the efficacy of mythocritical analysis as a valuable tool for interpreting literary works. By dissecting the narrative into its constituent mythological components and organizing them systematically, as exemplified in the accompanying table, this approach facilitates a deeper understanding of the text's symbolic and mythological underpinnings.

References

- Campbell J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Cicero M.T. (Transl., comm) (1994). *Dialogues. IV. Scipio's Dream*. Moscow: "Ladomir" – "Nauka".
- Dyinnik M. (1925). *Dream as a Literary Device*. M.; L.: L.D. Frenkel Publishing. Volume 2. (Fundamental Electronic Library).
- Eliade, M. (1963). *Aspects of Myth*. Paris: Gallimard.
- Frye N. (1957). *Anatomy of Criticism: Four Essays*. New Jersey: Princeton U. Press.
- Jung C. (1994). *Symbols and Transformations. Libido*. St. Petersburg: Eastern European Institute of Psychoanalysis.
- Jung C. (2007). *Archetypes and the Collective Unconscious. Foundations of the Works of C.G. Jung*. Zurich.
- Komlev N. (2006). *Dictionary of Foreign Words*.
- Lovejoy A. (1961). *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Meletinsky E. (1994). *On Literary Archetypes*.
- Nechaenko D. (2011). *A. History of Literary Dreams of the 19th-20th Centuries: Folklore, Mythological, and Biblical Archetypes in Literary Dreams of the 19th – Early 20th Centuries*.
- Nikolyukin A. (Ed.) (2001). *Literary Encyclopedia of Terms and Concepts. Literary Encyclopedia of Terms and Concepts*.
- Nietzsche F. (1878). *Human, All Too Human*: originally published in 1878.
- Pumpyansky L. (Ed.) (2000). *Classical Tradition: Collected Works on the History of Russian Literature. Language. Semiotics. Culture*.
- Rebeko T. (2009). *Archetype*.
- Hornby, Gatenby and Wakefield. (Ed.) (1992). *The advanced learner's dictionary of current English*.
- Turgenev I. (2019). *Mysterious Tales and Stories*.
- Zakharov V. (2019). *The Mystery of the Influence of Classics on the Reader. 2 books. Archetypes of Russian Literature*.
- Zundelovich and others. (1925). *Reception // Dictionary of Literary Terms. Vol. 2*.



The Concept of Power and Its Conceptual-Metaphorical Representations In Donald Trump's Speech

Heydar GULİYEV | ORCID: 0009-0004-9263-6918 | heyderguliyev4@gmail.com |
Azerbaijan University, Baku, Azerbaijan.
ROR ID: <https://ror.org/00g1psz15>

Abstract

This article examines how power is conceptualized in Donald Trump's political discourse, focusing particularly on the metaphorical representations of power found in his speeches. Drawing on Lakoff and Johnson's (1980) Cognitive Linguistics approach and the Framework of Conceptual Metaphor Theory (CMT), this study analyzes Trump's use of metaphors to construct and convey concepts such as power, superiority, control, and leadership in his discourse. Within the scope of the research, various metaphor types—including ontological metaphors, container metaphors, force metaphors, and personification—are examined in detail. These metaphors are significant in understanding how Trump represents power in his political rhetoric and how these representations influence voters. Slogans such as "Make America Great Again" particularly illustrate how the concept of power is processed at metaphorical and symbolic levels. The discourse analysis of several speeches delivered during his presidency reveals the role metaphors play in constructing authority, legitimacy, and leadership. The study also offers important insights within the context of Critical Discourse Analysis (CDA), showing how political actors use language not merely as a tool for communication but also as an ideological, strategic, and manipulative instrument. In doing so, it evaluates the function of language in political power relations from a broader perspective.

Keywords: power, conceptual metaphor, political discourse, cognitive linguistics, critical discourse analysis

Citation

Guliyev, H. (2025). The Concept of Power and Its Conceptual-Metaphorical Representations In Donald Trump's Speech. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 203-219.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1661992>

Date of Submission	20.04.2025
Date of Acceptance	15.11.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



Donald Trump'ın Konuşmasında Güç Kavramı ve Kavramsal Metaforik Temsilleri

Heydar GULİYEV | ORCID: 0009-0004-9263-6918 | heydergulyev4@gmail.com |
Azerbaycan Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan.
ROR ID: <https://ror.org/00g1psz15>

Özet

Bu makale, Donald Trump'ın siyasi söyleminde gücün nasıl kavramsallaştırıldığını incelemekte ve özellikle konuşmalarında yer alan gücün metaforik temsillerine odaklanmaktadır. Bu çalışma, Lakoff ve Johnson'un (1980) Bilişsel Dilbilim yaklaşımı ve Kavramsal Metafor Teorisi (KMT) çerçevesinde, Donald Trump'ın söylemlerinde güç, üstünlük, kontrol ve liderlik gibi kavramları yapılandırmak ve aktarmak amacıyla metafor kullanımını analiz etmektedir. Araştırma kapsamında ontolojik metaforlar, kap (container) metaforları, kuvvet (force) metaforları ve kişileştirme (personification) gibi çeşitli metafor türleri ayrıntılı biçimde incelenmektedir. Bu metaforlar, Trump'ın politik retorikinde gücü nasıl temsil ettiğini ve bu temsillerin seçmen üzerinde nasıl etki yarattığını anlamak açısından önem taşımaktadır. Özellikle “Amerika’yı yeniden büyük yapma” gibi sloganlar, güç kavramının metaforik ve sembolik düzeyde nasıl işlendiğini göstermektedir. Başkanlığı süresince yaptığı çeşitli konuşmaların söylem analizi yöntemiyle incelenmesi, metaforların otorite, meşruiyet ve liderlik inşasında oynadığı rolü ortaya koymaktadır. Bu çalışma, aynı zamanda Eleştirel Söylem Analizi (ESA) bağlamında, siyasi aktörlerin dili yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda ideolojik, stratejik ve manipülatif bir araç olarak nasıl kullandıklarına dair önemli içgörüler sunmaktadır. Böylece, dilin politik güç ilişkilerindeki işlevi daha geniş bir perspektiften değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: güç, kavramsal metafor, siyasi söylem, bilişsel dilbilim, eleştirel söylem analizi

Atıf Bilgisi

Guliyev, H. (2025). Donald Trump'ın Konuşmasında Güç Kavramı ve Kavramsal Metaforik Temsilleri. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 203-219.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1661992>

Geliş Tarihi	20.04.2025
Kabul Tarihi	15.11.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals.

Introduction

The concept of power in political discourse is not merely a static construct but a dynamic force shaped by linguistic strategies that legitimize authority, frame ideologies, and manipulate public perception. Donald Trump's presidency (2017–2025) marked a pivotal era in American politics, characterized by polarizing rhetoric and a deliberate departure from conventional political communication. His speeches, laden with metaphorical language, exemplify how power is linguistically constructed to project dominance, strength, and control. This study investigates the conceptual-metaphorical representations of power in Trump's speeches, interrogating how metaphors serve as cognitive tools to normalize ideologies of nationalism, exclusion, and authoritarian leadership.

In an era of rising populism, Trump's rhetoric offers a critical case study for analyzing the intersection of language, power, and cognition. Unlike traditional political discourse, which often relies on nuanced diplomacy, Trump's language is marked by simplicity, repetition, and visceral imagery—strategies that amplify emotional resonance and ideological clarity. For instance, his frequent use of phrases like “winning,” “fighting,” and “dominance” transcends mere linguistic ornamentation; these metaphors structure the public's understanding of power as a zero-sum game requiring relentless assertion. Such framing aligns with Lakoff and Johnson's (1980) assertion that metaphors are foundational to thought, shaping how abstract concepts like power are conceptualized and acted upon.

This study situates itself within a growing body of research on populist discourse, which highlights the role of metaphor in constructing “us vs. them” dichotomies and legitimizing anti-establishment agendas (Wodak, 2021). Trump's speeches are particularly ripe for analysis due to their reliance on force metaphors (e.g., “crush the enemy”), container metaphors (e.g., “protect our borders”), and personification (e.g., “America is back”), all of which reduce complex socio-political realities to tangible, emotionally charged narratives. By applying Conceptual Metaphor Theory (CMT) and Critical Discourse Analysis (CDA), this paper uncovers how these metaphors reinforce a worldview where power is synonymous with control, territoriality, and hypermasculine leadership.

The urgency of this analysis lies in its implications for democratic discourse. Trump's rhetorical strategies—echoed by global populist leaders—have reshaped political communication, normalizing adversarial language that undermines institutional trust and amplifies societal divisions (Mudde, 2019). By dissecting the metaphors underpinning his rhetoric, this study contributes to a deeper understanding of how language weaponizes power, not only reflecting but actively constructing political realities.

1. Theoretical Framework

This study adopts an interdisciplinary theoretical framework that combines Cognitive Linguistics—specifically Conceptual Metaphor Theory (CMT) as introduced by Lakoff and Johnson (1980)—with Critical Discourse Analysis (CDA), drawing on the works of Fairclough and van Dijk. This dual approach facilitates a comprehensive examination of how metaphorical language contributes to the construction of political meaning, with particular emphasis on the representation of power in the rhetorical discourse of Donald Trump.

Conceptual Metaphor Theory (CMT) suggests that abstract domains such as power, leadership, and control are often conceptualized through metaphorical mappings derived from more concrete experiences. Within this framework, the study investigates how metaphorical structures cognitively shape Trump's political persona and the articulation of his policy objectives.

Critical Discourse Analysis (CDA) complements this cognitive perspective by situating metaphor use within broader socio-political and ideological contexts. It emphasizes the role of discourse in maintaining or contesting power relations and social hierarchies. In this study, CDA is employed to analyze how Trump's metaphorical choices function to legitimize authority, delegitimize opposition, and mobilize political support through the strategic construction of representations of self, others, and national identity.

By integrating CMT and CDA, the study offers a multi-layered analysis: CMT elucidates the cognitive mechanisms underlying metaphor use, while CDA reveals its ideological and political implications. This combined methodology is essential for understanding how metaphorical language in Trump's discourse not only reflects but actively constructs political realities in the context of American public life.

Research Questions:

1. Which conceptual metaphors are most frequently employed by Donald Trump to represent notions of power and leadership?
2. In what ways do these metaphors correspond with broader ideological frameworks, including nationalism, authority, and control?
3. What pragmatic effects do Trump's metaphorical expressions have on audience perceptions of power and political transformation?
4. How do recurrent metaphorical patterns contribute to the reinforcement of Trump's political identity throughout his campaign and presidency?
5. How does the socio-political context influence the interpretation and communicative impact of metaphorical language in Trump's rhetoric?

Hypotheses:

1. Metaphors related to war, strength, and construction in Trump's discourse reinforce perceptions of dominance and control, resonating with public expectations of assertive leadership.
2. Conceptual metaphors in Trump's rhetoric serve not merely stylistic purposes but function as cognitive instruments that shape public understanding of political dynamics.
3. The repetition of dominant metaphorical frames contributes to the normalization of specific ideological positions, particularly those aligned with nationalist and anti-elitist narratives.
4. The persuasive power of Trump's metaphors is amplified by their alignment with prevailing socio-political conditions, including polarization, economic uncertainty, and institutional skepticism.
5. Trump's metaphor usage operates as a deliberate rhetorical strategy aimed at positioning himself as a transformative figure advocating national renewal.

1.1. Cognitive Linguistics and Conceptual Metaphor Theory

Cognitive Linguistics (CL) is a theory of language that emphasizes the interrelationship between language and cognition, proposing that linguistic meaning is shaped by our mental experiences and conceptual structures (Langacker, 1987). Unlike traditional approaches to linguistics, which treat language as an abstract system of formal rules, CL posits that our understanding of the world is grounded in our embodied experiences, and that these experiences shape how we structure and represent meaning in language.

Conceptual Metaphor Theory (CMT), a foundational framework within Cognitive Linguistics, was introduced by Lakoff and Johnson (1980) in their influential work *Metaphors We Live By*. This theory posits that metaphor is not merely a linguistic device but a fundamental mechanism of human cognition. It suggests that individuals conceptualize and engage with abstract domains—such as emotions, relationships, and social structures—through metaphorical mappings derived from more concrete, embodied experiences. Consequently, everyday reasoning and behavior are shaped by metaphorical structures embedded within our conceptual system. They allow individuals to understand and experience abstract concepts through more concrete or familiar domains. For example, abstract concepts like love, time, and power are often conceptualized through metaphors rooted in more tangible, everyday experiences, such as container metaphors (e.g., "love is a container") or journey metaphors (e.g., "time is money").

In the context of this study, CMT provides the analytical framework to explore how Donald Trump's rhetoric constructs the concept of power through metaphorical representations. By identifying and categorizing the metaphors used in Trump's speeches, this study seeks to uncover the conceptual structures that underlie his discourse on power.

Specifically, it examines how power is metaphorically framed in terms of strength, control, force, and authority, and how these metaphors shape public perception and political action.

Lakoff and Johnson (1980) distinguish between conceptual metaphors and linguistic metaphors. The former refers to the underlying conceptual structure that informs our understanding of a given domain, while the latter refers to the specific linguistic expressions that surface in speech or writing. In this study, the focus is on uncovering the conceptual metaphors related to power in Trump's speeches, and how they are realized through various linguistic expressions.

1.2. Critical Discourse Analysis (CDA)

In addition to CMT, this study incorporates Critical Discourse Analysis (CDA), a multidisciplinary approach to the study of language that seeks to understand the relationship between discourse, power, and society. CDA, as developed by scholars such as Fairclough (1995) and Van Dijk (1993), focuses on how language is used to construct and perpetuate social hierarchies and power relations. Critical Discourse Analysis (CDA) operates from an explicitly sociopolitical standpoint, wherein scholars articulate their perspectives, principles, and objectives not only within academic discourse but also in relation to broader societal structures. Although not every stage of theoretical development or analytical practice is overtly political, the overarching orientation of CDA is inherently political, aiming to foster social change through critical reflection. Analysts often adopt the standpoint of marginalized groups affected by systemic inequality, directing their critique toward dominant institutions and elites that perpetuate or legitimize social injustice. Within this framework, discourse is understood not as a neutral communicative tool but as a mechanism through which power relations, ideological constructs, and social inequalities are both reproduced and challenged (Van Dijk, 1993, p. 252). Fairclough's perspective complements this view by emphasizing that discourse cannot be defined in isolation; rather, it must be examined through its relational functions within social contexts. He argues that discourse contributes to the constitution of social life by generating and negotiating meaning, thereby playing a central role in shaping social realities (Fairclough, 1995, p. 3).

CDA is particularly concerned with the way that language structures and linguistic choices reflect social power dynamics and the ideological positions of those who produce the discourse. In the case of Donald Trump's speeches, CDA helps to analyze how his language constructs power in ways that legitimize his political authority and manipulate the public perception of his leadership.

One of the key principles of CDA is the notion of ideology, which refers to the system of beliefs and values that shapes an individual's or group's worldview. Van Dijk (1993) explores the interrelation between discourse and ideology, emphasizing how ideological constructs are embedded within communicative practices and influence social cognition. This process contributes to the reinforcement of existing power relations and societal norms, while simultaneously functioning to legitimize dominant institutional structures. Through

CDA, the study aims to reveal how Trump's rhetorical choices reflect and reinforce political ideologies, particularly regarding the concept of power. For example, Trump often uses language that emphasizes the need for strong leadership, nationalism, and protectionism [<https://www.politico.com/story/2016/07/full-transcript-donald-trump-nomination-acceptance-speech-at-rnc-225974>]. These themes are not just metaphorical; they are ideologically charged and serve to justify his authority and political decisions.

CDA also draws attention to discourse strategies, which are the specific linguistic techniques used to construct and influence the audience's perception. These strategies may include framing, polarization, and us-vs-them narratives. For instance, Trump frequently employs rhetorical strategies such as fear appeals and identity-based rhetoric (e.g., "Make America Great Again" [<https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/the-inaugural-address/>] and "We are going to build a wall") [<https://www.politico.com/story/2016/07/full-transcript-donald-trump-nomination-acceptance-speech-at-rnc-225974>].

to create a sense of urgency and division, framing himself as the savior of the nation and his opponents as a threat to the country's future.

In applying CDA to Trump's speeches, this study aims to explore how his metaphorical language serves not only to represent power but also to shape and reinforce the political ideologies associated with his leadership. It examines the discursive strategies he uses to construct power as something that must be protected, defended, and asserted, often at the expense of certain social groups or political institutions.

1.3. Power in Discourse: Metaphors and Ideology

The relationship between metaphor and power in political discourse is central to this study. Metaphors do more than simply convey meaning; they play a crucial role in shaping the way people understand complex concepts such as power. Metaphors function as cognitive instruments that facilitate the conceptualization of abstract phenomena. In political discourse, they serve to frame such concepts in ideologically resonant ways, thereby shaping decision-making processes and influencing public perception. In Trump's case, metaphors related to power are not neutral; they are tools used to reinforce his political agenda and political identity as a strong leader capable of restoring America's former greatness.

For instance, metaphors such as "strong borders" (<https://www.hindustantimes.com/world-news/us-news/trump-says-strong-and-powerful-border-will-be-top-priority-once-he-assumes-office-they-re-not-staying-here-101731026915385.html>) and "And we fight. We fight like Hell and if you don't fight like Hell, you're not going to have a country anymore." (<https://www.rev.com/transcripts/donald-trump-speech-save-america-rally-transcript-january-6>) position power as something to be protected, defended, and restored. These metaphors function ideologically by promoting a

nationalistic vision that emphasizes strength, control, and exclusion. They suggest that power, in Trump's vision, is something to be wielded aggressively in order to protect national interests and ensure the survival of the nation-state.

Moreover, power metaphors are used to differentiate between the "us" and "them" in Trump's discourse, constructing the political other as a threat that must be combated. This framing of power as a battle or war (e.g., "We're going to win so much you're going to be sick of it") reinforces an image of Trump as a warrior-like figure who is fighting to protect America's sovereignty and values. Such metaphors contribute to the development of a political narrative in which power is represented as something that can be taken or lost, dependent upon the actions of the leader.

1.4. Framing Power in Political Rhetoric

Through the combination of Cognitive Linguistics (CL) and Critical Discourse Analysis (CDA), this study investigates how Trump's speeches frame power, exploring the metaphorical representations of authority, strength, control, and dominance. The metaphors analyzed in this study are not neutral linguistic tools; they are strategic resources that shape how power is understood and exercised in the political domain.

The focus of this study, therefore, is not only on identifying metaphors related to power but also on understanding how they function within the broader political context. By examining these metaphors in relation to ideological positions, social identity, and cultural values, this study aims to uncover how language serves as a powerful tool in shaping the public's perception of power, leadership, and authority.

The Theoretical Framework for this study is grounded in Cognitive Linguistics (CL) and Critical Discourse Analysis (CDA), two approaches that provide valuable insights into the ways in which language constructs and reflects power in political discourse. Through the application of Conceptual Metaphor Theory (CMT) and CDA, this study explores the complex ways in which Trump's language frames power, legitimizes authority, and constructs political ideologies. By examining the intersection of metaphor and ideology, this study seeks to offer a nuanced understanding of how political leaders use language to shape public perceptions of power and authority.

2. Methodology

The primary aim of this study is to explore the conceptual and metaphorical representations of power in the speeches of Donald Trump. In order to achieve this goal, a qualitative research methodology has been employed, specifically Conceptual Metaphor Theory (CMT) from Cognitive Linguistics and Critical Discourse Analysis (CDA). These

frameworks allow for a detailed investigation of how Trump's rhetoric constructs and conveys power through metaphorical language.

2.1. Conceptual Metaphor Theory (CMT)

Within the framework of Cognitive Linguistics, metaphors are understood not merely as stylistic features of language but as fundamental cognitive structures. They play a central role in shaping human thought, reasoning, and behavior by providing conceptual frameworks through which abstract ideas are interpreted and engaged with (Lakoff & Johnson, 1980). According to CMT, metaphors structure complex abstract concepts by mapping them onto more concrete or familiar domains. In this case, the concept of power is represented metaphorically, which helps shape public understanding of political authority, leadership, and control.

By applying CMT, this study investigates how metaphors are used to frame the concept of power in Trump's speeches. Through metaphorical analysis, we can discern how these metaphorical representations influence not only the conceptualization of power but also the broader social and political discourse.

2.2. Critical Discourse Analysis (CDA)

Critical Discourse Analysis (CDA) is employed as an additional analytical tool to examine the social implications of language use in political discourse. CDA, as proposed by scholars such as Fairclough (1995) and Van Dijk (1993), aims to understand how language structures and discourses serve to sustain or challenge social power, dominance, and inequality. Van Dijk (1993, p.254) underscores that a fundamental prerequisite for conducting effective critical discourse analysis is a thorough understanding of how social power and dominance operate. He argues that power is derived from privileged access to socially valued resources such as economic capital, institutional status, educational attainment, and specialized knowledge. This form of power enables dominant groups not only to regulate the behavior of others but also to influence their cognitive processes and perceptions.

Fairclough (1995, p.132) emphasizes that the analytical strength of his approach lies in its focus on the interplay between language and social practices. Discourse analysis, in this context, investigates how textual features—whether spoken or written—are shaped by broader societal structures and processes. The term “text” is understood as the tangible product of discourse, with spoken language often transcribed for analytical purposes. This framework enables the integration of micro-level linguistic analysis with macro-level examinations of sociopolitical issues, such as language policy. The method is considered “critical” due to its objective of revealing and interrogating the underlying connections between linguistic forms and social forces, including ideology and power, which frequently remain implicit or unnoticed in everyday communication.

Application of Critical Discourse Analysis (CDA):

Critical Discourse Analysis (CDA) is operationalized through Fairclough's (1995) three-dimensional model, which provides a structured framework for examining the relationship between language and society. This model consists of three interrelated levels of analysis:

1. Textual Analysis (Micro-level): This dimension focuses on the linguistic features of the text, including vocabulary, grammar, syntax, cohesion, and rhetorical devices. It involves a close reading of spoken or written discourse to identify patterns such as metaphor use, modality, transitivity, and intertextuality. *Example:* Analyzing how Trump uses war metaphors (e.g., "fight," "battle," "enemy") to frame political opposition.

2. Discursive Practice (Meso-level): This level examines how texts are produced, distributed, and consumed within specific institutional and social contexts. It considers the roles of authors, audiences, and media platforms, as well as the conventions and genres that shape discourse circulation. *Example:* Investigating how Trump's speeches are mediated through news outlets and social media, influencing public interpretation and engagement.

3. Social Practice (Macro-level): The macro-level situates discourse within broader socio-political and ideological structures. It explores how language contributes to the reproduction or transformation of power relations, social norms, and institutional ideologies. *Example:* Assessing how Trump's metaphorical language reinforces nationalist ideologies and legitimizes political authority.

Together, these dimensions enable a comprehensive analysis of discourse by linking linguistic choices to social structures and ideological effects. CDA, through Fairclough's model, reveals how language functions not only as a communicative tool but also as a mechanism for enacting and contesting power in society.

By using CDA, this study examines how Trump's speeches not only represent power but also reflect, reinforce, and manipulate social and political realities.

CDA considers the contextual factors in which discourse occurs, such as the political climate, audience expectations, and the speaker's intentions. In analyzing Trump's rhetoric, CDA allows for a deeper understanding of how his language contributes to the construction of political identities, the legitimization of power, and the framing of social issues.

Data Selection

For this analysis, a series of selected speeches by Donald Trump were chosen based on their thematic focus on leadership, power, and political authority. The speeches were sourced from multiple platforms, including his inaugural speech, State of the Union addresses, campaign speeches, and other prominent public addresses made during his presidency. The time frame for the speech selection spans from 2016 to 2020, covering both his presidential

campaign and the entirety of his time in office. These speeches are rich in metaphorical content and offer a comprehensive view of how Trump represents power throughout his political career.

The speeches were chosen to cover both formal addresses to the nation and informal campaign speeches, as this variety provides insight into the different contexts and purposes of his rhetoric. The following speeches were specifically included:

- Inaugural Address (January 20, 2017)
- State of the Union addresses (2017)
- Campaign speeches (2016)
- Calls on Congress (2019).
- Speech to Congress (March 4, 2025).

Each speech was analyzed for recurring metaphors associated with the concept of power, focusing on their conceptual, linguistic, and pragmatic functions in the construction of political authority.

2.3. Metaphor Identification and Categorization

The first step in the methodology involved identifying metaphorical expressions related to power within the speeches. This was achieved through a systematic process of reading and coding the speeches, where expressions that were metaphorical in nature were noted and categorized. For example, terms like "strength," "winning," "control," and "fight" were highlighted as metaphors representing power in the discourse.

Once metaphors were identified, the next step involved categorizing them based on Lakoff and Johnson's (1980) classification of conceptual metaphors. The primary categories used for this analysis include:

1. Force Metaphors: Representing power as an active force or energy that can be exerted, harnessed, or manipulated. For example, Trump's use of phrases like "we will fight for America" or "we are going to win" positions power as something to be actively pursued or fought for.

2. Container Metaphors: Depicting power as something that can be contained, held, or protected. Examples of this include Trump's frequent use of terms like "America First" or "protecting the borders"—where power is framed as a container that needs to be safeguarded or defended.

3. *Personification*: Attributing human-like qualities to power or the nation. For instance, Trump often uses personification to present America as a living entity that can be revitalized or strengthened through leadership.

4. *Ontological Metaphors*: Representing power as a concrete object or thing that can be owned, manipulated, or controlled. For example, references to power as a “tool” or “weapon” highlight the ontological dimension of power, suggesting that it is something that can be used or wielded to achieve political goals.

2.4. Analytical Framework

To analyze the metaphors, this study follows a thematic approach, identifying the major themes or narratives that arise from the metaphors. Each metaphor is examined not only in terms of its individual meaning but also in relation to the broader themes of Trump's rhetoric, such as his leadership style, nationalism, and campaign promises.

Additionally, the pragmatic effects of these metaphors are considered—how do these metaphors serve to influence the audience's perception of power and authority? How do they position Trump as a strong leader capable of bringing about social and political change?

The study uses content analysis to extract key patterns in Trump's metaphorical language, examining both the frequency and context of metaphors. Repetition of certain metaphors is noted, as repeated metaphorical frames are often a key strategy in reinforcing certain political ideologies or beliefs.

2.5. Contextual and Socio-Political Considerations

Finally, the study takes into account the broader socio-political context of Trump's speeches, considering factors such as the political climate, public sentiment, and media representation. By situating the metaphors within their political context, this analysis explores how Trump's language resonates with his audience and reflects the political ideologies that he aims to promote.

In particular, the 2016 presidential campaign and 2017-2025 presidency were times of significant political polarization and socio-economic changes in the United States. This contextual understanding is essential to grasping the power dynamics conveyed through Trump's language and rhetoric.

The methodology outlined above provides a structured framework for analyzing the use of conceptual metaphors in Donald Trump's speeches, focusing on the representation of power. By applying Cognitive Linguistics, Conceptual Metaphor Theory, and Critical Discourse Analysis, this study aims to reveal the ways in which Trump's rhetorical strategies

contribute to the construction of power and authority in the political discourse of the 21st century.

3. Analysis of Conceptual Metaphors in Trump's Speech

3.1. Power as Force Metaphors

One of the most prominent ways in which Trump represents power is through force metaphors. These metaphors depict power as a form of physical force or energy that can be wielded to assert control or dominance. Trump often uses terms such as "strength", "winning", and "beating" to describe his approach to leadership. For example, in his speech on the "Make America Great Again" slogan, he states:

"We will use every tool at our disposal to win, and we will fight harder than anyone else."

This metaphor frames power as something that can be activated and utilized like a tool or weapon. It positions Trump as an active agent capable of exerting overwhelming force in the political arena. By using metaphors of force, Trump aligns himself with ideas of dominance, control, and decisiveness, key elements of his political persona.

3.2. Power as Container Metaphors

Another key conceptual metaphor employed by Trump is container metaphors, where power is imagined as a space that can be filled, occupied, or contained. This metaphor reflects the idea of power as something that can be safeguarded or protected. In a statement from his inauguration speech, Trump declares:

"We are going to protect our borders, we are going to protect our people."

Here, "protecting" the borders metaphorically links the concept of power with the containment of threats or the defense of territory. This metaphor also reinforces nationalistic ideals, positioning the nation as a container that must be defended against external forces. By using such metaphors, Trump conveys the idea that the strength of a nation lies in its ability to protect its borders and maintain control over its internal and external affairs.

3.3. Power as Personification

In addition to force and container metaphors, Trump frequently uses personification metaphors, which attribute human-like qualities to abstract concepts such as power or the nation. For instance, he often refers to the nation as an active, living entity capable of taking action. In his speech, he states:

"America is back, and we are strong again."

Here, America is personified as an entity that can revive and strengthen itself, positioning the nation as a living, breathing force under Trump's leadership.

Conclusion

Donald Trump's presidency redefined the role of metaphor in political discourse, demonstrating how language can weaponize power to legitimize authoritarianism and nationalist agendas. Through the analysis of his speeches, this study reveals that Trump's conceptualization of power is dominated by three interrelated metaphors: **power as force**, **power as containment**, and **power as personification**. These metaphors collectively frame power as a finite resource to be aggressively seized, territorially guarded, and embodied in a singular, paternalistic leader.

The force metaphor ("we will fight and win") reduces governance to a battlefield, positioning political opponents as existential threats and valorizing conflict as a means of asserting dominance. This aligns with broader populist trends where democratic deliberation is replaced by combative rhetoric (Moffitt, 2016). Similarly, container metaphors ("protect our borders") reify power as a physical space requiring militarized defense, perpetuating narratives of exclusion and xenophobia. Such metaphors resonate deeply in contexts of economic anxiety and cultural displacement, amplifying fears of "outsiders" while legitimizing policies like border walls and immigration bans (Charteris-Black, 2006).

Personification metaphors ("America is strong again") further anthropomorphize the nation, conflating Trump's leadership with national vitality. This rhetorical strategy fosters a cult of personality, where the leader's perceived strength becomes synonymous with the nation's survival. Such framing not only centralizes power but also marginalizes dissent, as critiques of the leader are framed as attacks on the nation itself (Wodak, 2021).

The implications of these metaphors extend beyond linguistic analysis. They reveal how Trump's discourse entrenches authoritarian ideologies within democratic frameworks, normalizing the erosion of institutional checks and balances. By framing power as a tool for "winning" rather than governing, his rhetoric undermines collaborative politics and fuels polarization (Levitsky & Ziblatt, 2018). Furthermore, the repetition of these metaphors across media platforms amplifies their cognitive salience, shaping public memory and political behavior long after their initial utterance (Boyd, 2021).

This study underscores the necessity of critical literacy in democratic societies. Recognizing metaphorical framing as a tool of power enables citizens to interrogate the ideologies underpinning political rhetoric. Future research should explore how these metaphors are received and reinterpreted by diverse audiences, particularly in the context of algorithmic amplification on social media. Additionally, comparative studies of populist leaders (e.g., Bolsonaro, Modi) could elucidate universal patterns in the metaphorical construction of power.

In conclusion, Trump's rhetoric exemplifies the enduring axiom that power is not merely exercised through language but is fundamentally constituted by it. His metaphors of force, containment, and personification are not passive reflections of ideology but active instruments of political transformation—reminders that in the battle for meaning, language is both weapon and battlefield.

References

- Boyd, M. S. (2021). "Metaphor and the Media in Populist Discourse." *Journal of Language and Politics*, 20(3), 341–360.
- Charteris-Black, J. (2005). *Politicians and rhetoric: The persuasive power of metaphor*. Palgrave Macmillan.
- Charteris-Black, J. (2006). 'Britain as a Container: Immigration Metaphors in the 2005 Election Campaign'. *Discourse & Society* 17(6). 563-582.
- Charteris-Black, J. (2014). *Metaphor and political discourse: Analogical reasoning in debates about Europe*. Springer.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Volume I, theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *How Democracies Die*. New York: Crown Publishing Group.
- Moffitt, B. (2016). *The Global Rise of Populism: Performance, Political Style, and Representation*. Stanford University Press.
- Mudde, C. (2019). *The Far Right Today*. Polity Press.
- Trump, D. (2016). Trump's speech at the Republican National Convention. Retrieved from [<https://www.politico.com/story/2016/07/full-transcript-donald-trump-nomination-acceptance-speech-at-rnc-225974>].
- Trump, D. (2017a). Trump's inaugural speech. Retrieved from [<https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/the-inaugural-address/>].
- Trump, D. (2017b). Remarks by President Trump at Whirlpool Corporation Manufacturing Plant. Retrieved from <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-whirlpool-corporation-manufacturing-plant/>
- Trump, D. (2019). President Donald J. Trump Calls on Congress to Secure our Borders and Protect the American People. <https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings->

[statements/president-donald-j-trump-calls-congress-secure-borders-protect-american-people/](#)

Trump, D. (2025). President Donald Trump's speech to Congress.
<https://www.youtube.com/watch?v=iUTITUAb50>

Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249–283.

Wodak, R. (2021). *The Politics of Fear: The Shameless Normalization of Far-Right Discourse*. SAGE.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ

Çocuk Edebiyatında Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi: Bilgin Adalı'nın "Zaman Bisikleti" Adlı Serisi

Esma DUMANLI KADIZADE | ORCID: 0000-0002-6882-6234 | child.edulite@gmail.com |

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

Ulviye Gizem ÜNAL | ORCID: 0009-0002-4085-0213 | gizeemmunal@icloud.com |

Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/03ejnre35>

Özet

Fantastik kurgu, çoğu zaman reel ve irreel evrenlerde şekillenen, kahramanın tılsımlı bir nesne aracılığıyla irreel evrende çıktığı yolculuklarda bireysel dönüşümünü gerçekleştirdiği kurgusal bir türdür. Bilgin Adalı'nın "Zaman Bisikleti" adlı serisinde kahramanlar, zaman bisikleti aracılığıyla reel evren ile irreel evren arasında çoklu geçişler yaşar. Çalışma, nitel araştırma yöntemi temelinde yürütülmüş; veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel nitelikteki inceleme, fantastik kurgu inceleme teorisi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Eser, teoride yer alan "kararsızlık", "kaçış ve uzaklaşma", "yolculuk", "zaman ve mekân", "düş", "tılsımlı nesneler" ve "kişiler" kodları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, seride "kişiler", "tılsımlı nesne", "yolculuk", "uzam" ve "kaçış ve uzaklaşma" kodlarına yer verildiği; buna karşın "düş" ve "kararsızlık" kodlarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu eksiklik fantastik kurgu yapısını kısmen zayıflatmakla birlikte Zaman Bisikleti serisinin fantastik tür kapsamında değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fantastik kurgu, Zaman Bisikleti, Bilgin Adalı, Çocuk edebiyatı

Atıf Bilgisi

Dumanlı Kadızade, E. & Ünal, U. G. (2025). Çocuk Edebiyatında Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi: Bilgin Adalı'nın "Zaman Bisikleti" Adlı Eseri. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 220-237.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1680363>

Geliş Tarihi	20.04.2025
Kabul Tarihi	18.07.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Yazar Katkı Oranları	Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



Fantasy Fiction Theory in Children's Literature: Bilgin Adalı's "Time Bicycle"

Esma DUMANLI KADIZADE | ORCID: 0000-0002-6882-6234 | child.edulite@gmail.com |
Mersin University, Faculty of Education, Mersin, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/04nqdw39>

Ulviye Gizem ÜNAL | ORCID: 0009-0002-4085-0213 | gizeemmunal@icloud.com |
Niğde University, Faculty of Education, Niğde, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/03ejnre35>

Abstract

Fantasy fiction is a literary genre that is often shaped by the fusion of real and unreal worlds, where the protagonist realizes her/his individual transformation through a journey from reality to an alternate realm with the help of a magical object. In Bilgin Adalı's "Time Bicycle" series, the protagonists experience multiple transitions between the real world and the unreal world through a time-traveling bicycle. This study adopts a qualitative research design and utilizes document analysis as the data collection tool. The series is examined within the framework of the fantasy fiction theory, through the descriptive research method. The work was evaluated in line with the codes outlined in the theory such as "indecision", "escape and becoming distant", "journey", "time and space", "dream", "magical objects", and "characters". As a result of the research, it was determined that the codes of "characters", "magical objects", "journey", "space", and "escape and becoming distant" were included in the series, whereas the codes of "dream" and "indecision" were absent. Although this absence partially weakens the structure of the fantasy fiction, it has been concluded that the "Time Bicycle" series can be evaluated within the scope of the fantasy genre.

Keywords: Fantasy fiction, "Time Bicycle", Bilgin Adalı, Children's literature

Citation

Dumanlı Kadızade, E. & Ünal, U. G. (2025). Fantasy Fiction Theory in Children's Literature: Bilgin Adalı's "Time Bicycle". *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 220-237.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1680363>

Date of Submission	20.04.2025
Date of Acceptance	18.07.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Author Contribution Rates	The authors contributed equally to the study.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

GİRİŞ

Fantastik kelimesi, Fransızca *fantastique* kelimesinden türetilmiştir. Türk Dil Kurumuna göre, bu kelime sıfat olarak “hayali” anlamında kullanılırken; isim olarak 18. yüzyıldan itibaren Fransa’da gelişen bir edebî türü ifade etmektedir (TDK, 2025). Bu terim, özellikle doğaüstü olayların ve gerçek dışı öğelerin hikâye anlatımında yoğun şekilde kullanıldığı bir türü tanımlar. Fantastik kurgu, zaman ve mekânın ötesine geçerek hayal gücünü sınırsız bir biçimde devreye sokan bir anlatım biçimi sunar.

Fantastik, edebî bir tür olarak birçok araştırmacı tarafından ele alınmış, fantastiğin sınırlarını belirlemek amacıyla bu terimin farklı tanımlamaları yapılmıştır. Todorov (2017: 31), Fantastik – Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım adlı eserinde fantastiği şöyle tanımlar: “Fantastik, kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğaüstü bir olay karşısında yaşadığı kararsızlıktır”. Tolkien (1947), fantastik hikâyelerin “gerçek” olarak sunulması gerektiğini ve hayal gücünden doğan olağanüstü öğelerin hikâyedeki gerçeklik hissiyle iç içe geçmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Moran (2016: 60), Türk Romanına Eleştirel Bakış adlı eserinde fantastiği “Gerçekliğin mekân, zaman, karakter kavramlarını, canlı cansız ayrımını tanımayan ve bildik dünyamızın ötesinde alternatif bir dünyayı işin içine katan anlatıların tümüne verilen ad” olarak niteler. Bu tanımlar, fantastiğin hem evrensel insan arzularını tatmin eden hem de gerçeklik algısını zenginleştiren çok boyutlu yapısını açığa çıkarmaktadır.

Çocuk edebiyatında fantastik kurgunun sınırlarının daha önce detaylı bir şekilde çizilmemiş olması, tür ile ilgili incelemelerin bir sistematığe dayanmamasına yol açmaktadır. Alandaki bu eksiklik türe özgü bir inceleme teorisinin oluşturulması ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda, fantastik kurgu incelemelerinde temel alınmak üzere “Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi” Dumanlı Kadızade (2025) tarafından oluşturulmuştur. Teoride içerik analizi yöntemi kullanılarak türe özgü “Kararsızlık, kaçış ve uzaklaşma, uzam, düş, tılsımlı nesneler, yolculuk ve kişiler” olmak üzere yedi temel kod belirlenerek fantastik metin incelemeleri kuramsallaştırılmıştır.

Fantastik kurguda eserin derin yapısını çözümleyebilmek için kişiler kodu önemli bir yere sahiptir. Kişiler, fantastik-fantastik olmayan karakterler ve iyi-kötü karakterler biçiminde incelenebilir. Tılsımlı nesneler kodu reel ve irreal dünyalar arası geçişte önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nesneler aynı zamanda kurgu içerisinde karakterin gelişimine katkı sağlar. Tılsımlı nesneler; dolap, kalem, yüzük, bisiklet gibi herhangi bir nesne olabilir. Kararsızlık kodu fantastik eserde önemli bir öğedir. Fantastik türün merkezinde kararsızlık vardır. Bu kararsızlığın yapısal boyutuna dikkat çeken şu ifadeler, türün doğasını ortaya koyar: “Metin, öncelikle okuyucunun öyküdeki kişilerin dünyasını canlı kişilerin yaşadığı bir dünya olarak görmesini ve anlatılan olaylarla ilgili olarak doğal bir açıklama ile doğaüstü bir açıklama arasında kararsızlık duymasını sağlamalıdır. Sonra bu kararsızlık bir öykü kişisi tarafından hissedilmelidir.” (Todorov, 2017: 39). Kaçış ve uzaklaşma kodu, kahramanın olaylar içinden çıkılamaz bir hâl aldığı anda yaşadığı kopuşu ve bu durumdan kurtulmak amacıyla başka bir arayışa yönelmesini ifade eden yapısal bir öğedir. Bu kod kurguda reel dünyadan irreal dünyaya geçişi sağlar. Yolculuk kodu, fantastik kurguda çeşitli yollardan şekillenebilir. “Yolculuk, reel dünyadan irreal dünyaya olabileceği gibi karakterin kendi iç dünyasına doğru da olabilir. Kahraman; yaşamda ters giden şeyleri düzeltme, çevresinde gördüğü sorunlara çözüm bulma, içsel sıkıntılarına bir çıkış yolu bulma gibi sebeplerle kaçış yaşayabilir. Çoğu zaman yolculuğa plansız biçimde, beklenmedik bir anda çıkar.” (Dumanlı Kadızade & Esmer, 2019: 87)

Fantastik türde zaman ve mekân değişimleri kahramanın reel ve irreel dünya arasındaki geçişleriyle ilişkilidir. Reel ve irreel dünya arasındaki ilişkiler incelendiğinde çizgisel, çevrimsel veya sarmal ilişki biçiminde üç çeşit ilişki olduğu görülür. Çizgisel yapıya sahip kurgularda, olaylar fantastik bir evrende başlar, gelişir ve yine aynı fantastik düzlemde son bulur. Çevrimsel ilişkide reel ve irreel dünya arasında gidiş gelişler söz konusudur. Sarmal ilişkide ise reel ve irreel dünya arasında çoklu gidiş gelişler meydana gelir ve kurguyu oluşturur (Tabbert'tan akt. Dilidüzgün, 2018). Bunlar; çevrimsel, çizgisel ve sarmal ilişkidir.

Düş, fantastik kurgunun temel unsurlarından biridir. Anlatı içerisinde bazen gerçeklikte kurulan hayaller bazen görülen rüyalar aracılığıyla fantastik öğelere yer verilir ve bu düşler kahramanın kararsızlık yaşamasına neden olur. Uzam kodu içinde zaman ve mekânı barındırır. Fantastik kurguda mekân ve zaman unsurları çokça değişkenlik göstermekte ve kahramanı doğrudan etkilemektedir. "Fantastik kurgu gereği yazar, zaman akışında hızlandırma ve yavaşlatma yapmayı kendisine amaç olarak belirler. Gerçek dünyadan koparak yeni bir düşsel dünya yaratan fantastik kurgu, mekân unsurunu da farklı biçimde işler. Zamanda olduğu gibi mekân unsurunda da değişken ve devingen bir nitelik gösterdiği görülmektedir. Hayal edilen istenilen yere ulaşma geriye dönüş tekniği kullanılarak zamanda ve mekânda ani değişimler yaratılır. Bu değişimler kurguyu farklı olaylara yönlendirmek içindir" (Ağan, 2017: 34). Bu yönüyle uzam, yalnızca fiziksel bir alanı değil; kahramanın içsel yolculuğunu, zamanla ilişkisini ve olayların yönünü belirleyen dinamik bir kurgu ögesi olarak yapılandırılmıştır.

Çalışmada fantastik açıdan "Zaman Bisikleti" serisi incelenen Bilgin Adalı, 1944 yılında Safranbolu'da doğmuş Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulu'nda, radyo ve televizyon programcılığı konusunda öğrenim görmüştür. Babasının görevi nedeniyle çocukluğu Antalya ve çevresinde geçmiştir. Bilgin Adalı'nın "Zaman Bisikleti" serisinde kahramanları için kullandığı isimler kendi özel yaşamından izler taşımaktadır. "Zaman Bisikleti" isimli serinin kurguyu temellendirdiği merak unsuru, bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istek, heves ve düşkünlük olarak ifade edilmektedir (TDK, 2025). Merak duygusu, bireyleri keşfetmeye yönelterek bireylerin bu yöndeki çabalarının da sürekliliğini sağlamaktadır (İnan Kaya, 2016). Merak, insanın dünyada ilk var oluşundan bu yana gelişmesine, keşfetmesine, çevresine ve kendisine katkıda bulunmasını sağlamıştır. Merak duygusu sayesinde insanlar, geçmişten günümüze yeni icatlar yapmışlardır. Bu bağlamda edebî eserlerdeki merak unsuru, yalnızca kurguya dinamizm katmakla kalmaz; aynı zamanda okurda bilişsel bir hareketlilik de oluşturur.

İcat kelimesi Arapça kökenlidir. İcat "buluş, gerçekmiş gibi gösterme çabası" olarak tanımlanabilir (TDK, 2025). İlk Çağ uygarlıkları birincil ihtiyaçları olan beslenme, barınma gibi temel yaşamsal fonksiyonlarını sürdürebilmek için yeni araçlar ve yöntemler geliştirme gereksinimi duymuşlardır. Bu durum, insanın yalnızca ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp çevresini dönüştürmeye yönelik bir eğilime sahip olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri, ihtiyaç duyduğu şeyleri doğrudan karşılayamaması ve bu eksikliklerini gidermek için toplumsal iş birliğine ve kültürel birikime ihtiyaç duymasıdır.

"İnsan doğduğu gibi hayatını sürdüremeyen, uzun süre bakıma muhtaç olan ancak kendini aşabilen belki de tek varlık. Bütün hayvanlar doğduktan hemen sonra veya kısa bir süre bakımın hemen ardından yaşayabilmektedirler. Bu yüzden insan, toplumsal bir varlıktır. Bir topluma muhtaçtır. Teknoloji yoluyla yapay bir dünya kurmak, kültür ve medeniyet inşa etmek zorundadır" (Günay & Çalık, 2019).

İnsanlık tarihi boyunca ihtiyaçlar değişmiş, ancak icat yapma güdüsü devam etmiştir. Günümüzde ise insanların birincil ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabilmesi üzerine güvenlik, tanınma, kendini gerçekleştirme gibi ikincil ihtiyaçlar da önem kazanmıştır. Görüldüğü üzere insan geçmişten bu yana hep bir ihtiyacı giderme doğrultusunda icatlar yapmıştır.

"Zaman Bisikleti" serisi, anlatıcı kişisi olan Bilgin Bey'in belgesel çekimi için gittiği Karain Mağarası'nda İlk Çağ insanların yaşamlarına olan merakıyla başlar. Bilgin Bey'in yaşadığı bu merak onun kızlarıyla birlikte zaman bisikletini icat etmesini sağlar. Zaman Bisikleti ile İlk Çağ dönemine yaptıkları yolculukta Karain Mağarası'nda yaşayan Çuka ve Anin'in de içlerindeki merak duygusu ile icatlar yaptıklarını, bu icatlarıyla kendilerinin ve kabile halkının yaşamlarını kolaylaştırdıklarını görmektedirler. Bilgin Bey ve kızları ile fantastik karakterler olan Çuka ve Anin'in ortak noktaları ihtiyaçları doğrultusunda icat yapmalarıdır. Seride baltanın, elma toplama aletinin, mızrağın, oltanın, su kemerinin, haberleşme aletinin, davulun ve sapanın icadı kurgu içinde okuyucuya aktarılmıştır.

"Zaman Bisikleti" isimli seride icat önemli bir yere sahiptir. Eserde kahramanlar merak ve yaşamlarını kolaylaştırma duygusuyla çeşitli icatlar yapma çabasındadırlar. Bilgin Bey ve kızları geçmişe olan merak duygularıyla zaman bisikleti icat ederler ve günümüzden yüz bin yıl öncesine yolculuk yaparlar. İlkel dönemde de icatlar çok önemli bir yere sahiptir ve topluluk içerisinde büyük bir yankı uyandırır. "Kabilenin başkanı ödül olarak Çuka'ya boynundaki başkanlık kolyesini armağan etti. Bu ne demekti biliyor musunuz? Kendisinden sonra, kabile başkanı Çuka olacaktı." (Adalı, 2021b: 21). Çuka, icadı olan balta sayesinde kabile içerisinde yüksek bir konuma ulaşmıştır.

Fantastik karakterler olan Çuka, Anin ve kabileleri günümüzden yüz bin yıl öncesinde Taş Devri'nde yaşayan ilkel bir topluluktur. Bulundukları konum günümüzde Antalya sınırları içerisinde bulunan Karain Mağarası'dır. "Karain, Antalya'nın yaklaşık olarak 30 km. kuzey- kuzeybatısında bulunan ve birçok boşluktan oluşan bir mağara kompleksidir. Eski Antalya- Burdur karayoluna 5-6 km uzaklıktaki Yağca Köyü'nün sınırları içindeki, kratese dönemine ait kalkerli ve sarp yamaçlar üzerinde yer alan Çadır Tepesi'nin içine oyulmuştur. Oldukça geniş bir traverten ovasına bakmaktadır." (Yaman, 2015)

İlkel dönemdeki insan yaşamına ait izleri barındırdığı için Karain Mağarası önemli bir mekândır. "İnsanlık tarihinin başlangıcındaki süreç içinde mağara, Alt Yontma Taş' tan başlayarak, Orta ve Üst Yontma Taş evreleri, Neolitik, Kalkolitik, Eski Tunç gibi Protohistorik Çağlar'da ve Klâsik Çağ'da da insanlar tarafından sürekli bir biçimde iskân edilmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak da kalın bir kültür dolgusu içermektedir." (Yalçinkaya, 1988). Karain Mağarası bulunduğu konum itibarıyla çevresi sulak ve bereketli topraklara sahiptir. Bu nedenle avcılık ve toplayıcılıkla yaşamını sürdüren ilkel insan için uygun bir yaşam alanı oluşturmaktadır.

Adalı'nın "Zaman Bisikleti" serisinde mekân olarak Antalya'yı seçmesinde yaşamını Antalya'da sürdürmesinin etkisi bulunmaktadır. Aynı zamanda eser boyunca yazarın Akdeniz Bölgesi'ne has kültürel özellikler olan turunca ve incire yer verdiği görülmektedir. Yazar "Hazır ateşi yakmışken biraz su ısıt da size turunc çayı yapayım." (Adalı, 2021c: 84) örneğinde olduğu gibi Akdeniz Bölgesi'ne has bitkilere sıklıkla yer vermiştir. Karain halkı İlk Çağ döneminde yaşayan ilkel bir topluluktur. Çevrelerinde henüz keşfetmedikleri pek çok şey bulunmaktadır. Bunlardan biri olan inciri, kabile

üstünde akan beyaz sıvısı yüzünden zehirli zannettiği için yiyecek olarak kullanmamaktadır. Serinin üçüncü cildinde zaman bisikletinin bozulmasıyla geçmişe hapsolan ve orada beslenmek zorunda kalan Bilgin Bey, incir meyvesini Karain halkına tanıtmıştır. Karain halkı, başlarda Bilgin Bey'in öleceğini düşünse de sağlığına bir şey olmadığını ve meyvenin zararsız olduğunu anlayınca onlar da inciri tüketmeye başlamıştır.

YÖNTEM

Bilgin Adalı'nın "Zaman Bisikleti Serisi" (Zaman Bisikleti, Geçmişten Gelen Konuklar ve Zamanda Kaza) adlı telif eserlerini fantastik kurgu inceleme teorisi açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Yazılı materyallerin analizini derinlemesine yapmak amacıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, ilgili kaynakların problem durumuna göre okuma, not alma ve değerlendirme aşamaları doğrultusunda sınıflandırılıp çözümlenmesi sürecini içerir; böylece araştırmacı gözlem veya görüşmeye başvurmadan ihtiyaç duyduğu verilere ulaşabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırmada, fantastik kurgu metinlerinin çözümlenmesinde Dumanlı Kadızade (2025) tarafından geliştirilmiş olan "Fantastik Kurgu İnceleme Teorisi" kuramsal çerçeve olarak temel alınmıştır. Söz konusu teoride, içerik analizi yöntemi kullanılarak fantastik kurguya özgü kararsızlık, kaçış ve uzaklaşma, uzam, düş, tılsımlı nesneler, yolculuk ve kişiler olmak üzere yedi temel kod belirlenmiş; bu doğrultuda fantastik öğeler içeren metinlerin sistematik bir biçimde çözümlenmesi kuramsallaştırılmıştır. Geliştirilen teoride yer alan kararsızlık, kaçış ve uzaklaşma, yolculuk, zaman ve mekân, düş, tılsımlı nesneler, kişiler kodları temel alınarak sistematik biçimde analiz edilmiştir.

BULGULAR

1. Kişiler

"Zaman Bisikleti" adlı seride yer alan karakterler, fantastik olanlar ve fantastik olmayanlar olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Seride toplamda dokuz fantastik karakter ve dört fantastik olmayan karakter bulunmaktadır. Fantastik olmayan karakterler arasında; zaman bisikletiyle geçmişe yolculuk yapan Yağmur ve Damla adlı iki kız kardeş, onların babası Bilgin Bey ve anneleri Elif yer almaktadır. Bu karakterler gerçek dünyaya ait bireyler olarak kurgulanmıştır. Fantastik karakterler ise olağanüstü özellikler taşıyan veya gerçeküstü evrenle ilişkili varlıklardan oluşmaktadır. Serinin başkahramanı olan Çuka, onun kız kardeşi Anin ve oğlu Kurri; geçmiş çağlarda yaşayan ve serüvenin merkezinde yer alan karakterlerdir. Ayrıca Anin'in arkadaşı Balamin, taş ustası Taşçı Amca, Çuka ve Anin'in babası Ara ile ateşin sönmesini engelleyen görevli Ateş Bekçisi de fantastik öğeler taşıyan karakterlerdendir. Bunun yanında, evcilleştirilmiş ilk iki hayvan olan Dost ve İkinci de bu grup içinde yer alarak seriye canlılık katmaktadır.

1.1. Çuka

"Zaman Bisikleti" serisinde Çuka eserin başkişisidir. Fantastik bir karakter olan Çuka, eserde Bilgin Bey ve kızlarının icat ettikleri zaman bisikletiyle yüzyıllar öncesine yolculuk yapmalarıyla karşımıza çıkar. Çuka günümüzde Antalya sınırları içerisinde bulunan Karain Mağarası'nda kabilesiyle birlikte yaşamaktadır. Çuka çocukluğundan itibaren icatlar yapmayı, keşfetmeyi seven birisidir. "12-13 yaşlarında bir oğlandı Çuka. Üstünde, hayvan postundan yapılmış bir giysi vardı. Sağları uzuncaydı. Yüzü gözü bir

parça kirliydi ama çok sevimliydi.” (Adalı, 2021b: 16). Çuka'nın doğayla uğraşmayı seven bir yapısı vardır.

Çuka meraklı ve aynı zamanda bilgili bir karakterdir. Dönemin koşullarına bakıldığında halkın birincil ihtiyaçları olan beslenme, barınma vb. daha baskındır. Bu sebeple yaşamlarını kolaylaştırmak ve güvende hissedebilmek için sık sık yeniliğe dolayısıyla da yeni icatlara ihtiyaçları vardır. Yeni icatlar yaptığı zaman Çuka'yı kabile içerisinde onurlandıran bu durum “Sorun şu: Yaşamamızı kolaylaştıracak başka ne bulabilirim? Ne kadar düşünsem, aklıma yeni bir şey gelmiyor.” (Adalı, 2021b: 49) aynı zamanda onu stres ve zorluklarla baş başa bırakmaktadır. Çuka, yeni icat yapma isteğiyle çevresini, etrafında gelişen durum ve olayları gözlemler. Bu durum onu çok iyi bir gözlemci yapmıştır. Çuka, problemler karşısında yılmayan hırslı bir karaktere sahiptir. Büyük av hayvanlarını sürükleyerek getirmenin zor olması üzerine, hayvanları ayaklarını bağlayıp bir sıraya geçirerek taşımanın çok daha kolay olduğunu düşünmüş ve kabile halkı en başlarda bu düşüncesini ciddiye almasa bile sonradan onların takdirini toplamıştır. Tüm bu özelliklerinin yanı sıra, Çuka'nın en dikkat çekici yönlerinden biri de problem çözme konusundaki kararlılığıdır. “Çuka, sorun olarak gördüğü her şeye bir çözüm bulmaya çalışan bir çocuktur.” (Adalı, 2021b: 17) ifadesi, karakterin yapıcı ve çözüm odaklı tutumunu ortaya koymaktadır.

1.2. Anin

Fantastik bir karakter olan Anin, Çuka'nın kız kardeşidir. Çuka'ya icatlarında çok kez yardımcı olmuştur. Anin, durum ve olaylara daha analitik ve ayrıntılı yaklaşabilen bir karakterdir. Anin, mızrakla balık avına giden Çuka'ya tuttuğu balıkları daha kolay taşıyabilmesi için balık askısı verir. Bu sayede Çuka balıkların hepsini birden daha kolayca taşıyabilir. Çuka bu sebeple kardeşini çok akıllı bulur ve takdir eder. “Ben de akıllıyım ama sen benden daha akıllısın” dedi Anin. “Sen hep büyük şeyleri düşünüyorsun. Bu yüzden, küçük ayrıntıları gözden geçiriyorsun. Ayrıntıları düşünmek bana kalıyor.” (Adalı, 2021b: 44) Anin Çuka'nın en büyük destekçisidir.

Anin, hayvansever bir karaktere sahiptir. Bir gün avcılar Karain'e ormanda buldukları yavru bir köpek getirir. O dönemlerde köpek henüz evcilleştirilmemiştir ve bazen insanlara saldırmaktadır. Anin, Karain halkının yavru köpeği öldürme isteğine karşı çıkarak köpeği evcilleştirme isteğini dile getirir: “Çünkü onu dilediğim gibi eğitip evcilleştirebilirim, benim en yakın dostum olacak.” (Adalı, 2021b: 75) Çuka'nın da desteğiyle Kabile başkanının onayını alır ve köpeğin öldürülmesini engelleyerek kalbindeki merhamet duygusunu açığa çıkarır. Çuka ve Anin, Bilgin Bey ve kızlarıyla tanıştıklarında köpeklerinin Bilgin Bey ve kızlarını sevmesiyle onlarla dost olabileceklerini anlamışlardır. Anin, Damla ve Yağmur aralarında özel bir bağ kurmuşlardır. Damla, Anin'den özel bir hediye alır. Anin'in Damla'ya hediye olarak verdiği kolye Damla'yı çok mutlu eder. Anin'in yeni tanıştığı kişilerle hemen kaynaşması onun sıcakkanlı ve sevgi dolu kişiliğini ortaya çıkartır.

1.3. Bilgin Bey

Bilgin Bey gerçek dünyadan bir karakterdir. Belgesel filmi çekimi işleriyle uğraşmaktadır. Geçmişe olan ilgisi sayesinde zamanda yolculuk yapma fikri ondan çıkmıştır. Kızlarıyla beraber zamanda çokça kez yolculuk yaparlar. Bilgin Bey araştırmayı seven, çeşitli okumalar yapan bilinçli ve meraklı bir karaktere sahiptir. Bilgileriyle kızlarını da eğitip bilinçlendirmektedir.

Bilgin Bey yaptıkları yolculuklarda zaman akışında bir sorun yaratmamak için her zaman temkinli karakter özelliğiyle dikkatli olmuştur. “Bense, bir yandan Çuka’nın sorularını yanıtlarken, bir yandan da bu tanışmanın tarih üstünde olabilecek etkilerini nasıl önleyebileceğimizi düşünüyordum.” (Adalı, 2021b: 109) Bilgin Bey’in bu davranışları zaman bisikletiyle geçmişe yaptıkları yolculuklarda tarihsel zamana etki etme gibi bir sorun yaşamamalarını sağlamıştır.

Bilgin Bey’in bir diğer kişilik özelliği de değişen koşullara kolay uyum sağlamasıdır. Karşısına çıkan problemlere çözüm odaklı bakar. “Üzülme,” dedim ona, “sen elinden geleni yaptın. Kuşkusuz bir çözüm bulacağız sonunda. Ama şimdilik burada yaşamaya alışmamız gerekiyor.” (Adalı, 2021c: 24) Bilgin Bey etrafındaki insanlara umut olmakta ve yol göstermektedir.

1.4. Yağmur ve Damla

Bilgin Bey ve Elif Hanım’ın kızlarıdır. Derslerinde başarılı, zeki ve meraklı karakterlerdir. Zaman bisikletini icat etmişlerdir. Yağmur ve Damla, Zaman Bisikletiyle yaptıkları her yolculuktan önce yolculuk esnasında onlara lazım olabilecek eşyaları yanlarına almayı ihmal etmezler. “Kim bilir ne serüvenler yaşayacağız. Hazırlıklı olmamız gerekmez mi?” dedi. Damla.” (Adalı, 2021b: 11) Planlama yapmayı seven ve her duruma hazırlıklı olan karakterleri yolculuklarda problem yaşamamalarını, yaşasalar dahi problemlerin üstesinden kolaylıkla gelmelerini sağlar.

1.5. Elif

Bilgin Bey’in eşi, Yağmur ve Damla’nın annesidir. Seri boyunca eşi ve kızlarının zamanda yaptığı bu yolculukların destekçisi olmuştur. Zaman Bisikleti ile geçmişe yapılan yolculukların bazılarını dahil olmuştur. Elif, yemek pişirme, saklama konusunda başarılı ve yol gösterici bir kadındır. Elif’in yalnızca gündelik ihtiyaçları karşılayan biri olmanın ötesinde, problem çözme süreçlerinde de aktif bir rol üstlendiği görülmektedir. Bilgin Bey’in Çuka’ya gösterdiği olta hazırlama yöntemi sayesinde Çuka ve kabilesi günlük tüketimlerinden fazlasını karşılayacak kadar balık tutabilmektedirler. Ancak bu durum, elde edilen fazla balığın bozulma riskini doğurur. Bu noktada Elif devreye girer. Bilgin Bey, onun desteğiyle balıkların uzun süre saklanabileceği yöntemleri kabileye aktarır. “Bozulmazlar. Elif sana balıkları dumanda pişirip uzun süre saklama yöntemlerini gösterir.” (Adalı, 2021c: 39). Bu sayede Elif, ailesinin ilkel zamanda sürdürdüğü yaşama uyum sağlamış; yemek pişirme ve saklama konusundaki bilgi ve becerileriyle Çuka ve kabilesinin yaşamlarını kolaylaştırarak onlara doğrudan katkı sunmuştur.

1.6. Taşçı Amca

Taşçı amca ilkel dönemde Karain Mağarası’nda yaşamaktadır. Taşçı amca, el becerisi sayesinde ilkel insanın araç-gereç yapımında önemli bir yere sahiptir.

2. Tılsımlı Nesne

Tılsımlı nesnelerin karakterleri boyutlar arası taşımak, karakterin gelişimine katkı sağlamak gibi görevleri vardır. Eserde birçok tılsımlı nesne olabileceği gibi tek nesne de olabilir. “Zaman Bisikleti” serisinde tek tılsımlı nesne zaman bisikletidir.

2.1. Zaman Bisikleti

Serinin ilk kitabı olan Zaman Bisikleti eserinde tılsımlı nesne geçmişe veya geleceğe götürebilen bir bisiklettir. Zaman Bisikletini icat etme fikri Bilgin Bey’in İlk

Çağ öneminde insanların yaşamlarını nasıl sürdürdüklerini merak etmesiyle başlar. Bilgin Bey, bisikleti icat etme görevini çok zeki olan kızları Yağmur ve Damla'ya verir. "Kızlar nasıl becermişlerse benim eski bisikleti parçalamışlar. Ön tekerleğini de arkaya bağlamışlar. Pedalı çevirince iki tekerlek birden dönüyor. Bisikletin elektrik üreten dinamosunu da iki kabloyla bilgisayara bağlamışlar. Böylece hem gerektiğinde bilgisayara enerji sağlanacakmış hem de ben pedalları öne doğru çevirirsem geleceğe, geriye doğru çevirirsem eski çağlara gidebilecektim." (Adalı, 2021b: 10) Kızların bu icatları sayesinde sık sık geçmişe gidip Çuka ve Anin'in yaşam biçimlerine, icatlarına tanıklık ederler.

Serinin ikinci kitabı olan Geçmişten Gelen Konuklar, ilk kitabın devamı şeklindedir ve kullanılan tılsımlı nesne zaman bisikletidir. Zaman bisikleti burada geleceği geçmişe götürmesine ek olarak kurguda yaşayan karakterleri taşımak işleviyle de kullanılır. Fantastik karakterlerimiz olan Çuka ve Anin, zaman bisikletini kullanarak geleceğe yolculuk yaparlar. "Zaman bisikletinin yanına giderken, beş kişi o küçücük şeye nasıl sığarız diye düşünüyordum. Daha önce, dört kişi binmiştik, ama beş kişi biraz abartılı olacaktı. Sonunda çözümü bulduk. Yağmur benim kucağıma, Damla Çuka'nın kucağına, Anin de arkaya tek başına oturdu. İçinde bulunduğumuz zaman ait bilgileri bilgisayara doğru kaydedilip edilmediğini bir kez daha kontrol ettim. Geri dönmek zamanı doğal akışına çevirmek için bu bilgilere kesinlikle ihtiyacımız olacaktı." (Adalı, 2021a: 24) Kahramanlarımız, zaman bisikletiyle yaptıkları bu yolculuklarda zamanın akışını bozup geleceği etkilememek için yaşananları zaman bisikletinde bulunan bilgisayar aracılığıyla fantastik karakterlerin hafızasından silerek zaman akışının bozulmasını engellemektedir.

Serinin üçüncü kitabı ve devamı olan bu eserde tılsımlı nesne zaman bisikletidir. Eserin başlangıcında zaman bisikletini Bilgin Bey'in ölen babasını görmek ve onunla özlem gidermek için kullanırlar. Yolculuklarının devamında daha da geçmişe, Çuka ve Anin dönemine yolculuk yaparlar. Yaptıkları yolculukta tılsımlı nesnemiz olan zaman bisikleti beklenmedik bir şekilde bozulur "Hızlandırılmış bir film gibi geriye döndü zaman. Karain Mağarası'nın önüne gelmiştik bile. Zaman içinde hızla ilerliyorduk. Sonra birden, bilgisayarın ekranı kararırverdi. Zaman bisikleti zınk diye durdu." (Adalı, 2021c: 13) Arızayı gideremezler. Bu nedenle Çuka ile Anin'in döneminde aylarca mahsur kalırlar. Bir gün Yağmur'un öfkeyle bisiklete tekme vurmasıyla zaman bisikletindeki sorun kendi kendine düzelir.

3. Yolculuk

Yolculuk ögesi Zaman Bisikleti serisinin en önemli ögesidir ve temel yapıtaşını oluşturur. Yapılan çalışmada incelenen serideki yolculukların tarihi dönemlerde gerçekleştiği görülmektedir.

3.1. "Zaman Bisikleti" Eserinde Yolculuk

Zaman Bisikleti adlı eserde yolculuk önemli bir fantastik ögedir. Eser boyunca anlatıcı olan Bilgin Bey'in Zaman Bisikletiyle yaptığı bu yolculukların hiçbirini tek başına yapmadığı kızları Yağmur ve Damla ile birlikte hareket ettiği görülür. Eserde Bilgin Bey ve kızlarının on dört kez yolculuk ettiği görülmektedir. Yolculuklarının çoğunluğu günümüzde Antalya sınırları içerisinde bulunan Karain Mağarası'na yapılmıştır.

3.1.1. Yolculuk Baltanın İcadı

Bilgin Bey ve kızları ilk yolculuklarında kendi zamanlarından yüz bin yıl öncesindeki insanların yaşadıkları Karain Mağarası'na giderler. Karain Mağarası'nda Çuka, Anin ve kabileleri ilkel koşullarda yaşamaktadırlar. Bilgin Bey ve kızları Karain Mağarası çevresinde bulunan bir kayanın arkasına saklanıp mağarayı gözlemlemeye başlarlar. Çuka bir problemle karşı karşıyadır. "Taşçı amcanın yonttuğu aletler hep elde tutulduğu için, av hayvanlarının çok yakınına gitmek gerekiyordu. Yırtıcı hayvanlara karşı ise çoğu zaman etkisiz kalıyordu bu aletler." (Adalı, 2021b: 17) Hayvanların yanına fazla yaklaşmadan avlanmayı kolaylaştırmanın yollarını arayan Çuka'nın aklına, bir çocuğun kargaları kovmak için dal fırlatmasıyla bir fikir gelir; bu fikirden yola çıkıp çatalın ucuna taşçı amcanın yonttuğu taşları bağlayarak baltayı icat eder. Kabilede yaşamlarına katkıda bulunacak icatlar yapan kişiler ödüllendirilmektedir. "Kabilenin başkanı ödül olarak Çuka'ya boynundaki başkanlık kolyesini armağan etti. Bu ne demekti biliyor musunuz? Kendisinden sonra, kabile başkanı Çuka olacaktı." (Adalı, 2021b: 21) Çuka balta icadı sayesinde kabile halkının yaşamını kolaylaştırmış ve takdirini kazanmıştır.

3.1.2. Yolculuk Elma Toplama Aleti ve Mızrağın İcadı

Karain Mağarası'na yapılan ikinci yolculukta Çuka ve Anin karakterlerinin birbirlerini tamamladıklarını, iş birliği yaparak yeni icatlar ortaya koydukları dikkat çekmektedir. Anin, sabahın erken saatlerinde elma toplamaya çıkar. Elma toplama sürecinde gözlem yaparak kamışlardan bir elma koparma aleti geliştirir. Onun bu yaratıcı yaklaşımı Çuka'yı etkiler. Bunun üzerine Çuka, Anin'in icadını geliştirerek mızrağı icat eder. Yapılan icatlar sonucunda ödüllendirme yapılan kabilede ödül alması için Çuka, kardeşine yardımcı olur ve bu sefer ödül sırası Anin'dedir "Bu seferki ödül bana değil Anin'e, dedi Çuka, "Bu buluşumun asıl sahibi o. Anin'i kabilemizin mızrakçıbaşısı ilan edersiniz diye düşünmüştüm." (Adalı, 2021b: 31) Anin ve Çuka karakterlerinin kabile halkı arasında yaptıkları buluşlar sayesinde ayrıcalıklı insanlar olduklarını görmekteyiz.

3.1.3. Yolculuk Beldibi'ne Gidiş ve Kabileler Arası Yardımlaşma

Üçüncü yolculuk Çuka'nın mızrağı icat edişinden bir yıl sonrasındadır. Bilgin Bey ve kızları Karain Mağarası çevresine geldiklerinde Çuka ve Anin'i göremezler. Kabile halkından duyduklarına göre Çuka, Anin ve babaları Ara, günümüzde Beldibi olarak adlandırılan yere gitmişlerdir. Zaman içinde yolculuk yaparak Karain Mağarası'na kırk-elli kilometre uzaklıkta bulunan, günümüzde Beldibi olarak adlandırılan deniz kıyısında bir yere gelirler. Çuka, Anin ve babaları Ara burada yaşayan insanlara yaptıkları icatları anlatarak onların gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda ateş yakmasını bilmeyen Çuka ve ailesinin kabileye ateşi anlattıklarına şahit olurlar. "Baba! Diye heyecanla fısıldadı Damla, "Geçen gelişimimizde Çuka'lar ateş yakmasını bilmiyorlardı." (Adalı, 2021b: 37) Kabilelerin kendi aralarında yaptıkları yardımlaşma Bilgin Bey ve kızlarının çok hoşuna gider.

3.1.4. Yolculuk Olta'nın İcadı

Dördüncü yolculuk Çuka ve Anin'in fikir alışverişi yaparak olta'yı icat etmeleri üzerinedir. Çuka, mızrak ile suda ıslanarak balık avlamaya çalışmaktadır. Anin'in mızrağın ucuna ip bağlama fikri sayesinde suya girmeden balık tutabilirler. "Al da şu ipi mızrağın ucuna bağla. İpi çektin mi suya girmene gerek kalmadan mızrak geri gelir." (Adalı, 2021b: 43) Olta sayesinde tuttukları balık sayısı da artmış ve kabile halkı bu durumu sevinç ile karşılamıştır.

3.1.5. Yolculuk Su Kemerlerinin İcadı

Beşinci yolculuk Yağmur ve Damla'nın sınavlarındaki yüksek başarıları nedeniyle babalarının onları ödül olarak Çuka ve Anin'in dönemine götürmesiyle başlar. Çuka ve Anin kamışları kullanarak mağaralarına su taşımak istemektedirler. Bilgin Bey ve kızları icadın tamamını izleyebilmek için orda kalmaya karar verirler ve geceyi Karain Mağarası'nın yakınlarına çadır kurarak geçirirler. Çuka ve Anin uzun uğraşlar sonucu kamışlarla mağaraya suyu taşımayı başarırlar. "Böylece Çuka, kendisinden binlerce yıl sonra çok yaygın bir biçimde kullanılacak olan su kemerlerinin, kanalların ilk örneğini yapmış oluyordu." (Adalı, 2021b: 58-59) Su Kemerleri kabile halkının su ihtiyacının giderilmesini kolaylaştırmış ve icattan sonra kabile o günü su günü ilan etmiştir.

3.1.6. Yolculuk Haberleşme Aleti İcadı

Altıncı yolculuklarında Çuka'nın Karain halkından Anin'in arkadaşı Balamin'in çıkardığı kütük sesinden ilham alarak bu çıkan seslere farklı anlamlar yükleyerek, uzaktan haberleşmeyi icat etmesine tanık olurlar. "'Ben şimdi ormana gidiyorum,' dedi Çuka, kızlara. 'Orada kütüklere vurarak ses çıkaracağım. Benim çıkardığım sesi duyunca siz de kütüğe birkaç kez vurun. Sonra başka yerde ses çıkaracağım. Onu duyunca yine kütüğe birkaç kez vurun. Benim çıkardığım sesi duymaz olana kadar karşılık verin bana. Anladınız mı?'" (Adalı, 2021b: 64) Uzaktan haberleşmenin kolaylaşması sayesinde uzaktan gelen bir tehlike karşısında birbirlerine haber ulaştırmayı başarmışlardır.

3.1.7. Yolculuk Köpeğin Evcilleştirilmesi

Yedinci yolculuklarında Bilgin Bey ve kızlarına anneleri Elif de dâhil olur. O dönemlerde köpekler daha evcilleştirilmemiştir ve aç kaldıklarında insanlara saldırdıkları için tehdit unsuru olarak görülmektedir. Bir gün avcılar ormanda bir yavru köpek bulurlar "Yabani köpekler aç kaldıklarında insanlara da saldırıyorlardı. Bu da büyüyünce insanların ormandaki korkulu düşmanlarından biri olacaktı. En iyisi onu hemen öldürmekti." (Adalı, 2021b: 73). Anin köpeğin öldürülmesi fikrine şiddetle karşı çıkar ve yavru köpeği çok sevip eğitebileceğini düşünür, kabile halkı ve başkanı ikna edilerek köpeğin eğitilmesine izin verilir.

3.1.8. Yolculuk İlk Evcilleştirilen Köpek "Dost"

Sekizinci yolculukları Anin'in köpeği sahiplenmesinden bir yıl sonrasınadır. Anin köpeği evcilleştirmiş ve onu en yakın dostu olduğu için "Dost" adını vermiştir. Kabile halkı, başlangıçta köpeğe güven duymaz. Ancak Dost, üç-dört yaşlarında bir çocuğu sırtından korurken yaralanır "Dost, bebeği yokuşun ancak yarısına kadar taşıyabildi. Biz bulduğumuz yerden tam göremiyorduk ama, belli ki sırtlanla boğuşurken o da yaralanmıştı." (Adalı, 2021b: 79-80) Bu olaydan sonra Dost, kabile halkının köpeklere olan güvenini kazanır.

3.1.9. Yolculuk Dost'un İyileşmesi

Dost'un iyileşip iyileşmediğini merak eden Bilgin Bey ve kızları, zaman içinde dokuzuncu yolculuklarını yaparak zamanı beş ay ileri alırlar. Bu yolculukta dostun iyileştiğini görürler. Dost ilk evcilleştiren köpektir "O günden sonra evcil köpekler yeryüzünün dört yanına dağılıp insanlarla birlikte yaşamaya başladılar." (Adalı, 2021b: 82) Avcılıkta, tehlikelerde üstün koku duyusuyla onlara çok yardımcıdır.

3.1.10. Yolculuk Davulun İcadı

Onuncu yolculuklarında Çuka, Karain halkından bir kadının çocuğu eğlensin diye eline verdiği “üstüne deri gerilmiş, çember biçiminde kırılmış bir dal parçası olduğunu gördük. Genç kadın elindeki küçük sopayla vurunca deriden “tem-tem” diye ses çıkmaktadır.” (Adalı, 2021b: 83-84). Oyuncaktan ilham alarak tekerleğin üstüne deriyi ısıtarak gerer ve sopayla vurunca yüksek bir ses duyulmasını sağlar. Günümüzde davul olarak adlandırılan bu icatla çıkan yüksek ses sayesinde kabilenin daha hızlı toplanmasını sağlayacaklardır.

3.1.11. Yolculuk Tuzak Kurarak Avlanma Yönteminin Bulunması

On birinci yolculuklarında Çuka'nın soğuk kış aylarında beslenme zorluğu çektikleri için tuzak kurarak yaban tavuğu avlamalarına şahit olurlar. “Çuka yemleri öylesine yaymıştı ki, yaban tavuğu ister istemez ilmeğin dışına çıkmaz zorunda kalacaktı. Ama yürürken karın içine gizlenmiş ilmek de ayağına dolanıp sıkışacağından, tıpkı az önce gördüğümüz çocuk gibi, köpek yavrusu gibi yakalanıp ne kadar çabalasa kurtulamayacaktı.” (Adalı, 2021b: 95). Çuka'nın bulduğu tuzak kurarak avlanma yöntemi kendisinden binlerce yıl sonra bile kullanılmaktadır.

3.1.12. Yolculuk Sapanın İcadı

On ikinci yolculuklarında Çuka hayvanları uzaktan avlayabilmenin bir yolunu aramaktadır. “Çuka, tavşan gibi, keklük gibi küçük av hayvanlarını uzaktan avlayabilecekleri sapanı icat etmişti. Bu yeni aletiyle, kendilerine saldırmaya niyetlenen büyük hayvanları da yanlarına yaklaşımadan kovabilirdi.” (Adalı, 2021b: 103). Sapanın icadıyla kabile artık daha kolay avlanabilmektedir.

3.1.13. Yolculuk Çuka ve Anin ile İlk Tanışma

On üçüncü yolculuklarında Çuka ve Anin'in köpekleri Dost, Bilgin Bey ve kızlarının kokusunu almasıyla havlamaya başlar “Bilirsiniz, köpekler çok iyi koku alır. Bizim, kendi çağıımıza özgü kokularımız, Dost'un alışmış olduğu kokulardan çok değişik, üstelik çok da güçlü olmalıydı. Belli ki bizim kokumuzu almıştı.” (Adalı, 2021b: 105) Bunun üzerine Bilgin Bey ve kızları zaman bisikletini kullanarak konum değiştirirler.

3.1.14. Yolculuk Çuka ve Anin'e Yaklanma

On dördüncü yolculuklarında Bilgin Bey ve kızları mağaradan uzak, yüksek bir tepeye kaçarlar. Tam yakalanmaktan kurtulduklarını zannederken Çuka ve Anin' e yakalanırlar. “Çuka'nın elindeki mızrak fırlatmaya hazırды. Kızların güldüğünü görünce, kolu aşağıya indi. Anin de gülmeye başlamıştı. Yan tarafında, yere bıraktığı elindeki mızrağı Çuka.” (Adalı, 2021b: 107) Çuka ve Anin, Bilgin Bey ve kızlarının sıcak yaklaşımıyla onlarla dost olurlar fakat Çuka ve Anin'in onları görmesi zamanın akışını ve tüm insanlık tarihini değiştirebileceği için zamanı ilk geldikleri ana ayarlarlar. On altıncı yolculuklarında zamanı ilk geldikleri ana ayarlayarak Çuka ve Anin'e hiç yakalanmamış olup tarihin akışının değişmesine engel olurlar.

3.2. “Geçmişten Gelen Konuklar” Eserinde Yolculuk

Serinin devamı ve ikinci kitabı olan bu eserde yolculukların bazılarını fantastik karakterlerinde dâhil olduğunu ve toplamda sekiz yolculuğun yapıldığını görmekteyiz.

3.2.1. Yolculuk Çuka ve Anin'e Yakalanma

İlk yolculuklarında Bilgin Bey ve kızları Çuka ve Anin'e yakalanırlar. Çuka ve Anin ile dost olup kabile haklıyla da tanışırlar. “Az sonra, biz ortada onlar çevremizde

yere oturmuş konuşuyorduk. Onlara önce kendi zamanımızı anlattık. Anlamaları olanaksız şeylerdi bunlar, ama durmadan açıklanması güç sorular soruyorlardı. Hele zaman kavramını hiç anlayabilmiş değillerdi.” (Adalı, 2021a: 18) Kabile halkıyla tanıştıktan sonra Bilgin Bey ve kızları Çuka ve Anin'i kendi zamanlarına götürmek isterler.

3.2.2. Yolculuk Çuka ve Anin Gelecekte

İkinci yolculukta, fantastik karakterlerimiz olan Çuka ve Anin Bilgin Bey ve kızlarının dönemine yolculuk yaparlar ve orada on gün geçirirler. Akıllarının eremeyeceği ayna, televizyon gibi çokça kendi dünyalarında olmayan etkene maruz kalırlar. Bu etkenler başlarda fantastik karakterler olan Çuka ve Anin'i korkutup, şaşırtır. “O anda aynayı gördü Çuka. Aynadan yansıyan kendi görüntüsü son derece korkutmuştu onu. Kendi yüzünü, durgun sulardaki yansımalarından tanıyor olmalıydı. Birdenbire, bu kadar net bir biçimde ve bir çerçevenin içinde sıkışmış olarak kendini görünce dehşete kapılmış olmalıydı.” (Adalı, 2021a: 27) Bütün bu tedirginliklerine rağmen Çuka ve Anin yeniliklere açık karakterler oldukları için bulundukları ortama kolay uyum sağlarlar ve karşılaştıkları nesnelerin ne işe yaradığını öğrenirler.

3.2.3. Yolculuk Çuka ve Anin Dönüş Yolunda

Fantastik karakterler olan Çuka ve Anin'in kendi zamanlarına dönme vakti geldiğinde Çuka, Anin, Bilgin Bey ve kızları üçüncü yolculuklarını gerçekleştirerek geçmişe gidip Çuka ve Anin'i kendi dönemlerine bırakırlar. Bilgin Bey ve kızlarının zamanın akışını ve tarihî seyri etkilememeleri için Çuka ve Anin'e yakalanmadan önceki ana dönmeleri gerekmektedir. Bunun için geçmiş zamanın içinde yeniden bir yolculuk yapıp yakalanmadan önceki ana giderler. Kendi zamanlarına döndükleri zaman hiçbir şeyin bıraktıkları gibi olmadığını görürler.

3.2.4. Yolculuk Hata Nerede?

Bilgin Bey ve kızları nerede hata yaptıklarını anlamak için dördüncü yolculuklarını yaparlar ve zaman içinde olayların akışını izleyebilmek için yavaşça ilerlerler. Çuka, kendi zamanlarına dönerken evde bulduğu bir aynayı da yanında gizlice götürmüştür. “Bunun için de yaşadığı çağda benzeri bulunmayan bir haberleşme aracı olan aynaları kullanarak, komşu kabilelerle baskınlar düzenledi, oralardan aldığı esirleri köle olarak kullanmaya başladı.” (Adalı, 2021a: 56) Çuka'nın gelecekte yeni başkan olan oğlu Kurri'nin aynayı kötü amaçlarla kullanması sonucu tarihin akışını değiştirmiştir. Çuka'nın aynayı gizlice alıp tarihi akışı değiştirmesinin üzerine zamanı Çuka ve Anin ile vedalaştıkları zamana ayarlayıp yolculuklarını gerçekleştirirler ve Bilgin Bey Çuka'dan aynayı alır.

3.2.5. Yolculuk Zaman Akışını Normale Çevirme ve Eve Dönüş

Çuka ve Anin'in tanışmalarını hatırlamamaları gerekmektedir bu yüzden zamanı dönem içinde yeniden geriye alarak sekizinci yolculuğu gerçekleştirirler ve bütün olanlar Çuka ve Anin'in hafızasından silinir. Bilgin Bey ve kızları kendi zamanlarına gitmek için yolculuğa çıkarlar, bu yolculuklarını zaman bisikletinin bilgisayarının pili bittiği için bilgisayarı bisikletin dinamosuna bağlamak zorunda kalırlar. Bu yüzden yolculukları öncekilere göre daha yavaş gerçekleşir. Bu esnada geçmişten geleceğe tarihî pek çok sahneye tanık olurlar. Kendi zamanlarına geldiklerinde her şey onların bıraktığı gibidir, problem çözülmüştür.

3.2.6.Yolculuk Zamanda Deney

Altıncı yolculuk Bilgin Bey ve kızlarının deney yapma isteğiyle başlar. Bu sefer anneleri Elif de onlara katılır. Zaman bisikletini Çuka ve Anin'le en son vedalaştıkları ana ayarlarlar. Planları Çuka, Anin ve kabile haklına yeni icatlar yapmayı öğretip onların gelişimlerini hızlandırmaktır. "Yüz yıl sonrasına gidip bakacağız. Bizim getirdiklerimizden, öğrendiklerimizden yararlanarak hani noktaya gelmişler." (Adalı, 2021a: 76) Sonrasında zamanı ileriye alıp geleceğin nasıl olacağını merak etmektedirler. Bilgin Bey ve ailesi bu planlarını gerçekleştirir ve onlara Kabile halkının yaşamlarını kolaylaştıracak pek çok şeyi öğretirler.

3.2.7.Yolculuk Hastalık ve Hatayı Düzeltme

Bilgin Bey ve ailesi zaman bisikletini bulundukları zamandan on yıl sonrasına ayarlayıp yedinci yolculuklarını gerçekleştirirler. Zamanı ileri sardıklarında kabile halkının hiç iyi olmadığını fark ederler "Anin'in anlattıklarından anladığımıza göre, biz ayrıldıktan sonra o güne kadar hiç bilmedikleri hastalıklar başlamıştı Karain'de. Çocukların burnu akıyor, soluk alırlarken hırıltılı sesler çıkıyor, bedenleri alev alev yanıyordu." (Adalı, 2021a: 89) O dönemde tedavisi olmayan hastalıkların Bilgin Bey ve ailesi tarafından kabile halkına bulaştırıldığını ve bu durumun halkın gelişimini durma noktasına getirdiğini fark ettiklerinde, yaptıkları hatayı telafi etmek isterler. Bu nedenle zaman bisikletini Çuka ve Anin ile gelecekten döndükleri ve onlarla vedalaştıkları zamana ayarlayarak yeni bir yolculuğa çıkarlar.

3.2.8.Yolculuk Her Şey Yolunda

Karain halkının iyileştigi ve her şeyin düzene girdiğinden emin olmak için zaman bisikletiyle on yıl sonrasına yeniden giderler ve sekizinci yolculuk gerçekleşmiş olur. Çuka ve kabilesinin hayatlarında her şeyin yolunda olduğunu görürler. Bilgin Bey ve ailesi hatalarını düzelttikten sonra zaman bisikletiyle kendi zamanlarına geri dönerler.

3.3. "Zamanda Kaza" Eserinde Yolculuk

Serinin devamı ve üçüncü kitabı olan bu eserde yolculuk ögesine üç kez rastlamaktayız.

3.3.1. Yolculuk Dedeye Özlem

İlk yolculuk daha yakın bir zamanadır, Bilgin Bey'in yıllar önce vefat etmiş olan babasına özlemi üzerine kızları ve eşini de yanına alıp zaman bisikletiyle babasının yaşadığı döneme gidip onunla özlem gidermek ister. Bilgin Bey'in eşi ve kızları Bilgin Bey'in babası erken vefat ettiği için onunla hiç tanışmamışlardır. "'Evet' dedim. 'Kısa bir yolculuk olacağı için zamanda değişiklik yapma gibi bir tehlikesi yok. Dedenizle tanışırsınız, sonra da oraya vardığımız noktadan geriye, bugüne döneriz. Dedenizle tanışmak istemez misiniz?'" (Adalı, 2021c: 9) Kızlar ve Elif Hanım Bilgin Bey'in babasıyla tanıştıktan sonra geçmişe dair merakları daha da artar ve zaman yolculuklarını sürdürmeye karar verirler.

3.3.2. Yolculuk Çuka ve Anin'i Ziyaret ve Zamanda Kaza

Dedelerinin yanlarından ayrıldıktan sonra Çuka ve Anin'i görmeye karar verirler, bunun üzerine zamanda üçüncü yolculuklarını yaparlar. Yolculuk esnasında zaman bisikletinin arızalanmasıyla aylarca Çuka ve Anin'in döneminde mahsur kalırlar. "Hızlandırılmış bir film gibi geriye döndü zaman. Karain Mağarası'nın önüne gelmiştik

bile. Zaman içinde hızla ilerliyorduk. Sonra birden, bilgisayarın ekranı kararırverdi. Zaman bisikleti zınk diye durdu.” (Adalı, 2021c: 13) Bilgin Bey, Elif ve kızları geçmişte sıkışıp kaldıkları bu ortama ayak uydurur. Önce çadırlarını kurup bir süre orada kalırlar. Çuka, Anin ve kabilesiyle yeniden bir tanışma yaşayıp onların desteğini alırlar ve zorlu hava koşullarından korunmak amacıyla Karain yakınlarında bulunan bir mağaraya tanışıp bir süre burada yaşarlar.

3.3.3. Yolculuk Zaman Bisikleti'nin Düzilmesi

Bir gün Yağmur'un öfkeyle zaman bisikletine vurmasıyla bisiklet ansızın düzelir. Zaman Bisikleti düzeldikten sonra tarihî akışı değiştirmemek için ilk geldikleri ana zamanı ayarlarlar. “Aman kızım, dedim. Bu çağa girdiğimiz koordinatları iyi belirle. Tam o noktada yapmalıyız dönüşümüzü.” (Adalı, 2021c: 100) Çuka, Anin ve kabilesinin hafızasından bütün yaşananlar silinir. En sonunda kendi zamanlarına dönerek hayatlarına kaldıkları yerden devam ederler.

4. Uzam (Zaman ve Mekân)

Maria Nikolajeva'ya göre reel dünya ve irreel dünya arasındaki ilişki çizgisel, çevrimsel ve sarmal olarak üç başlık altında incelenir. Eserde Bilgin Bey ve kızlarının reel ve irreel dünya arasında çoklu gidiş gelişleri eserde sarmal ilişki olduğunu gösterir. Reel dünyadan kahramanlar zaman bisikleti isimli icatlarıyla irreel dünyaya çoklu gidiş-gelişler yapmaktadırlar. Bu gidiş gelişlerinde irreel dünyada kendilerine ait bırakacakları ufak bir iz tarihin akışında büyük değişikliğe sebep olabilmektedir “Buradan götüreceğimiz herhangi bir şey, zamanın akışını da tüm insanlık tarihini de değiştirir. Unuttun mu?” dedi Yağmur.” (Adalı, 2021b: 24). Bunu bilen Bilgin Bey ve kızları seri boyunca kendilerinden bir iz bırakmamaya çalışırlar.

Eserin anlatıcısı olan Bilgin Bey ailesiyle birlikte Antalya'da yaşamaktadır. İcat ettikleri zaman bisikletiyle geçmişe giderek yolculuklarını da günümüzde Antalya ili sınırları içerisinde olan Karain Mağarası ve çevresine yapmaktadırlar.

4.1. Karain Mağarası

İlk insanlar, insanlık tarihinin başlangıcında Karain Mağarası'nı barınma amaçlı kullanmaktadırlar. Fantastik kahramanlarımız olan Çuka, Anin ve kabilesi bu mağarada yaşamlarını sürdürmektedir. “Mağara, Batı Toroslar 'da bir yamaçtaydı. Önünde büyük, verimli bir ova... Mağarada yaşayanlar her türlü gereksinimlerini bu ovoidan sağlayabiliyorlardı. Av boldu. Meyve boldu. Toprak Ana büyük gücüyle burada yaşayanları besleme çalışıyordu sanki.” (Adalı, 2021b: 7) Karain Mağarası barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçları kolaylaştıran insan yaşamına uygun bir çevreye ve iklime sahiptir.

Serinin ikinci kitabı olan “Geçmişten Gelen Konuklar” adlı eserde Bilgin Bey ve kızları Karain Mağarası'nın içini gezme fırsatı bulurlar.

“Değişik bölümlere ayrılmıştı mağara. En dipte, yiyeceklerin depolandığı bir yer vardı. Burası mağaranın en serin yeri idi. Sol tarafta çocukların yatıp kalktığı, bebeklerin bakılıp beslendiği bir bölüm vardı. Sağdaki genişçe bir alan ise büyükler ayrıldı. Bu iki bölümde yere, yatak olarak kullanılan hayvan postları serilmişti. Girişten hemen sonra başlayan geniş bir alan ise özellikle kış aylarında, kabilenin hep birlikte oturup işi olanın işini yapması, olmayanın oynayıp eğlenmesi için düzenlenmişti. Tam ortada, içinde ateş yakıldığı belli olan bir çukur vardı. Başımı yukarı kaldırdığımda, tepede küçük bir baca deliği gördüm. Demek ki, yakılan ateşin dumanı oradan çıkıp gidiyordu.” (Adalı, 2021a: 21).

Karain halkı, mağaranın iç mekân düzenini yalnızca barınmak için değil; toplu yaşamı sürdürebilecek, sosyal etkileşimi destekleyecek ve temel ihtiyaçlara karşılık verecek biçimde şekillendirmiştir.

4.2. Beldibi

Beldibi, Çuka'nın kabilesine komşu kabilelerdendir. Karain yakınlarında bulunur. "Beldibi, Karain'e kırk-elli kilometre uzakta, deniz kıyısında bir yerdir. Avcıların barınağı olduğu sanılan bir kaya kovuğunda, çok esi zamanlarda yapılmış av hayvan resimleri vardır. Çukaların oraya ulaşabilmek için en az dört-beş gün yürümeleri gerekirdi sanırım." Çuka, Anin ve babaları Ara, oradaki kabile halkına yaptıkları icatları tanıtmak için oraya giderler.

5. Kaçış ve Uzaklaşma

Kaçış ve uzaklaşma kodunda kahraman çeşitli nedenlerle bulunduğu yerden ayrılır. Bu kaçışın temelini istenmeyen durumlar oluşturabilir ama "Fantastik kitaplardaki bu kaçış aslında sorunları görmezden gelmek, onlara sırt çevirmek amacını gütmaz. Tersine, çocuğun gerçek yaşam ilişkilerinde göremediklerini, çocuğun toplumsal, bireysel ve ruhsal nedenlerle bilincine varamadıklarını gösterme işlevi taşır" (Dumanlı Kadızade & Esmer, 2019: 87) gibi etkenleri aktarmak amacıyla da bu kod kullanılabilir.

"Zaman Bisikleti" serisinde kaçış ve uzaklaşma kodu bir problem üzerinden değil de geçmişe olan merak duygusu ve geçmişi bilme isteği sayesinde başlar. Gerçek kişiler olan Bilgin Bey ve kızlarının geçmişe olan merakları zaman bisikleti icat etmelerine ve reel dünyadan irreel dünyaya yolculuk yapmalarına sebep olmuştur.

SONUÇ

Bu çalışmada Bilgin Adalı'nın "Zaman Bisikleti" adlı seri eseri fantastik kurgu bağlamında içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Fantastik unsurlar bakımından incelendiğinde eserde kişiler, tılsımlı nesne, yolculuk, kaçış ve uzaklaşma, uzam kodları tespit edilmiştir. Düş ve kararsızlık kodlarına ise rastlanmamıştır.

Zaman Bisikleti serisi, özellikle İlk Çağ insanları, onların Karain Mağarası çevresindeki icatları ve yaşam pratikleri etrafında şekillenmiştir; yazar, kişiler kodu aracılığıyla reel dünyadan Bilgin Bey, Yağmur, Damla üçlüsü ile irreel dünyadan Çuka-Anin eksenindeki İlk Çağ karakterlerini bir araya getirerek tarihî empati ve kuşaklar arası iletişim temalarını işler. Bu karakterler, çocuk okuyucunun doğrudan tarihî olaylarla etkileşime geçmesini sağlar ve tarih anlatısını tek taraflılıktan kurtarır. Tılsımlı nesne olarak zaman bisikleti; mekân-zaman geçişi işlevinin ötesinde, bilgi aktarımı ve sorumluluk bilinci kavramlarını da somutlaştırır. Bisikletin arızalanma ve tamir anları, teknolojinin doğayla dengesi üzerine düşündürürken, bisikletin arızalanma ve onarım süreçleri, kahramanların iş birliği yaparak sorun çözme becerilerini ön plana çıkarır. Yolculuk kodu serinin omurgasını oluştursa da sıkça yinelenen ve çoğu kez gerekçelendirilmeden gerçekleşen geçişler kurgusal akıcılığı zayıflatmaktadır. Bu sarmal gidiş-gelişler tarih akışının kırılmağını vurgularken, zaman yolculuğunun metin içinde ritüele dönüşmesi merak ve gerilim dinamiklerini aşındırabilmektedir. Özellikle ikinci kitapta Çuka-Anin'in reel dünyada on gün geçirmesi, fantastik kurgu dünyasıyla gerçek dünya arasındaki sınırların bulanıklaşmasına yol açarak tür tutarlılığını zedelemiştir. Kaçış ve uzaklaşma kodu, geleneksel tehlikeden kurtuluş temasından ziyade bilimsel merakın serüveni olarak kurgulanmıştır. Bu bakış açısı, eserin eğitsel yönünü güçlendirse de gerilim unsurlarının metinde daha ziyade bilgi edinme arayışına dönmesine neden

olmuştur. Uzam (zaman ve mekân) kodu bağlamında, Antalya–Karain Mağarası ekseninde ayrıntılı betimlenen mekân tasvirleri, tarihî bilgi ve doğa öğelerini iç içe geçirir. İlk Çağ insanların yaşam pratikleri ve icatları hakkındaki ayrıntılı bilgiler, eseri hem bir fantastik macera hem de öğretici bir kaynak haline getirmiştir.

Zaman Bisikleti serisi, fantastik kurgunun eğitsel yönüyle yaratıcı gücünü buluşturan nadir örneklerden biridir. Zaman yolculuğu gibi klasik bir motif, tarihî bilinç kazandırma amacıyla yeniden işlenmiş; karakterler aracılığıyla geçmişle bugün arasında köprü kurulmuştur. Serideki yolculuklar, bilgi edinme ve keşif süreciyle bütünleşerek okura öğretici olduğu kadar düşündürücü bir deneyim sunar. Bununla birlikte, fantastik kurguya özgü bazı temel öğelerin özellikle düş ve kararsızlık gibi gerilim yaratan motiflerin yeterince işlenmemesi, anlatının büyüleyici etkisini zaman zaman sınırlamaktadır. Yine de Adalı'nın tarihî gerçeklik ile kurmaca arasındaki dengeyi koruma çabası, seriyi özellikle çocuklara yönelik fantastik edebiyat içinde anlamlı ve özgün kılmaktadır. Bu yönüyle eser, gelecek fantastik yazın ürünleri için ilham verici bir zemin oluşturur.

KAYNAKÇA

- Adalı, B. (2021a). Geçmişten gelen konuklar. (41. Basım). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Adalı, B. (2021b). Zaman bisikleti. (61. Basım). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Adalı, B. (2021c). Zamanda kaza. (31. Basım). İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Ağan, S. (2017). Susanna Tamaro'nun 'atla bart!' isimli çeviri çocuk romanında fantastik kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (Çedar)*, 1(1), 31-41.
- Dilidüzgün, S. (2018). Çağdaş çocuk yazını-yazın eğitime atılan ilk adım (3. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Dumanlı Kadızade (2025) "Fantastik kurgu inceleme teorisi" Çocuk Edebiyatı, (Editör; Uslu Üstten, Aliye; Koyuncu İsa) Alfa Yayınları, Ankara, s.150-163
- Dumanlı Kadızade, E & Esmer, R. (2019). Mavisel Yener'in "çalgınlar sınıfı" seri romanlarında fantastik kurgu, *Journal of International Social Research*, 12(66), 84-107.
- Günay, D., & Çalık, A. (2019). İnovasyon, icat, teknoloji ve bilim kavramları üzerine. *Journal of University Research*, 2(1), 1-11.
- İnan Kaya, G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 103 114.
- Todorov, T. (2017). Fantastik (çev. N. Öztokat), İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Tolkien, J. R. R. (1947). On fairy-stories. Retrieved from https://archive.org/details/on-fairy-stories_202110/mode/2up
- Türk Dil Kurumu. (2025). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 17.04.2025)
- Yalçınkaya, İ. (1988). Karain mağarasının Anadolu iskân tarihindeki yeri ve önemi. *Erdem*, 4(10), 39-52.
- Yaman, İ. D. (2015). Orta paleolitik dönem'de Karain Mağarası e ve b gözleri arasındaki bağlantı. *Adalya*, 18, 16–51.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



Bir Manzum Anlatı: 15-16 Yüzyıl Türkçesi Dil Özellikleri Bağlamında Hikâye-i Mikdâd

Rabia Şenay ŞİŞMAN | ORCID: 0000-0002-4130-6298 | rabsis68@gmail.com |
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İstanbul, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/014bh1q35>

Özet

Değişen inanç sistemi sonrası tanışılan yeni kültür muhitleri bünyesinde yeni edebî türlerle karşılaşmıştır. Bunlardan biri olan Mikdâd ile Miyâse konulu anlatılar menkıbevi-mucizevî temalı lirik-epik vasıflarıyla destanlara yakın bulunmuş; hem sözlü gelenekte hem mensur-manzum, tercüme-telif metinlerle nesilden nesile sevilerek aktarılmıştır.

Çalışmada Mikdâd-Miyâse hikâyesinin manzum biçimli bir nüshası 15-16. yüzyıl dil kullanımlarını örneklendirmek amacıyla incelenmiştir. Eksik olan eser, mesnevi düzeninde sıralı 386 beyittir ve “Kastamonu Halk Kütüphanesi”nde *Manzûm Hikâye-i Mikdâd* adıyla kayıtlıdır. Savaş ustası kahramanlardan oluşan kişileri, dövüş betimlemeleri heyecanlı olay örgüsüyle gazânâmeyi andıran bu hikâyede temel motif aşktır.

Eski Anadolu Türkçesi dil özellikleriyle ilgili tipik kullanımlara dikkat çekilen çalışmada manzum metin çeviri yazıya aktarılmış; halk hikâyesi konulu araştırmalara katkı sunmak düşüncesiyle aynı kelimelerde tekrarlanan ayrı yazımlar, ödünclemelerde saptanan alışılmamış biçimler, arkaik dil kullanımları gibi farklılıklar üzerinde durulmuştur.

Metin, alıntı kelimeler bakımından Eski Anadolu Türkçesinin temiz dil özelliklerini yansıtması ve bu döneme özgü dil tanıklıkları içermesi yönüyle değerlidir. Aşk, kahramanlık, yiğitlik, hak, adalet gibi kavramların olay örgüsü içinde başarılı işleniş; anlatı-dinleyen arası duygu alışverişini etkin kılan ve muhatabı içine çeken hikâye kurgusuyla eser başta dil, edebiyat, tarih olmak üzere toplumla ilişkili aile, eğitim, siyaset gibi disiplinlere katkı sağlayıcı donanımlara sahip kıymetli bir kaynaktır.

Anahtar Sözcükler: Mikdâd ile Miyâse, manzum hikâye, mesnevi, EAT dönemi, Türk dili.

Atıf Bilgisi

Şişman, R. Ş. (2025). Bir Manzum Anlatı: 15-16 Yüzyıl Türkçesi Dil Özellikleri Bağlamında Hikâye-i Mikdâd. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 238-269.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1689298>

Geliş Tarihi	02.05.2025
Kabul Tarihi	16.07.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



A Narrative in Verse: Hikâye-i Mikdâd in the Context of the Linguistic Characteristics of 15th-16th Century Turkish

Rabia Şenay ŞİŞMAN | ORCID: 0000-0002-4130-6298 | rabsis68@gmail.com |
Istanbul 29 May University, Faculty of Letters, İstanbul, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/014bh1q35>

Abstract

Following a transformation in the belief system, encounters with new cultural environments led to the emergence of new literary genres. Among these, narratives centered on Mikdâd and Miyâse—marked by legendary-miraculous themes and lyrical-epic qualities have been seen as akin to epics. These stories were cherished and passed down through generations both in oral tradition and in prose-verse, translated or original texts.

This study examines a verse-form manuscript of the Mikdâd–Miyâse story as an example of 15th–16th century Turkish language usage. The incomplete manuscript consists of 386 rhymed couplets written in the mesnevi form and is cataloged as Manzûm Hikâye-i Mikdâd in the “Kastamonu Public Library.” With characters composed of war-skilled heroes and an action-driven plot featuring combat descriptions reminiscent of gazânâme literature, the central motif of the narrative is love.

The study highlights typical linguistic features of Old Anatolian Turkish and provides a Latin-script transliteration of the verse text. To contribute to research on folk narratives, the work focuses on spelling variations of recurring words, unconventional forms observed in loanwords, and archaic linguistic usages.

In terms of loanwords, the text’s representation of the Old Anatolian Turkish period, with its pure language features and role as a precursor to modern Turkish, is among the main factors that make this manuscript valuable. The effective portrayal of concepts such as love, heroism, bravery, justice, and righteousness within the plot, along with a compelling narrative that fosters emotional interaction between storyteller and audience, renders the work a valuable source with interdisciplinary relevance to fields such as language, literature, history, family studies, education, and politics.

Keywords: Mikdâd and Miyâse, narrative in verse, mesnevi, Old Anatolian Turkish period, Turkish language.

Citation

Şişman, R. Ş. (2025). A Narrative in Verse: Hikâye-i Mikdâd in the Context of the Linguistic Characteristics of 15th-16th Century Turkish. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 238-269.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1689298>

Date of Submission	02.05.2025
Date of Acceptance	16.07.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals.

Giriş

Başlangıçta olay-durum anlatımlı diğer edebî biçimlerle uyumlu pek çok özelliği paylaştan hikâye, mensur ve manzum çeşitleriyle, tercüme ve telif ürünleriyle zamanla bağımsızlaşır ve günümüzün velut türlerinden biri hâline gelir. Bilindiği üzere bu tür anlatılarda olayların sırayla aktarımı kıssa, rivayet, masal, menkıbe ya da destanlara benzerlikler içermektedir. Aslında Türk edebiyatında “geniş anlamda öykülemeye dayanan edebî ürünlerin İslamiyet’ten önceki dönemlerde daha çok destan şeklinde ve sözlü olarak” (Korkmaz, 2012: 8) devam etmiştir. Bir diğer ifadeyle inanç değişimi sonrası genel anlamda mesnevi tarzında manzum ya da mensur hikâye olarak devam eden bu tür, kaynaklarda destanların konu ve biçimce kısmen değişmiş biçimi gibi yorumlanmakta ve tahkiye usulünün ustalıklı kullanıldığı en eski anlatı biçimlerinden sayılmaktadır. Önceleri bu tabir rivayet, kıssa benzeri sadece olay veya durum aktarımı şeklinde düşünülmekte iken “zamanla eğlendirmek maksadı ile başvuru olan taklid anlamlarını” edinerek “gerçek veya hayâlî birtakım vak’aların mâcerâların hususî bir üslûpla, sözle nakil ve tekrarı” (Elçin, 1986: 444) olarak kullanılmıştır.

Türklerde, değişen dinî öğretisiyle inançla ilgili bilgi ve konuların sunulduğu yazılı ürünler içinde öyküleme/hikâye tekniğinin uygulandığı sayısız ürün ortaya konulmuştur. Söz konusu değişimin peşi sıra yeni kültür-edebiyat muhitlerinden tercüme yoluyla ortaya konulan eserlerin bazen aslına uygun biçimde ya da asıl metne eklemeli-çıkarma gibi tasarruflarda bulunarak oluşturulduğu, bazen de konu değişikliğine gidilmeksizin sadece metni yeniden biçimlendirmek suretiyle üretildiği görülür. Bu tarzda bir hayli çeviri metin Türk yazın hayatına kazandırılmış, İslâm medeniyetiyle tanışıklığın en iyi seviyede olması amaçlanarak inançla ilgili değerlerin kazanımı desteklenmiştir. Bu amaçla yapılmış tercüme eserleri içinde doğruya sadık kalmak düsturunun titizlikle uyulduğu siyerler hep öncelikli bir değere sahip olmuşlardır. Hz. Peygamber’in hayat öyküsünün aktarıldığı bir tür biyografik eser nitelikli bu metinlere verilen siyer kelimesi özelde Hz. Muhammed’in hayatını ele alan ilim olarak tanımlanır. Misalli Büyük Türkçe Sözlük/MBTS, İslâm Ansiklopedisi gibi kaynaklarda Sîret’in çoğulu olduğu ve “syr” sülasi kökünden türediği belirtilen kelime (Ayverdi, 2005: 2815) bir kimsenin hâli, tavrı, davranışı, tutumu, ahlaki özellikleri gibi anlamlarla karşılanır (Fayda, 2009: 319).

Türklerin sosyo-kültür hayatına mühim tesirleri bulunan bu tür eserlerin Türk edebiyatında umumileşmesi Arap ve Fars edebiyatından çeviri ya da Türkçeye uyarlanmış eserler aracılığıyla gerçekleşmiştir. Örneğin Türk edebiyatında siyer yazma geleneğini başlatan Darîr’in kaleminden çıkan *Sîretü’n-nebî* (Erkan, 2009: 269) mensur-manzum kısımlara sahiptir ve sonraki asırlarda yazılan diğer siyerlere etkilemesiyle meşhurdur. Örneğin bu eserden bir asır sonra kaleme alınan ve “Türkçe siyerlerin en genişlerinden” olan Muhammed Efendi’ye ait *Sîret (Sîretü’n-nebî-Muhammed)* böyle bir etkinin semeresidir; eser muhtevası bakımından Darîr’e ait siyerin (Özfirat, 2016: 10) manzum hâli olarak yorumlanır.

Eldeki araştırmanın konusu olan Mikdâd ile Miyâse’nin bilinen ilk örneklerine yukarıda anılan siyer türü metinler içinde rastlanılmıştır. Arap edebiyatından tercüme yoluyla Türk edebiyatına giren (Yaman & Kiraz, 2023: 514) hikâye, ilk olarak Erzurumlu Darîr’in (ö. 14. yüzyıl) siyerinde saptanmıştır. İçerik bağlamında Darîr’in siyeriyle paralellik taşıyan ve manzum dinî destanların en büyüğü, en geniş ve en zengini (Özfirat, 2014: 98) olarak sayılan *Sîretü’n-nebî* (Muhammed Efendi’ye [öl. 15. Yüzyıl]) (Yaman & Kiraz, 2023: 518) adlı eserde de Müslüman olmayan Araplar içinde yaşayan varlıklı bir aileye mensup Miyâse ile fakir bir genç olan amcaoğlu yetim Mikdâd’ın

(Kocatürk, 1964: 268: 271) aşkını anlatan benzer ad ve kurguya sahip bir hikâyenin bulunduğu bilinmektedir. Bilhassa 15. yüzyıl sonrası olay-kışı-zaman kurgusunun bulunduğu öyküleme tarzı eserlerin “her beyti kendi içinde uyaklı” mesnevi nazım biçimiyle üretildiği bilinmektedir. Örneğin, bir siyer şairi Münîrî’nin (ö. 16. yüzyıl) *Siyer-i Nebî*’sinde aynı adı taşıyan hikâyenin dönemin âdetince bu nazım biçiminde işlendiği görülür (Daşdemir, 2021: 33).

Ana konusunu siyerlerde geçen “Mikdâd bin Esved”in (Yaman & Kiraz, 2023: s.515) etrafında gelişen olaylardan alan Mikdâd ile Miyâse adlı aşk temalı anlatı çokça sevilmiş olacak ki muhtelif zamanlara ait mensur-manzum ve yazma-matbu biçimlerde birçok nüsha ile kültür ve nesiller arası aktarımı gerçekleşmiştir. Örneğin sözlü gelenekte de Mikdâd-Miyâse çevresinde kurgulanmış nazım-nesir karışımı anonim ürünlerin geniş kitleler arasında kutsalla karışık bir şöhet kazandığı ifade edilir: Hikâyeyle ilişkili bir bildiride, “Antakya ile çevresinde yaygın ve değişik versiyonları bulunan” Mikdâd ve Miyâse adlı bir halk hikâyesinden bahsedilir; burada araştırmacı Mikdâd ile Miyâse öyküsünün içeriğiyle ilgili açıklama öncesi Alevi öğretisinde Mikdat b. Esved’e atfedilen manalar üzerine açıklamalarda bulunur; Antakya ve çevresinde Mikdat olarak bilinen ziyaret yerlerinin yeri ve önemi hakkında bilgi verir (Karasu, 2006: 269-270)

Yaman-Kiraz, konuyla ilgili incelemelerinde Mikdâd-Miyâse etrafından oluşan hikâye geleneğine katkı sunmayı amaçlamışlar; bunun için kaynaklarda çok az geçen Mikdâd-Miyâse ile ilgili hikâyelerin tespitini yapmışlar; Arap, İran ve Türk edebî kaynaklarında ortak işlenmiş Mikdâd-Miyâse hikâyesinin ele alındığı çalışmaların dile getiren araştırmacılar Mikdâd-Miyâse konulu metinlerin nüsha ve çeşitleri hakkında detaylı bilgiler vermişlerdir (2023: 513-519, 548-550). Ayrıca yine bu araştırmada Mikdâd-Miyâse hikâyeleri içinde en çok nüshası olan eserin Muhammed siyeri olduğu belirtilir; yalnız bunlar eksik nüsha şeklinde olup farklı isim ve müellif adlarıyla kaydedilmiştir (Yaman & Kiraz, 2023: 547).

Hikâye ilk kez Bekrî’nin 13. yüzyılda yazdığı *el-Envâr* adlı Arapça siyerinde yer almış ve önceleri “siyerlerde bir bölüm olarak anlatılagelen Mikdâd-Miyâse”nin sonraları bağımsız olarak “gazavet-nâme” özelliği göstermeye başlamıştır (Yaman & Kiraz, 2023: 514-550). Buna göre “Arapçadan tercüme siyerlerde” bulunan Mikdâd-Miyâse içerikli hikâyelerin “ufak tefek farklar dışında” birbirine benzer kurgularla geliştiği anlaşılmaktadır (Yaman, 2022: 6). Örneğin Yaman, Mikdâd-Miyâse hikâyesinin farklı bir varyantı olduğunu belirttiği Abdî mesnevisinde şairin eser içeriğini “âşık u mâşuk hikâyesi, gazâvat ve mu’cizât-nâme” şeklinde açıkladığını bildirirler (2022: 6).

Destanî, menkıbevi ve mucizevî temalara sahip mesneviler arasında değerlendirilmesi mümkün olan Mikdâd ile Miyâse hikâyesi aşkî olması yönüyle de her dönem itibar görmüş bir üründür. Ayrıca Türk edebiyatında mesnevi türü eserler, inanç sistemini değerler yönüyle zenginleştirmeleriyle bilinirler. Bu bağlamda Mikdâd-Miyâse merkezinde kurgulanmış anlatıların mesnevi biçimiyle işleniş metne yüklenen kıymeti işaret etmektedir.

1. Amaç-Yöntem

Eski Anadolu Türkçesi dil özellikleriyle ilgili tipik kullanımlara dikkat çekilen bu incelemede Mikdâd-Miyâse konulu anlatılarla ilgili çalışmalara katkı sağlamak düşüncesiyle Mikdâd hikâyesinin manzum biçimli bir nüshası incelenmiştir. Araştırmada metin çeviri yazı yöntemi kullanılarak yazılmış; beraberinde eser içeriğiyle ilgili olarak kaynak taramaları yapılmış; kelime çözümlerinde Divânu Lugâti’t-Türk, Genel Türkçe Sözlük, Derleme-Tarama sözlük çeşitleri, Misalli Büyük Türkçe Sözlük başta olmak

üzere dönem dili unsurlarını yansıtan çeşitli kaynaklara başvurulmuştur. Eski Anadolu Türkçesi izlerini taşıyan ve arkaik kelime örnekleri ihtiva etmesiyle dikkat çekici tanıklıklar içeren metin, dil ve üslup bakımından 15-16. yüzyıl özelliklerini taşıması yönüyle kıymetlidir.

2. Eser Bilgisi (Nüsha Tavsifi)

Çalışmanın araştırma konusu olan yazma eser *Manzûm Hikâye-i Mikdâd* adıyla kayıtlıdır. Metin 15 yaprağa yakın olup Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi'nde *Kastamonu Halk Kütüphanesi* koleksiyonunda 4120 numarayla tasnif edilmiştir. Bu yazmanın bibliyografik kayıt numarası 460686 şeklindedir. Kütüphane bilgisinde müellif “Ahsen Ozanoğlu” (أحسن أوزان أوعلى) şeklinde kayıtlı ise de bu kimsenin “1946 yılında Kastamonu İl Halk Kütüphanesi Müdürlüğüne atanan” İhsan Ozanoğlu (1907-1981) olduğu düşünülmektedir; “18 yaşındayken ustası Âşık Hasan’dan icazet alan” ve âşıklar meclisine katılan “hem Divan şiiri hem de halk şiiri alanında eserler” veren İhsan Ozanoğlu ayrıca “her mecrada derleme yapmayı ihmal etmemiş bir folklor araştırmacısı”dır (Karataş, 2018).

Metin üzerine yapılan kaynak taramalarına göre eldeki metin Muhammed siyerinin eksik nüshalı örneklerinden biridir. Orijinal metinle arasındaki farklılıklar aynı kelimelerin farklı dizilimleri ya da farklı kelime kullanımlarıyla ilgili değişimlerdir. Tam nüshalı Muhammed siyeri, *Sîretü'n-Nebî, Muhammed Efendi* adıyla Özfirat (2019) tarafından yayıma hazırlanmıştır.

Arap kaynaklı kabul edilen bu anlatı, anonim sayılmakla birlikte Kocatürk (1964: 273) konusu çokça benimsenip işlenmiş bu hikâyenin gerçekte “Abdurrahman adlı âlim bir kişi”ye ait olduğunu söyler; Kavruk, konuyla ilgili çalışmasında “Abdurrahman” ve “Muhammed” şeklinde geçen kayıt bilgilerinin bir müellif ya da bir müstensihe ait olduğunun anlaşılmadığını belirtir (2022: 67). Nitekim kataloglarda siyer müellifinin bilinmediği bilgisi paylaşılmaktadır (Özege, 1971'den akt. Öztürk, 2007: 426).

Yazma 15 varaka yakın olup *Şiirî Mikdâd* ve *Şiirî Miyâse İbni Câbir* olmak üzere iki başlıkta ve 772 dize hâlinde; dize kümelenişleri mesnevi nazım türüne uygun düzendedir. Her yaprakta dize sıralanışları standart değildir; örneğin bir yaprakta 12 iken bir başkasında 16 beyit olacak şekildedir.

Mikdâd ile Miyâse'nin manzum hikâyesi aşk ve savaş merkezlidir. “Mesnevilerde konu ne olursa olsun olay bir masal havası” içindedir; kahramanlar olağanüstü davranışlarda bulunur (Dilçin, 1983: 177). Burada da kahramanların savaş sanatında alışılmadık yeteneklerle donanımlı olmaları hikâyedeki olağanüstü durumlardandır. Metinde Mikdâd ile Miyâse temel kahramanlardır. Tahkiye, diyalog ve iç konuşmalar ile diğer kahramanlar bu iki temel motif çevresinde kurgulanmıştır. Halk anlatılarında yaygın olan pek çok öyküde olduğu üzere Mikdâd-Miyâse anlatısında da; “aşkın başlaması, engelleme, kavuşma” (Büyük, 2014: 5) gibi evrelerle olay örgüsü bağıntıları tesis edilmiş; “iki gencin bir araya gelmelerini engelleyen bir çatışma” ile hikâye akışı içinde ihtilaf / “şimdi ne olacak sorusu?” oluşturulmuştur. Kurguda kötülük ve haksızlığın simgesi, sevenlerin birlikteliğini reddeden, bunun için çeşitli çıkmazlara başvuran kız babasıdır. Bu kötücül figür etrafında gelişen olaylarla heyecan ve merak duygusu tahrik edilerek okuyucu farkındalığı tetiklenmiştir. Latif mısraların, derin iç çekişli sade, akıcı, açık anlatımlarla dizildiği eserde yanık ezgili ahlarla çekilen güçlük ve özlemin yürek sarsan bir sezişle nazma dökülmesi vaka aktarımına yakıcı bir derinlik ve dinamik bir ritim kazandırmıştır.

Olay kahramanlarının birbirlerine kavuşma arzusu ve engeller karşısında sergiledikleri tutkulu kararlılık ve cesaretin çöşkulu-yiğitçe deyişlerle dile getirilmesi dizelerde yer yer gazavatname türüne has epik eda ve azamet etkisi yaratır. Eserde anlatılanlar yaşanılması muhtemel gerçekliklerle uyumlu kurgulara sahiptir; elbette bir edebî metin içeriğinin tarihsel sürecin akışına uygun bir benzerlik ihtiva etmesi düşünülemez. İncelenen yazmada olay veya durumların şiir biçimli dizeler yoluyla aktarımı ile doğan ahenk, lirizmi etkin kılmak maksadıyla tesis edilmiştir. Dahası canan uğruna gösterilen çabanın zorlu oluşuna atfedilmiş sarsıcı vurgular, lirik ezgiye epik bir derinlik katmıştır. Böylece yer yer bir menkıbeyi andıran anlatıda olay kahramanları savaş sanatında gösterdikleri ustalıklar gibi bazen mucizevî özelliklerle donanımlı olabilmektedirler. Halk faydası güdülen bu içten samimi tahkiyenin nihayetinde hatırdı sevginin izi kalması anlatıyı bugün dahi sevilir kılmıştır.

Yazma eser Mikdâd ile Miyâse hikâyesinin tamamını ihtiva edecek hacimde değildir. Anlatıdaki olay-zaman-mekân-kişi örgüsüne bağlı gelişmeler makale sınırları sebebiyle çalışmaya dâhil edilememekle birlikte çeviri metin, sonuç bölümünden sonra sunulmaktadır.

3. Metin İçeriği

Olay kahramanlarının birbirlerine kavuşma arzusu ve engeller karşısında sergiledikleri tutkulu kararlılık ve cesaretin çöşkulu-yiğitçe deyişlerle dile getirilmesi dizelerde yer yer gazavatname türüne has epik eda ve azamet etkisi yaratır. Eserde anlatılanlar yaşanılması muhtemel gerçekliklerle uyumlu kurgulara sahiptir, elbette bir edebî metin içeriğinin tarihsel sürecin akışına uygun bir benzerlik ihtiva etmesi düşünülemez. İncelenen yazmada olay veya durumların şiir biçimli dizeler yoluyla aktarımı ile doğan ahenk, lirizmi etkin kılmak maksadıyla tesis edilmiştir. Dahası canan uğruna gösterilen çabanın zorlu oluşuna atfedilmiş sarsıcı vurgular, lirik ezgiye epik bir derinlik katmıştır. Böylece yer yer bir menkıbeyi andıran anlatıda olay kahramanları savaş sanatında gösterdikleri ustalıklar gibi bazen mucizevî özelliklerle donanımlı olabilmektedirler. Halk faydası güdülen bu içten samimi tahkiyenin nihayetinde hatırdı sevginin izi kalması, anlatıyı bugün dahi sevilir kılmıştır.

4. Eser İnceleme-Bulgular

Manzum metindeki söz varlığının dönem Türkçesi ses ve anlam özelliklerini tanıklar çeşitlilikte olması eseri küçük hacmine rağmen EAT dönemine özgü belirgin ses ve şekil bilgisi özelliklerini yansıtan kıymetli bir veri kaynağına hâline getirir.

Dizelerden tespitlerle 15-16. yüzyıl Eski Anadolu Türkçesi dil özellikleriyle ilişkili dikkatler alt başlıklarla sıralanmış ve metinden elde edilmiş bağlamlarla örneklendirilmiştir¹.

4.1. i/e (i>e, e>i, è) Sesi

Bu ses hadisesi hakkında farklı görüşler mevcuttur. Ünlü gelişmeleri dikkate alınma suretiyle aynı kelimenin /i/ ve /e/li şekli bulunması göz önünde tutulmuş, her iki sesi kendinde toplayan bir kapalı e/è'nin varlığı ve bunun sonradan /e/ ve /i/ şeklinde inkişafı ileri sürülmüştür (Timurtaş, 2019: 19). Yerel anlamda hâlen yaşamakta olan bu sesin standart Türkçede karşılayan bir işaret yoktur. Burada bu fonem /è/ olarak yazılmıştır:

hıç amân *vérmedi* şundı yıkdı kız (1b: 4)

¹ Tespit edilen veri örnekleri *italik* biçimde yazılmıştır.

4.2. Eklerde Ünlü Yuvarlaklaşmasıyla İlgili Örnekler

EAT döneminin belirleyici özelliklerinden biri de ek yuvarlaklaşmasıdır. Bunlarla ilgili çarpıcı örnekler şöyledir:

Emir ikinci şahıs ekleri, fiilden fiil yapan faktitif ekleri, bildirme ekleri, I. ve 2. şahıs iyelik ekleri üzerine gelen ünlüler yuvarlak biçimlidir.

tiz *getürün* pes getürdiler hemân (10a: 9)

tiz yine ‘aqlın *düşürdi* ol dilir (3b: 6)

kimündür bu gelin yâ bunca bu māl (14a: 2)

İlgi ekinin de EAT döneminin belirleyici dil özelliklerine uygun olarak dizelerde yuvarlak ünlülü hâlinin kullanıldığı görülür:

gitmez-iseñ gidiser *cānuñ* senün (7a: 13)

EAT döneminde birinci şahıs iyelik ekinin ünlüsünün yuvarlak olması döneme özgü bir tutumdur.

boynuğa alma benüm *kanımı* (3b: 11)

Aynı şekilde ikinci şahıs iyelik eki /+η/ “tesiriyle bilhassa I. şahıs ekine benzemek suretiyle” (Timurtaş, 2019: 33) yuvarlaklaşma gerçekleştiği görülür:

gāhī zār ağlaram ben *hasretün*den (3b: 12)

gāhī yanar yüregüm *fırkatün*den (3b: 12)

İsimden sıfat yapım eki /+IU/ ile yoksunluk eki /+sUz/ dizelerde EAT dil kullanımlarına uygun olarak yine yuvarlak ünlü iledir:

göñüllü *göñülsüz* kızı aña vërdiler (12b: 4)

4.3. Eklerde Ünlü Düzleşmesiyle İlgili Örnekler

EAT döneminde ünlüsü düz olan biçim birimlerle ilgili saptanan dikkat çekici kullanımlar şöyledir:

Soru eki ünlüsü her zaman düz gelen eklerden biridir. Bu ek Eski Türkçede yuvarlak biçimli olarak görölse de EAT özellikleri barındıran dizelerde aşağıdaki gibidir:

melâmet olmağın var *mı* revâsı (6b: 3)

dëdi Mikdâd başa *mı* dërsin hemân (15a: 8)

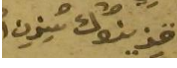
dëdi hiç görür *misiz* bu oğlanı (3a: 1)

EAT döneminde ünlüsü düz biçimli olan bir ek de isimlere gelen üçüncü tekil şahıs iyelik ekleridir.

yüzi gülşen *boyı* serv-i revân (6a: 11)

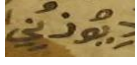
EAT döneminde ünlüsü düz biçimli olan eklerden bir diğeri de isim çekim eklerinden belirtme hâl ekidir. Ayrıca manzum metinde “hiç, tiz” gibi aslı uzun ünlülü kelimelerde sesin yalnızca hareke ile gösterilmesi dikkat çekicidir. Buna göre dizelerde bazı seslerin sıkça olmasa da hareke ile yazımı tercih edilmiştir:

çün işitdi kızınun *sözini* ol (4a: 13)

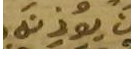
sözini  (iyelik hareke ile)

Harekenin uygulanmadığı yazımların varlığı bu konuda tek tip bir tavrın benimsenmediğini gösterir düzeydedir:

dönüp gitdi çevürdi *yüzünü* ol (4a: 13)

yüzünü  (belirtme hâl eki yazılmış)

ağlamakdan *yüzine* yol etti yaş (12a: 7)

yüzine  (yönelme hâl eki yazılmış)

4.4. Fiil Çekimleriyle İlgili Örnekler

EAT dönemi metninde fiil çekimiyle ilgili belirlenen ilgi çekici bazı bulgular şöyledir:

Bu dönem Türkçesinin zaman kipleriyle ilgili belirleyici unsurlarından biri geniş zaman çekiminde yuvarlak fonemli biçimin sık kullanımlı olmasıdır. Nitekim Eski Türkçede geniş zaman eki genel olarak /-Ur/ biçimindedir; bazen /-Ar/ nadiren /-Ir/ biçimi görülür; EAT geniş zaman çekiminde düz-dar ünlülü biçimlerin kullanımı on beşinci yüzyıldan sonraki dönemlerde görüldüğü (Timurtaş, 2019: 36) bilinmektedir.

yeryüzine *dökülür* kanuñ seniñ (7a: 13)

dökülür



EAT dönemi kaynaklarında “kökü tek heceli olan fiillerin” geniş zaman çekimi genel olarak “/-Ar/ ile yapıldığı belirtilir. Örneğin aşağıdaki dizede geçen fiil çekimi böyledir:

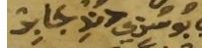
geçdi va‘dem *korğaram* dilberi (13b: 3)

Ancak burada gövdedeki son ses tesiriyle olacak geniş zaman eki /-r/ iledir:

gāhī zār ağlaram ben ḥasretünğden (3b: 12)

Görülen geçmiş zaman eki düz ünlüdür; yalnız şahıs ekinin yazımında bazen hareke kullanıldığı görülür.

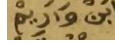
çün işitdi bu *sözi* döndi Cābir (4b: 13)



Yazmada görülen fiil çekimleri örneklerinden bazıları şöyledir:

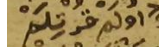
Emir çekimi birinci tekil şahıs

kimse varmaz çün aña ben *varayım* (3a: 4)

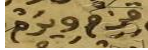


İstek çekimi birinci tekil şahıs

yā māl alup yāḥud ölem *kurtılam* (7a: 2)



ger götürürseñ kızım *vérem* saña (5a: 7)



Dizelerde emir teklik ikinci şahıs /-ğıl/, /-gil/ iledir:

varğıl aña illa boynuñ *şunmağıl* (13a: 1)

Manzum metinde fiile ve ek fiile gelen görülen geçmiş zaman eki /-di/ şeklinde yumuşak konsonant ve düz ünlü iledir:

kanķısı gālib gelürse *çıkdı* kız (1b: 4)

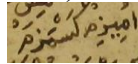
Manzum metinde ek fiilin (Eski Türkçe cevher fiili er- > ir- > i-: Birleşik fiil çekimlerinde görevli biçim birim; ad soylu kelimelerin yüklem işleviyle kullanımı sağlayan imek fiili) anlatılan geçmiş zaman hâli yine dönemin belirleyici dil özelliklerinde olduğu üzere düz ünlü iledir:

ki ‘ammum oğl-(y)ımuşsın benüm sen (4a: 4)

EAT döneminde bildirme geniş zaman eklerinden teklik birinci şahıs eki /+Am/, /+vAn/ biçimli ek dizelerde /+Am/ biçimiyle kullanılır.

dédi Esved oğlu *Mikdādem* bugün (3b: 10)

ceddimüñ içinde *üstādem* bugün (3b: 10)



ümizim *kesmezem* ben dañı senden (6a: 4)

Bu ekin günümüz şekli olan /+Im/ olarak dönüşümü metinlerden tam olarak tespit edilemese de “16. yüzyıldan itibaren değişmeğe başladığı tahmin edilmektedir” (Timurtaş, 2019: s.110).

Ayrıca dizelerde fiile ve ek fiile gelen olumsuz eki /-mA/ şeklindedir. Ancak (tın- >) tım- fiilinin olumsuz hâlinde ilerleyici benzeşme sonrası konsonant ikizleşmesi görülmüştür:

ko seni vërsünler aña *tımmağıl* (13a: 1)

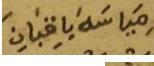
Manzum metinde *tımmağıl* biçimindeki çekimli fiil kökü DLT/ Divânu Lugâti't-Türk (1073) *tîn-* “soluk almak, dinlenmek, soluklanmak”; *tın-* (yağmur) dinmek, kesilmek, durmak, susmak (Kaçalın & Ölmez, 2023: 858) olarak belirtilir. Gülensoy (2007: 893) *tınla-* “dinlenmek”; *tî* “yansıma”lı köke getirilen +n+la- yapım ekleriyle elde edilen *tınla-* kelimesinin “ses vermek, söylemek”; ayrıca *tınlama-*, *tınma-* “aldırış etmemek, önemsememek, ilgilenmemek” anlamlarını verir. Kıpçakça *tım/tın* “sessiz, sakın” biçimleriyle birlikte *tın/dın* biçimlerinin anlamı “nefes, soluk”; *tın-/din-/tın-* “dinlen-, istirahat et-”; *tiñle-* “huzurlu olmak” şeklindedir (Kuun, 1880: 287). GTS *tın-* “ses çıkarmak, önemsemek, önem vermek” olarak belirtilir. Halk dili *tın-* “anlamak, susmak” karşılıklarıyla belirtilir. Metinde *tımmağıl* olarak geçen kelime “önemsememek” anlamıyla kullanılmıştır.

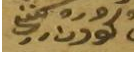
4.5. Fiilimsi Kullanımlarıyla İlgili Örnekler

EAT dönemi metninde görülen fiilimsi örneklerinden bazıları şöyledir:

pes anası dëdi n’olduñ ëy oğul (1b: 11)

kim koyunuñ *gelecek* vakti degül

Miyâse *baķıban* gördi anı  (3a: 1)

kim anuñ bir kez yüzün *gören* kişi  (3a: 13)

Manzum metinde saptanan dil kullanımları arasında ünlü ile biten bir kelime sonrası yine ünlüyle başlayan bir kelime ya da ek geldiğinde ünlülerden birinin düşmesi şeklinde gerçekleşen ses yitimi de görülmektedir.

benim umduğum olaydı n’olaydı (4b: 5)

dëdi yâ Rab n’eyleyem ben ne kılam (7a: 1)

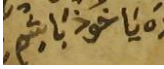
dëdi Câbir ki pes n’ëtmek gerek (12a: 11)

Dizelerde döneme özgü *kanķı* soru ya da *ķamu* belirsizlik sıfatları ya da *bu resme*, *şu resme*, *bu deñlü* zarflarının sıkça kullanıldığı da görülür.

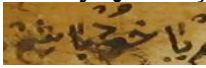
Metinde dönemin belirleyici dil özelliklerinin dışında kalan birtakım dil kullanımlarının olduğu belirlenmiştir. Buna göre eser yazımında dönemine ya da müstensihin tutumuna göre farklılık gösteren birtakım hususlar şöyledir:

Dizelerde geçen eklerin çoğunda yuvarlaklaşma yönelimi hâkimdir. Buna karşın “canum, kanum, yaşum” gibi yuvarlak ünlülü örnekleri olan birinci şahıs iyelik ekinin bazen harekeyle düz ünlülü biçimde imlalandığı belirlenmiştir:

işbu yolda yâhuz *başım* gitmege (5a: 14)

başım 

murâd alam yâhud *başım* vëreydüm (2a: 4)

başım 

Yine yuvarlak ünlülü örnekleri olan ikinci şahıs iyelik ekinin bazen harekeyle düz ünlülü biçimde imlalandığı belirlenmiştir. Örneğin aynı kelimenin ilk dizede yuvarlak ünlülü biçimi yazılı iken ikinci dizede harekeyle düz ünlülü biçimin kullanıldığı görülür:

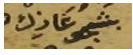
gitmez-iseñ gidiser cānuñ *senüñ*  (7a: 13)

yeryüzüne dökülür kanuñ *seniñ*  (7a: 13)

Manzum metnin yazım özelliklerinden dikkat çekici olan bir diğer husus bazı kelime ve eklerde farklı imlaların tercih edilmesidir. Bunlar farklı ya da iki biçimli yazımlar hâlinindedir. Kullanımlarla ilgili örneklerden bazıları şöyledir:

Küçültme anlamı katan isim soylu kelimeler /+cağ, +cek/ veya /+cuğ, +cük/ ekleriyle türetilmiş olmakla birlikte ekteki yumuşamanın hem /ğ/ hem de /y/ sesi ile iki biçimde yazıldığı görülür:

başcuğazıñ sağcayıñın yürü git (14b: 6)

başcuğazıñ ; *sağcayıñın* 

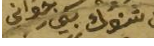
Benzerlik edatı da iki biçimde kullanılmıştır.

girdi aşlan gibi meydân içine (2b: 8)

eridüm mûm gibi hicrân odından (5b: 6)

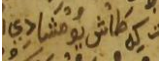
gibi 

ki mâlı-çün şunuñ bigi cevânı (6a: 11)

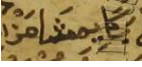
bigi 

MBTS Eski Türk. yumşamak <*yum-(u)ş+a-mak> olarak bilinen kelimenin kök sesi yuvarlak ve düz ünlülü olmak üzere iki biçimde verilmiştir:

ki taş yumşadı ol Ferhâd elinden (5b: 7)

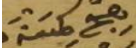
yumşadı 

niçün göñlüñ baña yımışamaz ey dost (5b: 7)

yımışamaz 

Bunlardan başka dizelerde *kimse* kelimesinin yazımı yalnız bir yerde -belki vezin kaygısıyla- *kimesne* şeklinde kullanılmıştır.

hiç *kimesne* karşısına тұrmaz (3a: 2)

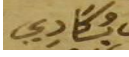
kimesne (kimse) 

kanda gittüğünü kimse bilmedi (11a: 6)

kimse 

Oğuzca ve Orta Türkçe döneminde *mingar*>*bınar*, daha az sıklıkta *bunar* olarak görülen kelime (Clauson, 1972: 351) EAT dönemine ait bu eserde düz ve yuvarlak ünlülü olarak iki biçimde de tespit edilmiştir.

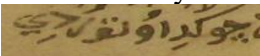
dökerdi kanlu yaş gözi buñarı (11a: 3)

buñarı 

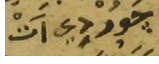
ki dökerdi kanlu yaş göz bıñarı (13a: 8)

bıñarı 

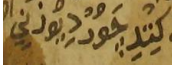
Görülen geçmiş zaman üçüncü tekil şahıs ekinin yazımı da bazen hareke ile gerçekleşmiştir. Örneğin *çökdi* kelimesindeki ünlü yazımı ise hareke iledir:

tañıyyat kıluben çökdi olturdu  (4b: 14)

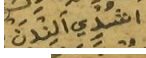
Aşağıdaki örnekte bulunan *çevürdi* kelimesinde fiil çekimi yazımında /ı/ harfi gösterilmiştir:

çevürdi at başını döndi ol dem  (14a: 11)

Aşağıdaki örnekte ise /ı/ harfi yazılmamış, görülen geçmiş zaman fiil çekimindeki ünlü hareke ile belirtilmiştir.

dönüp gitdi çevürdi yüzünü ol  (4a: 13)

Ayrıca metin taramasında “Oğuz grubu dillerinde görülebilen kapalı hece son ses ç > ş ünsüz değişimi”yle (Gülsevin, 2008: 384) ilişkili örneğe de rastlanmıştır. Günümüzde uç- biçimiyle bilinen kelime eserde uş- “yıkıl-, düş-” anlamıyla kullanılır; uç- eylemi ayrıca “ölmek; düşmek; terk etmek; gitmek” anlamlarıyla da bilinir (Clauson, 1972: 19); uçmak “cennet”; ucuz “değersiz” kelimeleri bu kökten türemiş en bilinen kelimeler arasındadır.

uşdı elinden yere ol vèrdi cân  (15a: 10)

cümle Mikdâd üstine uşdı hemân  (15a: 12)

4.6. Ödünçleme Kelime Kullanımlarıyla İlgili Göze Çarpan Farklı Yazımlar

Arapça ya da Farsça aslında uzun sese sahip bazı kelimelerde orijinal hâlin korunmasında bir tutarlılık yoktur. Örneğin tîz kelimesinin yazımı bazen hareke ile bazen de orijinal yazıma uygun olarak yazılmıştır.

tîz atınuğ üstine bindi yine (3a: 8)

tiz yine ‘aqlın düşürdi ol dilîr (3b: 6)

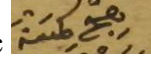
tîz 

tiz 

Aynı durum hîç, yetîm kelimelerinin yazımında da söz konusudur ve bazen hareke ile aşağıdaki gibi görülür.

hiç kimsene karşısına tûrmaz (3a: 2)

dèdi hiç görür misiz bu oğlanı (3a: 1)

hiç 

yitim-ise n’ola kim pehlüvândur (4a: 11)

yitim-(i)se 

Dizelerde MBTS Ar. < Yun. *eşîr* (Ayverdi, 2005: 875) kelimesinin yazımı ön seste /y/ türemesi ve *sin* harfi ile *yesîr* şeklindedir:

diledi atdan düşe ola *yesîr*  (3b: 6)

Ödünçlemelerde içinde /v/ morfemi taşıyan Farsça kökenli kelimelerde bu dış-dudak sesinin gerileyici benzeşme ile yuvarlaklaşmaya sebep olduğu görülür. Kelime harekelendirmelerinde bu yuvarlaklaşmanın bazen gerçekleştirmediği belirlenmiştir:

(dağ)ı yalın yüzlü-(y)idi *nev-cüvân* (1b: 9)

adı Mikdâd ibni Esved *pehlüvân* (1b: 9)

şîr u merd-idi be-gâyet *pehlevân* (12b: 2)

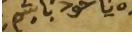
mâlî mülki çoğ-ıdı kendü *cüvân* (12b: 2)

n’ola dervîşe kim *nev-cevândur* (4a: 11)

Metnin yazım özelliklerinden olan farklı ya da iki biçimli yazımlara ilişkin olarak *yahut* veya *hod* kelimeleri verilebilir:

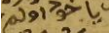
Bu kelime farklı harf kullanımlarıyla gösterilmiş; bazen *zel* /ذ/ bazen de *dal* /د/ şeklinde yazılmıştır.

işbu yolda *yāhuz* başım gitmege (5a: 14)

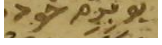
yāhuz 

murād alam *yāhud* başım vèreydüm (2a: 4)

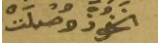
yā māl alup *yāhud* ölem kırtılam (7a: 2)

yāhud ; 

bu bizim *hod* bağrımızda çıktı baş (12a: 7)

hod 

ne *hoz* vuşlat buluben şād oluram (3b: 13)

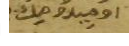
hoz 

Aynı şekilde Far. *umid*: امید-اميد kelimesi de /d/ - /z/ harf kullanımlarıyla farklı yazımlarla görülmüştür.

ümizîñ kesme senden dönmezem ben (4a: 4)

ümizîñ 

ümîdümiñ yüzünü örtüdi hicrân (5b: 13)

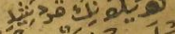
ümîdümiñ 

SONUÇ

Eski Anadolu Türkçesi dönemi dil özellikleriyle ilgili tek tip olmayan kullanımların ele alındığı bu yazıda Mikdâd-Miyâse konulu hikâye çalışmalarına katkı sağlama umulmaktadır. Eserde genel anlamda döneme özgü dil kullanımlarının hâkim olduğu söylenebilir. Ancak yazmada *bulud*, *yaña* gibi döneme özgü kelime kullanımlarının yanı sıra oltur-, iltür-, ur- bazı fiillerde eskicil biçimlerin korunduğu tespit edilmiştir. Bu tip dil kullanımlarının varlığını yerel dil unsurlarının sık rastlanırlarına ve biraz da müstensih tutumuna bağlamak mümkündür.

Eserde bazı ses-anlam değişimlerinin evrelerine tanıklık edecek dil görünüşleri mevcuttur. Örneğin MBTS “Evlenmekte olan, yeni evlenen erkek” anlamlarına gelen *güvey* kelimesinin yazımı eserde *q> y* değişimiyle kullanılmıştır:

MBTS Eski T. *küdegü* [< *küde-gü] > *küyegü* > *güyeği* > *güveyi* > *güvey*)
<https://lugatim.com> [Erişim: 15.02.2025]

güyegünün kardaşı ol kişi  (15a: 11)

Aynı şekilde Türk dili sahasında 14. asır ve sonrasında “yön, cihet” anlamlarıyla kullanılan *yanga* > *yaña* (Clauson, 1972: 943) kelimesi yönelme durum ekiyle kullanılmıştır:

hasretiyle dört *yañaya* yakmağa  (6a: 9)

Ayrıca manzum metinde günümüzde /d-/ ile bazı fiillerin /t-/ ile yazıldığı görülmüş; bir kelimedede de kayıcı /r/ sesi düşmesi tespit edilmiştir.

şebdesin *toğrultdı* sürdi kız hemîn (3a: 5)

hiç kimsene karşıusına *turmaz* (3a: 2)

kayıcı /r/ sesi düşmesi:

bişi 

gider ‘aklı kalmaz-(y)ıdı çün *bişi*² (3a: 13)

² (Halk dili. Bir şey)

Bütün bunlardan başka kelime kullanımlarında bağlama yönelik sezilen anlamlar EAT dönemine özgü sade anlatım izleri taşır. Örneğin “12b: 3 *tap* diyince vèrði aña kalını” dizesinde geçen *tap* “yetiştir, kâfi” gibi Tarama Sözlüğü kaynağında geçtiği karşılıklarla kullanılmıştır.

Dildeki ödünçlemeler yönüyle 15. yüzyılın temiz bir dil dönemi olması; dahası bu dönemin yeni Türk dilinin hazırlayıcılarından sayılması metni değerli kılan özellikler arasındadır. Ait olduğu yüzyılın belli başlı dil özelliklerini tanımlayan eser, destansı bir lirizmle harmanlanmış anlatımıyla göze çarpan üslup inceliklerini barındırır. Aşk, kahramanlık, yiğitlik gibi kavramların olay örgüsü içinde başarılı işlenişi anlatı-dinleyen arası duygu alışverişini etkin kılar, böylece kurulan bağ dinleyiciyi hikâyedeki epik ve duygusal akışa dâhil eder. Bu nitelikleriyle manzum metin başta dil, edebiyat, tarih olmak üzere toplumla ilişkili aile, eğitim, siyaset gibi disiplinlere katkı sağlayıcı donanımları sunar.

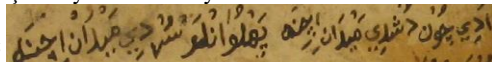
Çeviri Yazı ile Hikâye-i Mikdâd Metni

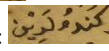
(Burada ele alınan ve “Kastamonu İl Halk Kütüphanesi, 4120 künyesi”³ ile sunulan metin eksik hacimli olup çeviri yazıda nüsha yazımı ile harekelendirme dikkate alınmıştır).

- 1b: 1 ‘ammısı kızları bile vardılar
1b: 1 bir yüce yere çıkuben⁴ durdılar
1b: 2 ışık odı çün düşdi meydân içine
1b: 2 pehlevânlar sürdi meydân içine⁵
1b: 3 birbir-ile oynadılar girdiler
1b: 3 aña karşı kendülerin⁶ kırdılar
1b: 4 (kankı)sı gâlib gelürse çıkıdı kız
1b: 4 hîç amân vermedi şundı yıkdı kız
1b: 5 (râ)vî eydür vardı bir nev-cüvân
1b: 5 ol Benî Kende⁷ içinde pehlüvân
1b: 6 (bê)li ince boyı uzun yüzi ay
1b: 6 māl-ıla dervîşdi hüsn-ile bay
1b: 7 (ata)sı ulu big-imiş mu‘teber
1b: 7 ölmüş oğlu küçücek kalmış meğer
1b: 8 (çün)ki öksüz kalmış ol olmuş fakîr
1b: 8 rûzigâr anı gâyet kılmış hakîr
1b: 9 (dağ)ı yalın yüzlü-(y)idi nev-cüvân
1b: 9 adı Mikdâd ibni Esved pehlüvân
1b: 10 (çü)n işitdi işbu hâli ol cüvân
1b: 10 sürdi koyununu eve geldi hemân
1b: 11 (pe)s anası dèdi n’olduñ èy oğul
1b: 11 kim koyunuñ gelecek vakti degül

³ Ahsen Ozanoğlu. *Manzûm Hikâye-i Mikdâd*. <https://portal.yek.gov.tr/works/detail/460686>

⁴ Çeviri yazıda nüsha yazımı ve harekelendirme dikkate alınmıştır:

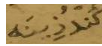
⁵ 

⁶ Nüşhada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir: 

⁷ Kindî

- 1b: 12 (di)di ay ana işitdüm bir haber
1b: 12 ‘arz günü-yimiş bugün key mu’ber
1b: 13 Miyāse hātūn ol merdāne dēr
1b: 13 tonanup girür-imiş meydāne dēr
1b: 14 (ce)ng içinde tā beğense kimi ol
1b: 14 kendüzine⁸ ol anı kıla kabul
2a: 1 bunu işitdim yüregüm oynadı
2a: 1 ‘ışk odına yandı bağrım kaynadı
2a: 2 kodı gönlüm başı cānı ol yola
2a: 2 bilmezem kim ‘ākıbet hālīm n’ola
2a: 3 bu ben öksüzün ey ana n’olaydı
2a: 3 atum tonum yaracuğum olaydı
2a: 4 ki ol meydāna ben dahı varaydum
2a: 4 murād alam yāhud başım vèreydüm
2a: 5 pes anası dèdi ey miskin seņe
2a: 5 hām tama ‘durur heves itme aņa
2a: 6 ol bir ulu beg kıızı hātūn-durur
2a: 6 oynaduğı incüdür altun-durur
2a: 7 sen hod bir öksüz yetimsin ey oğul
2a: 7 beg kıızı sevmek seņe layık de(gül)
2a: 8 bu işden geç ki bu sevdā içinde
2a: 8 gider başın oğul gavğa içinde
2a: 9 geç bu işden oda yakma cānuñı
2a: 9 ağlamakdan öldürem ben beni
2a: 10 dèdi Mikdād ey ana sen bu sözi
2a: 10 şunā⁹ di kim gönli vardur dur yā gö(zi)
2a: 11 kalmadı ‘aqlım müdāra ètmege
2a: 11 şabr-ıla derdime çāre ètmege
2a: 12 bağladı ‘ışk boynumı zencîr-ile
2a: 12 çāre bulmaz ‘aklı aņa tedbîr-ile
2a: 13 gözümde şöyle nakş oldu cemāli
2a: 13 ki gönlüm içinde hayālî
2a: 14 düşdi ‘ışkıñ odı yaķar cānuma
2a: 14 el yuyan beņzer ol dilber ķanuma
2b: 1 bunu dèdi haya hay ağladı
2b: 1 şöyle kim anası bağrın tağladı
2b: 2 (ķon)şuluğunda vardı bir hātūn
2b: 2 dèdi Mikdād anasına kim niçün
2b: 3 (ağlar) oğluñ āh-ıla zārî kıılır
2b: 3 n’oldı buņa kim bu resme yaķılır
2b: 4 döndi ol hātūna hālî söyledi
2b: 4 Mikdādın ağladuğın şerh eyledi
2b: 5 hātūn dèdi erümden kıaldı uş
2b: 5 çevşen nîze tuvulğa dahı hoş
2b: 6 onuñ hod yahşı atı vardurur

⁸ Nüşada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



⁹ لغتنامه دهخدا | واژه‌یاب | 2 | معنی کاد | کād. meşakkat, renc, eziyet; mihnet çekmek.

- 2b: 6 bu dağı meydâna varsun erdurur
2b: 7 (çü)n işitdi oldı Mikdâd şâd-mân
2b: 7 pes giyindi atına bindi hemân
2b: 8 sürdi atını vardı meydân içine
2b: 8 girdi aşlan gibi meydân içine
2b: 9 ‘âşıkâne döndi cevân eyledi
2b: 9 bir ‘aceb heybetlü devrân eyledi
2b: 10 şöyle iş gösterdi kim gören aña
2b: 10 bu nice erdür dëyü kaldı taña
2b: 11 kendüzini¹⁰ cem‘e urdı ol dilîr
2b: 11 şanki bir sürü koyuna gir dër
2b: 12 öñüne katdı bölük bölük kovar
2b: 12 bir kişi yok hamlesin anuñ savar
2b: 13 kimse dağı aña karşı varmadı
2b: 13 hamle kılsa kimse karşı durmadı
2b: 14 (Ha)k Te‘âlâ kudret-ile ol dilîr
2b: 14 oldı meydân içinde nerre-şîr
3a: 1 çün Miyâse bakıban gördi anı
3a: 1 dëdi hiç görür misiz bu oğlanı
3a: 2 hiç kimesne karşıasına tırmaz
3a: 2 kimse hergiz aña bir darb urmaz
3a: 3 baña göñlim şöyle tanıkluk vërür
3a: 3 kim beni atdan bu oğlan indürür
3a: 4 kimse varmaz çün aña ben varayım
3a: 4 şebde-yile bağrın iki yarayım
3a: 5 şebdesin toğrultdı sürdi kız hemîn
3a: 5 gögsini gözledi çün erdi yakîn
3a: 6 çünki gördi kasdını Mikdâd anuñ
3a: 6 döndi karın altına kız atınuñ
3a: 7 şol yılan gibi tolaşdı atına
3a: 7 yapışiben tırdı karın altına
3a: 8 çünki hamlesi döndi yine
3a: 8 tîz atınuñ üstine bindi yine
3a: 9 bu işi çün gördi taña kaldı kız
3a: 9 döndi yine hamle kıldı aña kız
3a: 10 diledi kim şanca butından anı
3a: 10 ta yıkaydı at-ıla anda anı
3a: 11 şıçradı atdan yere indi revân
3a: 11 hamle geçdi tîz¹¹ yine bindi hemân
3a: 12 ‘âdeti ol-ıdı ol kızın yakîn
3a: 12 ‘âciz olsa yüzini açardı hemîn
3a: 13 kim anuñ bir kez yüzün gören kişi
3a: 13 gider ‘aklı kalmaz-(y)ıdı çün bişi
3b: 1 kendüden¹² gidüp aña bakar-ıdı

¹⁰ Nûshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



¹¹ Nûshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir: (3a:11-3b: 6,7:



¹² Nûshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



- 3b: 1 kız aña bir darb urup yıkar-ıdı
3b: 2 anları böyle kılmış-ıdı zebūn
3b: 2 niçeler 'ışkından olmuş-ıdı cunūn
3b: 3 gördiği yigid yigindür hemān
3b: 3 burka'ın kaldırdı yüzinden revān
3b: 4 sanki bulutdan güneş oldu 'ayān
3b: 4 yā kınından bir kılıç çıktı hemān
3b: 5 gün yüzünden kara zilfi¹³ āşikār
3b: 5 gördi Mikdād 'aklı oldu tārūmār
3b: 6 diledi atdan düşe ola yesīr
3b: 6 tiz yine 'aklın düşürdi ol dilīr
3b: 7 şebdesiniñ ardını dönderdi tiz
3b: 7 yumdı gözini kıza bir darb urdı tiz
3b: 8 yıkdı atından yere düşdi hemān
3b: 8 halk içinde kopdı gavğa vu figān
3b: 9 indi atından kıızı tutdı dilīr
3b: 9 dedi avımsın benüm ey nerre-şīr
3b: 10 dedi Esved oğlu Mikdādem bugün
3b: 10 ceddümün içinde üstādem bugün
3b: 11 'ışkıkun odı yakıpdur cānımı
3b: 11 boynuğa alma benüm kanımı
3b: 12 gāhī zār ağılaram ben hasretünden
3b: 12 gāhī yanar yüregüm fūrkatünden
3b: 13 ne derdünden seniñ ezada oluram
3b: 13 ne hoş vūşlat buluben şād oluram
4a: 1 cihānda derdimiñ dermānı sensin
4a: 1 āvāre gönlümün sultānı sensin
4a: 2 hemān sensin benüm puşt u penāhım
4a: 2 ki öksüz 'āşıkam arturma āhım
4a: 3 dedi kız ey yigit elḥamdulillah
4a: 3 ki bana yād kişi olmadı hem-rāh
4a: 4 ki 'ammum oğlu-yımışsın benüm sen
4a: 4 ümiziñ kesme senden dönmezem ben
4a: 5 bunu işitdi çün şükr etti Mikdād
4a: 5 atına bindi döndi gitdi Mikdād
4a: 6 gelüp babası dedi ey Miyāse
4a: 6 senin bu bed işün gelmez kıyāsa
4a: 7 seni bunca ulular istediler
4a: 7 ki māl u mülk vērelüm çün dediler
4a: 8 bugün yıkdı seni bir dervīş oğlan
4a: 8 ki çobandur ululardan utan
4a: 9 Miyāse dedi ger dervīş-se ol
4a: 9 yeter mālım benim key çok тұrur bol
4a: 10 kendüzüme¹⁴ ben anı kıldum kabūl
4a: 10 ki 'ammūmız oğlu-yımış yād degül

¹³ zūlf

¹⁴ Nūshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:

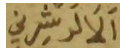


- 4a: 11 n'ola dervîşse kim nev-cevāndur
4a: 11 yitim¹⁵-ise n'ola kim pehlüvāndur
4a: 12 aña beñzer yigit bir dañı kanda(dur)
4a: 12 benim oldur erim ancak cihanda(dur)
4a: 13 çün işitdi kızınuñ sözini ol
4a: 13 dönüp gitdi çevürdi yüzüni ol
4b: 1 Kureyş ehli katına vardı tırdı
4b: 1 Kureyş uluları-çün gördi şordı
4b: 2 dediler aña kim ne cüvāndır
4b: 2 yıkdı kızını ol pehlüvāndır
4b: 3 Cābir eydür baña ol gelmedi hoş
4b: 3 sizin gibi ulular varken uş
4b: 4 ve hem dervîşdür öksüzdür cihānda
4b: 4 ki çobandır koyun güder yabānda
4b: 5 dilerdim ki sizlerden olaydı
4b: 5 benim umduğum olaydı n'olaydı
4b: 6 pes ebu Cehl-i la'ın dedi haķır
4b: 6 görme anı diyem kim oldur faķır
4b: 7 kim atasıydı anuñ bir ulu
4b: 7 hānedānı ni'met ile tobtolu
4b: 8 ādem kuşlar canāvarlar müdām
4b: 8 kapusunda yedi-(y)idi her gün ta'am
4b: 9 ol kız ol aşlanındur aña
4b: 9 sen haķır bakma dērem ben saña
4b: 10 ger kabūl kılmazsañuz anı
4b: 10 koñ bile alup gidelüm biz anı
4b: 11 bir ulu yērden aña kız vērelim
4b: 11 anı biz ululuğa ērgürelim
4b: 12 pehlevān olısar nāmudār
4b: 12 buñ güninde tā ki bize ola yār
4b: 13 çün işitdi bu sözi döndi Cābir
4b: 13 oğlına dēr var getür anı hāzır
4b: 14 Kenāna vardı Miķdād getürdi
4b: 14 tañıyyat kıluben çökdı olturdi
5a: 1 ebu Cehl-i la'ın dedi ēy Miķdād
5a: 1 cihānda sen kazandıñ bir ulu ad
5a: 2 döndi Cābir dedi ēy Miķdād saña
5a: 2 kız gerekse kalın vērgil baña
5a: 3 dedi nesnem yokdurur hīç bu zamān
5a: 3 ne dilerseñ dilegil vēr amān
5a: 4 hāşıl ēdüp vēricek ēy saña
5a: 4 sen dañı kızını vēresin baña
5a: 5 dedi vērgil yüz deve kızıl tülü
5a: 5 kim kumāş u kaftān ola yüki tolu
5a: 6 dañı biñ mişķāl kızıl altun dañı
5a: 6 yüzünüñi hem aķ gümüş vērgil ağı

¹⁵ yetim

5a: 7 va‘de olsun hem üç ay dahı saña
5a: 7 ger getirürseñ kızım vèrem saña
5a: 8 ger üç ayda vèrmezseñ sen anı
5a: 8 görmeyesin dahı kızın yüzünü
5a: 9 dèdi Mikdād rāzı oldum yā ‘amu
5a: 9 ben vèrem bunları hep saña kamu
5a: 10 ben şıgındım Ka‘benüñ Tañrısına
5a: 10 kim vère bunları ol ben miskîne
5a: 11 bunı dèdi kalkdı gönli key huzîn
5a: 11 ol Miyāse katına vardı hemîn
5a: 12 dèdi görgil atañ ey hātün baña
5a: 12 vèrmek ister ol seni şatun baña
5a: 13 işbu deñli māl diledi-i benden ol
5a: 13 rāzı oldum ben dahı kıldum kabûl
5a: 14 uş giderem mālı hāşıl etmege
5a: 14 işbu yolda yāhuz başım gitmege
5b: 1 el-emānet şaklağıl peymānıñı
5b: 1 mahrûm etme kuluñı kurbānıñı
5b: 2 kim benim gönlim kapuñda bağludur
5b: 2 ‘ışkıñ odına yüregüm tağludur
5b: 3 çekersem hasretünñden derd-ile āh
5b: 3 yitüre gök yüzinden bulıdı māl
5b: 4 **Şi‘iri Mikdād**
5b: 5 nigārā‘ışkuñuñ feryād elinden
5b: 5 ki kılmaz hicruñuñ āzād elinden
5b: 6 eridüm mûm gibi hicrân odından
5b: 6 bugün sen yüri pûlād elinden
5b: 7 niçün gönlüñ baña yımışamaz ey dost
5b: 7 ki taş yumşadı ol Ferhād elinden
5b: 8 akıdur bağrıñıñ kanın gözümñden
5b: 8 şu hūnî gözlerünñ dād elinden
5b: 9 gamından ‘ışkuñuñ gaykulu gönlim
5b: 9 ki bir gün olmadım hiç şād elinden
5b: 10 atañ dahı baña ne zulm eder gör
5b: 10 kime varam ben ol bî-dād elinden
5b: 11 cihānı yakısar bu hasret odı
5b: 11 alurlarsa seni Mikdād elinden
5b: 12 ne kāfirdür revā gören bunı kim
5b: 12 alalar Şirîni¹⁶ Ferhād elinden
5b: 13 vişāl istedüğüm cudā artdı hicrân
5b: 13 ümîdüñ yüzünü örtti hicrân
6a: 1 giderem (der)d-ile ey yār sen esen kal
6a: 1 işim oldu fiğānî āh esen kal
6a: 2 ya hāşıl eyleyem mālı getürem
6a: 2 ya ‘illetlü cānı yoluñda yitürem
6a: 3 çün işitdi bunı kız eyledi āh

¹⁶ Nüshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



- 6a: 3 ki zulm olmuş saña yigit dèdi vāh
6a: 4 velī kōrkma ümīzīn¹⁷ kesme benden
6a: 4 ümīzim kesmezem ben daḥı senden
6a: 5 kılurlarsa beni ger pāre pāre
6a: 5 ki senden dönmege olmaya çāre
6a: 6 velī eglenme tiz¹⁸ gel kim firākıñ
6a: 6 beni yakmaya èy yār iştīyākıñ
6a: 7 döndi Mikdād pes revān oldu hemīn
6a: 7 göñli ğamgīn ‘aklı ḥayrān cānı ḥazīn
6a: 8 çün döndi gitdi ol serv-i revāne
6a: 8 Miyāse başladı düşdi fīgane
6a: 9 başladı yaşlar gözinden akmağa
6a: 9 ḥasretiyle dört yañaya¹⁹ yakmağa
6a: 10 kılıben ‘āşıkāne bir şovuk āh
6a: 10 dèdi olsun atamıñ ‘ömri günāh
6a: 11 ki mālī-çün şunuñ bigi cevānı
6a: 11 yüzi gülşen boyı serv-i revānı
6a: 12 āvāre kıldı ‘ışk-ıla cihānda
6a: 12 dirīğ olup ḳalır-ısa yabānda
6a: 13 èy dāye tūr örü tīz varsan aña
6a: 13 getürgil üşde cümle mālīm aña
6a: 14 ne isterse babama vèrsün alsun
6a: 14 ne kim mālīm varsa anıñ olsun
6b: 1 yüregüm yegdi müşkil oldu ḥālīm
6b: 1 gidicek cān baña neyler bu mālīm
6b: 2 dèdi dāye èy ḥātūn n’oldı saña
6b: 2 ki ḳaldum ben bu işde saña ṭaña
6b: 3 dutalım düşdi cāna ‘ışk hevāsı
6b: 3 melāmet olmağūñ var mı revāsı
6b: 4 saña layık degildir bu ‘alāmet
6b: 4 bu cümle ‘āleme olma melāmet
6b: 5 şabr kııl ‘ışka şabr etmek gerekdür
6b: 5 sözimi tūt saña bu yegrekdür
6b: 6 ol ḥod olmışdurur ‘ışkıñ yesīri
6b: 6 hemān sensin cihānda desd-gīri
6b: 7 eger ḥāşıl kıılır kıılmaz o mālī
6b: 7 ḳapuña gelmeyince yok mecālī
6b: 8 gelicek anda bir lutf işleyesin
6b: 8 kimin alup kimin bağışlayasın
6b: 9 atañ sözi diye gelsün yèrine
6b: 9 ulu begdür yakışmaz kim yèrine
6b: 10 Miyāse çün işitdi işbu sözi
6b: 10 daḥı tınmadı illā tıldı gözi
6b: 11 egerçe ḥasret-ile cāmı yandı

¹⁷ Nüshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



¹⁸ Nüshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



¹⁹ Yaña. Yön, taraf.

- 6b: 11 gine gelür didügüne tayandı
6b: 12 ol Kureyş halkı dağı gör tanıdılar
6b: 12 dönüp anlar evlerine gitdiler
6b: 13 bu yağa sen dinle Miqdād hālını
6b: 13 gör ki n'oldı ol 'aşık ahvālını
6b: 14 çünkü Miqdād evlerine vardı ol
6b: 14 gönlü düşdi kuşşaya oldu melûl
7a: 1 dedi yâ Rab n'eyleyem ben ne kılam
7a: 1 ki bu deñli mālı ben kanda bulam
7a: 2 çâresi budur harāmılık kılam
7a: 2 yâ māl alup yâhud ölem kırtılam
7a: 3 bunu dedi atına oldu süvâr
7a: 3 geydi çevşen şebde aldı nāmudâr
7a: 4 girdi yola ol revân oldu gider
7a: 4 gâh ağlar gâhî güler gâh âh eder
7a: 5 bir yağadan dost firākı cānını
7a: 5 yakar akıdur yüreği kanını
7a: 6 bir yanından dağı mālın teşvîşi
7a: 6 yakdı gönlünü bu hālın teşvîşi
7a: 7 işbu iki gaygu-yıla ol dilir
7a: 7 girdi yola âh-ıla üç gün yürür
7a: 8 gördi dördüncü gününde ol süvâr
7a: 8 kim gelür yüklü deve nice kaçâr
7a: 9 öñlerince üç kişi atlu gelir
7a: 9 ellerinde şebde heybetlü gelür
7a: 10 pes tama' kıldı olara ol hemîn
7a: 10 na'ra urdı çünkü erişdi yakîn
7a: 11 dedi koñ bu yükleri ve varuñ yola
7a: 11 yoğsa başuñuz dağı gider bile
7a: 12 tırdı anlardan birisi söyledi
7a: 12 yûri git yoluna ey nâ-kes dedi
7a: 13 gitmez-iseñ gidiser cānuñ senüñ
7a: 13 yeryüzine dökülür kanuñ seniñ
7a: 14 pes dedi Miqdād ki siz kimlersiñiz
7a: 14 aduñuz nedür baña birbir diyiñüz
7b: 1 dedi ben 'Abbāsım ol Ca'ferdurur
7b: 1 Hamza durur bu ki şîr-i nerdurur
7b: 2 kim Benî-Hāşim evlādı bizüz
7b: 2 yûri git söyleme dağı böyle söz
7b: 3 çünkü Miqdād bu ulular adını
7b: 3 işidicek çekdi fi'l-hāl atını
7b: 4 indi yerden bir avuc toprak alır
7b: 4 'özü eder toprağı ağızına urur
7b: 5 döndi 'Abbās dedi kim kaldum taña
7b: 5 ey Benî Kende²⁰ ulusı ben saña
7b: 6 kim ne-çündür böyle bu zâr ağlamak

²⁰ KİNDE (Benî Kinde) - TDV İslâm Ansiklopedisi <https://islamansiklopedisi.org.tr/kinde-beni-kinde> (Küçükaşçı, 2002).

- 7b: 6 pehlevânsın saña 'ârdur ağlamak
7b: 7 dèdi Mikdâd 'ışk ağladur beni
7b: 7 'âr oduna böyle tağladur beni
7b: 8 'ışkdur baña bu işi işleden
7b: 8 yoḥsa ben kandan ḥaramılık neden
7b: 9 başladı ol vaşf-ı ḥâlin söyledi
7b: 9 her ne kim geldi-ise başına dèdi
7b: 10 dèdi 'Abbâs vallahi èy Mikdâd saña
7b: 10 ol 'ammun ḡulm eylemiş öñden şoña
7b: 11 kasd o-(y)ımış anuñ kim ölesin
7b: 11 yoḥsa sen niçün ḥarāmī olasın
7b: 12 kim ḥarāmılığ-ıla bu deñlü māl
7b: 12 ḥāşıl olmaz ḡo ki ġitsün bu ḡayāl
7b: 13 imdi işde on deve yüklü saña
7b: 13 ben bağışladım var ilet sen aña
7b: 14 Ḥamza daḡı dèdi yüklü beş deve
7b: 14 ben vèreyim saña ilet eve
8a: 1 dèdi Ca'fer beş deve bende (da)ḡı ḡoş
8a: 1 yükler-yile vèreyim saña uş
8a: 2 pes hemîn būs²¹ ètdi Mikdâd
8a: 2 anlara medḡ u şenālar eyledi
8a: 3 dèdi èy sādāt bununla olmaz ol
8a: 3 kim bu deñli nesne kılmaz ḡabūl
8a: 4 bu emānet sizde ḡursun hem yine
8a: 4 ben ḡalanı-çün çekeyim ġam yine
8a: 5 ḡāşıl édersem ḡalanını gelem
8a: 5 bunları daḡı vèresin ben alam
8a: 6 ger ölürsem siz de yine mālınız
8a: 6 ḡālî-yā ben ġide(m) ḡoş ḡalınız
8a: 7 döndi 'Abbâs dèdi èy Mikdâd saña
8a: 7 bir naşīḡat édeyim dinle saña
8a: 8 kim ḥarāmılığ-ıla bu deñlü māl
8a: 8 ḡāşıl olmaz ḡo ki ġitsün bu ḡayāl
8a: 9 yūri var ol Nūşirevān ibn-i Ḳubad
8a: 9 pādīşāhdur ehl-i baḡşış ehl-i dār
8a: 10 ehl-i mürüvvet himmeti 'ālīdurur
8a: 10 işbu müşkilden seni ol ḡurtarur
8a: 11 yoḥsa bu yolda senin başın gider
8a: 11 genc yigitsin ḡayfdur başın gider
8a: 12 şundı²² Mikdâd öpdî 'Abbāsın elin
8a: 12 dèdi tedbīr budur èy Seyyīd hemîn
8a: 13 himmetünüz yoldaş eyleş siz baña
8a: 13 dèdiler var yoldaş ola Ḥaḡ saña
8a: 14 hemān döndi revān oldı 'Irāḡa
8a: 14 velī düşdi yolu ġāyet 'Irāḡa
8b: 1 yimez içmez ġeçe gündüz giderdi

²¹ būs. Far. Öp-

²² Halk dili. *sun*- Elini uzatmak, uzanmak.

- 8b: 1 gāhī ağılardı gāh āh ēderdi
8b: 2 dōkerdi kanlu yaşı gözi dāyim
8b: 2 Miyāse-ydi dilinde sözi dāyim
8b: 3 yol azmışlar gibi giderdi yola
8b: 3 yalunuz idi yoldaş da olsa bile
8b: 4 Fārisiyye dērler anda bir yere
8b: 4 vardı anda uğradı bir leşkere
8b: 5 biñ atlu kişi bir meydān içinde
8b: 5 turlar her biri cevālān içinde
8b: 6 pes yüzine bağladı muhkem li-tām
8b: 6 depdi meydāna girip vērde selām
8b: 7 uyandı pes döndi cevālān eyledi
8b: 7 tolanıp meydānda devrān eyledi
8b: 8 döndi bu kez leşkere depdi dilīr
8b: 8 heybet-ile şanki şöyle nerre-şīr
8b: 9 heybetinden hep tağıldı ol çeri
8b: 9 karşı durmadı aña hergiz biri
8b: 10 çekdi atı başını tırdı hemān
8b: 10 pes birisi geldi dēdi ēy cūvān
8b: 11 ne işdür bu ki ētdün nedür adın
8b: 11 neredensin nedür bunda murādın
8b: 12 dēdi Mikdād bir ġarībim nev-cūvān
8b: 12 ‘āşıkam bir ġaste-dil hem pehlūvān
8b: 13 vaşf-ı ġālīn bunlara birbir dēdi
8b: 13 kışsasını nicedür şerġ eyledi
8b: 14 çün işitdiler bunun ol sözünü
8b: 14 gördiler kim şöyledür gözünü
9a: 1 pes teraġġum eyledi ol ġalk aña
9a: 1 dēdiler (in)şā’līlah yigit işün aña
9a: 2 pādīşāha yazdılar nāme hemān
9a: 2 dēdiler kim ēy pādīşāhī zemān
9a: 3 uş ‘Arabdan geldi bugün bir dilīr
9a: 3 nev-cūvān çābuk-suvar kiy nerre-şīr
9a: 4 girdi meydān içre devrān eyledi
9a: 4 oynadı bizimle cevālān eyledi
9a: 5 şöyle kim gördük anı çābuk-suvār
9a: 5 aña benzer görmedük bir nāmudār
9a: 6 ‘āşık-ı mış bir muradı var-yımış
9a: 6 hem ‘Arabda ulu adı var-yımış
9a: 7 gelmiş ümīz-ile şāh iġsānına
9a: 7 tā ki dermān ēre dertlū cānına
9a: 8 şāh buyurursa anı alup varalum
9a: 8 yaġūz yine buradan döndürelim
9a: 9 çünkim gördi kâğıdı Kisrā hemān
9a: 9 dēdi kandanur getürün ol cūvān
9a: 10 aldılar pes pādīşāha vardılar
9a: 10 desdur alup çün içeri girdiler
9a: 11 gördi Mikdād şāhı çün kıldı du‘ā

- 9a: 11 hem belîğ medh eyledi kıldı du‘â
9a: 12 be-ğâyet hoş gelür şâha senâsı
9a: 12 senâsını kim kabûl oldu du‘âsı
9a: 13 dâdi kim ey yigit sen ne sebebden
9a: 13 ki böyle yalnız geldün ‘Arabdan
9a: 14 dâdi ey pâdişâh ‘ışk ateşi var
9a: 14 yüregümdeki cânım aña yanar
9a: 15 bir ‘ammum var benüm hem bir kıızı var
9a: 15 hem şebistân hûrisi hem şâh-suvâr
9a: 16 rezm içinde pehlivânlar şâhidur
9a: 16 bezm içinde hem güzeller mâhidur
9b: 1 boy selvî yüzi güleş eli ay
9b: 1 gözi câzû kirpikleri ok kâşı yay
9b: 2 ak gümüşden beş kalem barmaqları
9b: 2 şu‘lelu yıldız gibi tırnakları
9b: 3 nîze-yile kaşd ederken kanıma
9b: 3 gözlerinden ok tokundı cânıma
9b: 4 gitdi ‘aqlum saçının sevdâsına
9b: 4 düşdi cânım ‘ışkının gavğasına
9b: 5 vaşf-ı hâlin birbir dâdi
9b: 5 kışşasını nicedür şerh eyledi
9b: 6 pes dâdi ol şâh aña ey ‘Arab
9b: 6 ‘ışk içinde bu kadar olmaz ‘aceb
9b: 7 illâ bilgil sen dahı gör ne dârem
9b: 7 erligünde tâ ki neñ vardur görem
9b: 8 dâdi Mikdâd yâ melik nice hezâr
9b: 8 vardurur tahtın ayağında suvâr
9b: 9 dâdi ol şâh yâ yigit yüz biñ kadar
9b: 9 leşkerimden kim bugün katımda var
9b: 10 dâdi imdi biñ kişi kıl ihtiyâr
9b: 10 işbu yüz biñ kişiden key nâ mudâr
9b: 11 şöyle ola kim kamu merdânlar
9b: 11 cümlesi meydâna gelsün hep onlar
9b: 12 ben kılayım anlarıñla kâr u zâr
9b: 12 sen teferrüc eylegil ey şehr-i yâr
10a: 1 ger ölürsem arada hanum saña
10a: 1 hoş helâl olsun benim kanum saña
10a: 2 ger olur-ısam olardan ben yegin
10a: 2 pâdişâh vârsün bu gönlim dilegin
10a: 3 şâh işitdi bu sözi dâdi ‘aceb
10a: 3 yâ delüdü ‘aql yokdur bu ‘Arab
10a: 4 yahûd kendüyi şınamışdur bilür
10a: 4 kim gelür bu resme bu da‘vâ kıılır
10a: 5 pes buyurdi secdiler biñ pehlevân
10a: 5 cümlesi meydâna geldiler hemân
10a: 6 bir yücece yere çıkdı pâdişâh
10a: 6 bakdı Mikdâd eyledi bir katı âh
10a: 7 kendüzüne dâdi bunlardan birin

- 10a: 7 öldürürsem bu şahın leşkerin
10a: 8 kaçıya baña muradım vèrmeye
10a: 8 nā-murād olam yère el èrmeye
10a: 9 dedi Miqdād ger vèresiye za'ferān
10a: 9 tiz getürün pes getürdiler hemān
10a: 10 şu getürüben eziñ anı dedi
10a: 10 pes çıkardı yağlığını ısladı
10a: 11 şebdesinüñ²³ demürini dèr hemān
10a: 11 giderip yağlığın şardı ol cüvān
10a: 12 tā ki her kime ura ola nişān
10a: 12 bellü ola illa olmaya ziyān
10a: 13 pādīşāha dèdiler çün bu işi
10a: 13 dedi inşāf ehliymiş bu kişi
10a: 14 pes işāret kıldı meydān içine
10a: 14 ol mübāriz girdi meydān içine
10b: 1 dört yañadan hamle kıldılar anı
10b: 1 ortaya aldılar ol genç aslanı
10b: 2 kimin göğsinden sancar-(y)ıdı ol dilr
10b: 2 kimin başından çalar hem-çü şır
10b: 3 kimin böğrinden kimin başından kimini
10b: 3 kimin karnından buñından kimini
10b: 4 gāh deper koşanları bozar yıkar
10b: 4 sağ selāmet döner ortadan çıkar
10b: 5 çoğın kıldı ol halkın nişānlu
10b: 5 kime darb urdı-yısa oldu bellü
10b: 6 kimse hīç darb urımadı aña
10b: 6 kisrā anı göricek kıldı taña
10b: 7 dedi ben buncılayın çābuk-suvār
10b: 7 görmemişem bunca leşker bende var
10b: 8 şah dedi kim ey yigit taḥsīn hemīn
10b: 8 erlig-ise ancak ola āferīn
10b: 9 gitmegil turgıl katımda ey cüvān
10b: 9 sen baña gerekisin baña yā pehlüvān
10b: 10 pes buyurdu ḥāş mihmān ḥāneye
10b: 10 kondurur anı bir kāsāneye
10b: 11 vèrdi kullar karavaş ḥil'at aña
10b: 11 vèrdi hem çok māl-ıla ni'met aña
10b: 12 şah katında katı ḥurmetlü olur
10b: 12 her gün aña dürlü baḥşışler gelür
10b: 13 ḥalvetine ol şahın her dem varur
10b: 13 her dīvānda karşıasına oturur
10b: 14 kıldı anda göñli ğam-gīn ol dilr
10b: 14 şöyle kim zencīrler-yile bağılu şır
10b: 15 gāhī giryān gāhī nālān olurdu
10b: 15 gāhī 'aklı gidüp ḥayrān olurdu
11a: 1 gāhī tūrurdu ol sultān katında

²³ Bir tür zırh

- 11a: 1 açılurdu biraz şâh şöhetinde
11a: 2 velâkin çün gelürdi otaşına
11a: 2 düşerdi ma'şûkının sevdasına
11a: 3 dimâğa çıkdı 'ışkının buhârı
11a: 3 dökerdi kanlu yaş gözi buharı
11a: 4 gâhî şādân olurdu gâhî ğam-gîn
11a: 4 gâhî gönli melûl gâh gözî nem-gîn
11a: 5 altı ay sultân katında ol kalur
11a: 5 bu yaña dinle kızın hâli n'olur
11a: 6 çünki üç ay oldu Mikdâd gelmedi
11a: 6 kanda gitdügini kimse bilmedi
11a: 7 pes âvâze oldır kim öldürdiler
11a: 7 Câbire tahkîk dëyü bildürdiler
11a: 8 çün Miyâseye erişdi bu haber
11a: 8 gönli oldu ğuşşadan zîr u zeber
11a: 9 ağladı eyle feryâd eyledi
11a: 9 işün oınmasın senün baba dëdi
11a: 10 kim komadıñ şuncılayın yigit
11a: 10 var oldu mâli-çün kurbân yigit
11a: 11çünkü 'aşıkım oldu kurbân baña
11a: 11 hîç gerekmez işbu cân baña
11a: 12 çekdi hançer kâsd kıldı cânına
11a: 12 üşdi hâtûnlar hemân dört yanına
11a: 13 kim elin dutdı kimi kucaqladı
11a: 13 hançeri aldı biri şakladı
11a: 14 pes babasına haber oldu hemîn
11a: 14 geldi çünki gördi kız anı hemîn
11b: 1 pes babası kaçıdı ey kız dëdi
11b: 1 ey hayâsuz tır gidelim tiz dëdi
11b: 2 aldı kendü evine vardı anı
11b: 2 kendüzin çün öldürür gördi anı
11b: 3 kendü hâtûnlarına ısmarladı
11b: 3 gece gündüz beklenüz bunı dëdi
11b: 4 müdâm beklerler-(y)idi ol nigârı
11b: 4 kılurdu dâyim ol âh-ıla zârı
11b: 5 tütini göge çıkardı âhının
11b: 5 âh edicek ol güzeller şâhının
11b: 6 gece gündüz şöyle kim giryândı
11b: 6 yüregi hâtûnların biryândı
11b: 7 gâhî hasret-ile dört yaña bakardı
11b: 7 gâhî ebsem tırur yaşı akardı
11b: 8 ne kimseye kılurdu hitâbı
11b: 8 ne hod söyleyene vërür cevâbı
11b: 9 şu bülbül gibi kılurdu figânı
11b: 9 işidenin yanardı gönli cânı
11b: 10 bu şi'iri dëyübeni ağlardı
11b: 10 işidenin yüregi tağladı

11b: 11 Şi'irī Miyāse ibni Cābir

- 11b: 12 ēy yigitler serveri serv-i revānum kandasın
11b: 12 gel ki yolunda revān oldu revānum kandasın
11b: 13 kametünün (?) hasretinden bu benim oldu hayāl (338-1404)
11b: 13 sūretünün furkatinden yandı cānum kandasın
12a: 1 ēy hayālī mūnīsī bu gaygusu çok gönlümün
12a: 1 ēy vişālī cān elinden armağanum kandasın
12a: 2 gece gündüz yol gözedür gözlerim gözler seni
12a: 2 gel ki kaldı yollarında dīde-bānum kandasın
12a: 3 bülbülü zārem firākından yaşum oldu revān
12a: 3 ēy boyu selvi yañağı gülistānım kandasın
12a: 4 sen esirgerdin beni görün sensüz nicedür
12a: 4 gece gündüz gönüllere çıkdı figānım kandasın
12a: 5 çok cefa kıldı belālu gönlime ayrılığın
12a: 5 kanı 'ahdin ēy vefālu mihribānım kandasın
12a: 6 pes atasına dēdiler ēy 'azīz
12a: 6 sen ferāgat kendüzin öldürdi kız
12a: 7 ağlamakdan yüzine yol ētdi yaş
12a: 7 bu bizim hōd bağırmuzda çıkdı baş
12a: 8 yüzünün rengi döndi za'ferāna
12a: 8 yañağı gülşeni döndi hazāna
12a: 9 gece gündüz kıılır āhı figānı
12a: 9 esirger özü gören anı
12a: 10 aḡar Mikdādı şöyle zār inler
12a: 10 ki derdinden dört divār inler
12a: 11 dēdi Cābir ki pes n'ētmek gerek
12a: 11 derdinüz aḡa nice ētmek gerek
12a: 12 dēdiler kim ere vèrmek gerekdir
12a: 12 kamu işden aḡa er yegirekdür
12a: 13 adıyla duta ülfet gönlī cānı
12a: 13 unuda aḡmaya ayruḡ anı
12a: 14 öldi Mikdād dēyü çün oldu ḡaber
12a: 14 çevre yaḡa illerde tōldi ḡaber
12b: 1 ol yakında bir kabīle vardı
12b: 1 Mālik-(y)idi beglerinün hem adı
12b: 2 şīr u merd-idi be-ḡāyet pehlevān
12b: 2 mālī mülki çoḡ-ıdı kendü cüvān
12b: 3 ol kızı istedi dōkdi mālını
12b: 3 ṭap²⁴ diyince vèrdi aḡa kalını
12b: 4 gönüllü gönülsüz kızı aḡa vèrdiler
12b: 4 dört yanından cümle göce gördiler
12b: 5 çün işitdi bu sözi ol Miyāse
12b: 5 yaḡasın yırtıdı düşdi yiḡi yasa
12b: 6 el urdı yüzine yırtıdı gülünü
12b: 6 yolup atdı o da zülfi kılını
12b: 7 dēdi kim düşman oldu rūzigārim

²⁴ Clauson. *tap*. "Uygun" (1972: 434); Tarama. "Yetişir, kafi" (*Türk Dil Kurumu Sözlükleri*).

- 12b: 7 ki ma'sûk gitdi düşvâr oldı hâlim
12b: 8 hemân dem kılınca urdı elini
12b: 8 segirtti dâye dutdı kolunu
12b: 9 dâdi öldürme ey hurî sen seni
12b: 9 tâ ki şâd olmaya dosduñ düşmanı
12b: 10 kim diridür ola şâyed ol gele
12b: 10 kanda olsañ ol seni vara bula
12b: 11 kimse anıñ öldüğünü bilmedi
12b: 11 yâhud andan bir nişân hiç vërmedi
12b: 12 pes ikiniz dahı şöyle yok yere
12b: 12 hayfla olup giresiz yere
12b: 13 êtmegil bu işi ey cân êtmegil
12b: 13 hayf durur bu iki kanı êtmegil
13a: 1 ko seni vërsünler aña tımmağıl
13a: 1 varğıl aña illa boynuñ şunmağıl
13a: 2 kendüziñi vërme aña bir zamân
13a: 2 şöyle gül oyna anuñla sen hemân
13a: 3 tâ görelim nice olur rûzigâr
13a: 3 (in)şâ'llah umduğuş ola ahır-kâr
13a: 4 çün işitti bu sözi kıldı kabûl
13a: 4 illâ cânı kayğulu gönli melûl
13a: 5 pes yarak eylediler oldı düğün
13a: 5 illâ kızın yüreği tolu düğün
13a: 6 kodılar hevdece²⁵ ol gül-'izârı
13a: 6 ol ağlayup kılur âh-ıla zârı
13a: 7 gelmişidi güyegüniñ kardeşi
13a: 7 bileşince²⁶ var-ıdı dört yüz kişi
13a: 8 alıban gitdiler çün ol nigârı
13a: 8 ki dökerdi kanlu yaş göz bıyarı
13a: 9 ol yañadan²⁷ dinle Mikdâd işini
13a: 9 'ışk içinde derdini teşvîşini
13a: 10 'ışk -ı Miyâse gönlini yakan odı
13a: 10 anda Mikdâd gönline dahı kodı
13a: 11 tükenür şabrı hiç kalmaz qarârı
13a: 11 öñüne düşdi ol ma'sûk yâri
13a: 12 tākātı kalmaz olur dīvâne ol
13a: 12 kalkıben varur hemân dīvâne ol
13a: 13 pâdişâh qarşusına vardı turur
13a: 13 gözlerinden kanlu yaşlar indirür
13b: 1 pâdişâh dâdi niçün yâ pehlevân
13b: 1 gözlerüñüñ yaşı olmışdur revân
13b: 2 dâdi Mikdâd ben niçün ağlamayam
13b: 2 yüregüm derdile tağlamayam
13b: 3 geçdi va'dem korqaram dilberi

²⁵ Halk dili. Deve üstüne oturmak için konan bir çeşit sepet.

²⁶ Nişanyan S. *bileş- bile-* birleş-; Eski T. *bilek* sözcüğünün kökü olduğu varsayılan **bile-* fiilinden işteşlik ile.

²⁷ *Yañadan*. Taraftan

- 13b: 3 ayruḡ ala kıla benden dilberi
13b: 4 fitne düşdi ortaya çok ƙan ola
13b: 4  rmedin maḡş da c n  urb n ola
13b: 5 bunu d di aġladı  ekdi bir  h
13b: 5 g rdi anı raḡm kıldı p di  h
13b: 6 pes buyurdi v rdiler  ok m l a a
13b: 6 isted ğince igi²⁸  aldı ta a
13b: 7 on  arava  v rdi c mle m h-r y
13b: 7 hep  ız oġlan servi boylı boy
13b: 8 v rdi hem  ah ne ḡil'atler a a
13b: 8 altun a  a m lı ni'metler a a
13b: 9 v rdi bir altun mura  a' t c da ı
13b: 9 olma d di kimseye muḡt c da ı
13b: 10  o dı bir le ker a a da ı bile
13b: 10 yolda  olup bile gideler yola
13b: 11  tdi Mi d d padi aha  ok  en 
13b: 11 taḡt    nde y r  p p  ıldı du' 
13b: 12 d ndi Mi d d pes rev n oldu yola
13b: 12 bunca m l bunca ni'metler bile
13b: 13 ge e g nd z  urmaz gider
13b: 13 g h sevin r g h   or ar  h  der
13b: 14 bir y cece y re  ı dı n -geh n
13b: 14 ba dı g rdi bir  o un atlu hem n
14a: 1 i lerinde bir y ce hevdec ulu
14a: 1  stine altunlu  rt   rt l 
14a: 2 d di kim bu zih  hevdec zih  f l²⁹
14a: 2 kim  d r bu gelin y  bunca bu m l
14a: 3 kimin  ızı ola bu b yle ulu
14a: 3 hevdec  bu resme aġır  rt l 
14a: 4 pes  ev rdi n zesini ol cev n
14a: 4 depdi atın   ine indi hem n
14a: 5  alduruben  ebdesini  urdi ol
14a: 5 bu gelin kimin d y   ordı ol
14a: 6 adı ne kimin  ızı  anda gider
14a: 6 dutmı am f l tiz³⁰ v r   ba a ḡaber
14a: 7 biri eyd r y  yigit i bu gelin
14a: 7 C birin  ızı Miy sed r hem n
14a: 8 M lik aldı bunu v rdi  ok  alın
14a: 8 a a  lt r z anu dur bu gelin
14a: 9   nki Mi d d i itdi i bu s zi
14a: 9 d kdi bu s z c nına otlu k zi
14a: 10 yine g  lindeki sevd  bil rd ³¹
14a: 10 y regi  opdı  aynadı del rdi

²⁸ Halk dili. İyi

²⁹ Ar. Belirti

³⁰ N shada kelime yazımı harekeli olarak  oyledir:

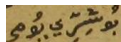
³¹ belirdi



- 14a: 11 dahı söz söylemedi tırdı ebsem
14a: 11 çevürdi at başını döndi ol dem
14a: 12 geliben halkının katında indi
14a: 12 yaraqlandı bir uşlu ata bindi
14a: 13 ki hep cenk aletin alur temâmet
14a: 13 dèdi halkına siz duruñ selâmet
14a: 14 baña iş düşdi ben cenge giderem
14a: 14 bugün cenk etmeyüp dahı ni'derem
14a: 15 habîbümi 'adu almış elimden
14a: 15 ayırmışlar beni tâze gülimden
14b: 1 bugün ol gündür cenk eyleyem ben
14b: 1 yâ alam yârimı yâhud ölem ben
14b: 2 depdi atın yètdi³² ol halka dilîr
14b: 2 na'ra urdı bir kerre ol nerre vu şîr
14b: 3 dèdi yâ kavm koñ gelini tiz gidin
14b: 3 kızî vèrin şağ selâmet siz gidin
14b: 4 yoḥsa dökülür yere başlarıñız
14b: 4 kara kana bulaşur hep varıñız
14b: 5 ecdehâ-yı cenk Mikdâdem bugün
14b: 5 koñ bu şîrînümi³³ Ferhâdem bugün
14b: 6 pes birisi döndi èy èy yigit
14b: 6 başcuğazın sağcayın yûri git
14b: 7 dört yüz erdür cümlesi nâmodâr
14b: 7 pehlevânlar her biri cengi suvar
14b: 8 bir begin hakkıdur işbu gelin
14b: 8 qarşular şimdiki gelmişdür yakîn
14b: 9 dön yoluña päre päre olmadan
14b: 9 her pâren her bir cudâda kalmadan
14b: 10 çün işitdi hamle kıldı ol cüvân
14b: 10 girdi ol halkın içine bir zamân
14b: 11 şu resme urdudur zaḥm-sitânî
14b: 11 ki tar ètdi ol halka gin cihânı
14b: 12 ol çeri de vardı birbir dèdi
14b: 12 èy kavm dinleñ sözimi bir dèdi
14b: 13 bu yigidin hakdur bu gelin
14b: 13 vèrin anın hakkını oluñ emîn
14b: 14 cenk olup dökürince kanını
14b: 14 yeg deñil mi vèrmeñ aña hakkını
15a: 1 dèdiler èy bunamış koca sen
15a: 1 nice didün işbu sözi nice sen
15a: 2 dört yañadan 'Arab kavmi bize
15a: 2 ne diyeler vèr cevâb işbu söze
15a: 3 kim ala bir oğlan uş yüzi yalın
15a: 3 bunca merdânın elinden bir gelin
15a: 4 dèdi pîr çün böyledür merdân oluñ

³² Yet-

³³ Nüshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



15a: 4 tiz yıka görin anı siz cehd kılun
15a: 5 yoḥsa baḳdum sizden ol hîç bir ḳomaz
15a: 5 ne yigitdir ne ḳocadır biraḳmaz
15a: 6 çıḳdı anların içinden bir dilir
15a: 6 adı ‘Arva kendüsi³⁴ key nerre-şir
15a: 7 dedi merd-iseḳ oḑlan gel berü
15a: 7 gör erenler cengini gel sen berü
15a: 8 dedi Miḳdâd baḳa mı dersin hemân
15a: 8 depdi atın üstüne ol pehlevân
15a: 9 birbirine cıdasın toḑrı dutar
15a: 9 illâ Miḳdâdın cıdası ol yiter
15a: 10 yardı göḑsin arḳasından çıḳdı ḳan
15a: 10 uşdı elinden yere ol vardi cân
15a: 11 güyegünün ḳardaşı ol kişi
15a: 11 ol ḳalan ḥalk gördiler çün bu işi
15a: 12 ne beglerinin ḳardaşı düşdi hemân
15a: 12 cümle Miḳdâd üstüne uşdı hemân
15a: 13 anda bir cenk eyledi ol nerre-şir
15a: 13 şanki ḳonuḑ sürüsüne girdi-idi şir
15a: 14 kimisin atdan alur urur yere
15a: 14 kimisi darbla çalar yere....
gördiler...

³⁴ Nûshada kelime yazımı harekeli olarak şöyledir:



Kaynakça

- Ayverdi, İ. (2005). Esir Maddesi, Siyer Maddesi. Misalli Büyük Türkçe Sözlük. (1-3), 875, 2815, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Büyük, Ü. (2014). Şiir ile Hikâyenin Kesiştiği Ortak Noktada -Tanzimat'tan Cumhuriyet'e- Manzum Hikâye. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Clauson, G. (1972). An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish. Oxford: At The University Press.
- Daşdemir, Ö. (2021). Mikdat ile Miyase ve Mikdat'ın Talkan Cengi Hikâyeleri. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Dilçin, C. (1983). Örneklerle Türk Şiir Bilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erkan, M. (2009). Sîretü'n-Nebî. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (37), 269-270, İstanbul.
- Elçin, Ş. (1986). Halk Edebiyatına Giriş. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Emre, A. C. (1946). Türkçede Bulanık e (è) Fonemi. Türk Dili-Belleten, 3, 6-7, 487-497.
- Fayda, M. (2009). Siyer ve Megâzî. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (37), 319-324, İstanbul.
- Gülensoy, T. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. (2008). Türkiye Türkçesi Ağızlarında Kıpçakça Denilen Unsurlar Üzerine 2: (ç > ş Değişmesi). Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 3/3, 378-387.
- Kaşgarlı Mahmud. (2023). Dîvânü Lugâtî't-Türk, Türk Dilinin İlk Sözlüğü Türkçesi Mustafa S. Kaçalın, Haz. Mehmet Ölmez. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Karasu, M. (2007). Antakya'dan Derlenmiş Bir Halk Hikayesi: Mikdat ile Miyase (2006), s. 269-275. KIBATEK XIII. Edebiyat Sempozyumu (13-19 Kasım Adana-Antakya/Türkiye). Adana: Nobel Kitabevi.
- Karataş, H. (2018). Ozanoğlu, İhsan Ozanoğlu Maddesi. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. Ahmet Yesevi Üniversitesi. [OZANOĞLU, İhsan Ozanoğlu](https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay-İhsan-Ozanoğlu) [https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay-İhsan Ozanoğlu](https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay-İhsan-Ozanoğlu) Erişim Tarihi: 10.02.2025.
- Kavruk, H. (2022). Eski Türk Edebiyatında Mensur Hikâyeler. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kiraz, S. ve Yaman, F. (2023). Türk Edebiyatında Mikdâd ve Miyâse Hikâyeleri. Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 30, 513-550.
- Kocatürk, V. M. (1964). Türk Edebiyatı Tarihi, Başlangıçtan Bugüne Kadar Türk Edebiyatının Tarihi, Tahlili ve Tenkidi. Ankara: Edebiyat Yayınevi.
- Korkmaz, Ş. (2012). Eski Anadolu Türkçesine Ait Bir Manzum Hikâye Mecmuası: İnceleme-Metin-Çeviri-Dizin ve Tıpkıbasım. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Kuun, G. (1880). Comes. Codex Cumanicus, Bibliothecææ, Ad Templum Divi Marci Venetiarum, Budapestini: Editio Scient Academiæ Hung.
- Küçükbaşçı, S. M. (2002). Kinde (Benî Kinde). Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (26), 37-38, İstanbul.
- Mansuroğlu, M. (1957). Das Geschlossene e im Karachanidischen Türkisch. UAJb, 29, 215-223.

Özfırat, B. (2014). Türk Edebiyatının Manzum İlk Siyeri: Velî'nin Sîretü'n-Nebî'si. Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 12, 93-134

Özfırat, B. (2016). 15. Yüzyıl şairlerinden Muhammed'in Sîretü'n-Nebî'si. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Özfırat, B. (2019). *Sîretü'n-Nebî Muhammed Efendi*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Öztürk, Z. (2007). Osmanlı döneminde Kıraat Meclislerinde Okunan Halk Kitapları. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 5, 9, 401-445.

Stachowski, M. (1998). A Minimal Probabilistic Development Model of Proto-Turkic E-Type Vowels. Folia Orientalia, 34, 159-174.

Thomsen H. K. (1957). The Closed e in Turkish. AO XXII, 1957, 150-153.

Timurtaş, F. (2019). Eski Türkiye Türkçesi XV. Yüzyıl Gramer-Metin-Sözlük (1977). (3bs.) İstanbul: Kapı Yayınları.

Yaman, F. (2022). Abdînin Mikdâd Bin Esved ve Miyâse Mesnevisi: İnceleme-Metin-Tıpkıbasım. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çorum.

Yaman, F. (2024). Türk Edebiyatında Mikdâd ve Miyâse Hikâyeleri: Abdî'nin Mikdâd Bin Esved ve Miyâse Mesnevisi. Fenomen Yayınları, İstanbul.

Yavuz, O. (1991). Türkçe'de Kapalı E. Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi, 6, 271-306.

Yılmaz C. E. (1991). Ana Türkçede Kapalı e Ünlüsü. Türk Dilleri Araştırmaları, 1991, 151-165.

Web Ortamında Faydalanılmış Kaynaklar:

URL1: <https://lugatim.com> Kubbealtı Lugatı güvey/güveyi maddesi Erişim Tarihi: 15.02.2025

URL2: <https://lugatim.com> Kubbealtı Lugatı eşir maddesi Erişim Tarihi: 15.02.2025

URL3: <https://www.lugatim.com> Kubbealtı Lugatı mınğar>bınar Erişim Tarihi: 13.02.2025

URL4: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/uca-> maddesi Nişanyan Sözlük, Erişim Tarihi 14.02.2025

URL5: <https://sozluk.gov.tr> tap maddesi Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim Tarihi: 15.02.2025

URL6: <https://sozluk.gov.tr> tınmak maddesi TDK Sözlük Anlamı. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. Erişim Tarihi: 16.02.2025

URL7: [https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay-İhsan Ozanoğlu OZANOĞLU](https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay-İhsan_Ozanoğlu_OZANOĞLU) maddesi. Erişim Tarihi: 10.02.2025.

URL8: <https://vajehyab.com> واژه یاب | معنی کاد <https://vajehyab.com/dehkhoda/kād> maddesi. Erişim Tarihi: 20.02.2025



Cross-Linguistic Near-Synonym in the Context of Machine Translation

Emrah ERİŞ | ORCID: 0000-0001-6753-9746 | emraheris1@hotmail.com | Siirt University, School of Foreign Languages, Siirt, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/05ptwtz25>

Yılmaz AKDEMİR | ORCID: 0000-0002-9573-4140 | yilmazakdemir@msn.com | Siirt University, Faculty of Arts and Sciences, Turkish and Foreign Language Teaching Center, Siirt, Türkiye
ROR ID: <https://ror.org/05ptwtz25>

Abstract

The present study seeks to address the emotional lexical units in the context of Turkish synonyms that fall under the categories of terms for pain, joy, and excitement, in addition to examining potential English equivalents based on two machine translation tools: Google Translate and DeepL. Additionally, the researchers seek to identify whether two distinct machine translation systems presented near-synonyms in the same way, whether machine translation algorithms considered context when translating emotive lexical units, and how DeepL and Google Translate translated emotive lexical units differently. In this case, Google Translate and DeepL were used to assess sentences from the TDK online website that covered each category and had a total word count of 25. The findings have demonstrated that the machine translation systems DeepL and Google Translate typically produce translations that are comparable, that Google Translate platform considers context more when translating synonyms, and that Google Translate also considers words that are specific to Turkish or words borrowed from Arabic, Persian, and Ottoman Turkish, whereas DeepL occasionally failed in this area. Another finding is that machine translation tools have advanced to a great level, considering near-synonym translation. It is recommended that scholars benefit from the near-synonym corpora gathered in other subjects and their detections in other language pairs and that future research assess synonyms in other fields using machine translation or in various settings.

Keywords: Synonymy, Near-Synonym, Turkish, English, Machine Translation

Citation

Eriş, E. & Akdemir, Y. (2025). Cross-Linguistic Near-Synonym in the Context of Machine Translation. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 270-289.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1734904>

Date of Submission	06.07.2025
Date of Acceptance	06.10.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Author Contribution Rates	The authors contributed to the study at rates of 55% and 45%, respectively.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ

Makine Çevirisi Bağlamında Dillerarası Yakın Eş Anlamlılık

Emrah ERİŞ | ORCID: 0000-0001-6753-9746 | emraheris1@hotmail.com | Siirt Üniversitesi, Yabancı

Diller Yüksekokulu, Siirt, Türkiye

ROR ID: <https://ror.org/05ptwtz25>

Yılmaz AKDEMİR | ORCID: 0000-0002-9573-4140 | yilmazakdemir@msn.com | Siirt Üniversitesi, Fen

Edebiyat Fakültesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Merkezi, Siirt, Türkiye

ROR ID: <https://ror.org/05ptwtz25>

Özet

Mevcut çalışma, acı, sevinç ve heyecan terimleri kategorilerine giren Türkçe eşanlamlılar bağlamında duygu sözcüklerini ele almayı ve ayrıca iki makine çeviri aracı olan Google Translate ve DeepL'ye dayalı olası İngilizce eşdeğerlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ek olarak, araştırmacılar iki farklı makine çeviri sisteminin neredeyse eş anlamlıları aynı şekilde sunup sunmadığını, makine çeviri algoritmalarının duygu sözcüklerini çevirirken bağlamı dikkate alıp almadığını ve DeepL ve Google Translate'in duygu sözcüklerini ne şekilde farklı çevirdiğini belirlemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, toplamda ve her bir kategoriye kapsayacak şekilde 25 adet sözcüğü içeren ve TDK online web sitesi kapsamında elde edilen cümleler Google Translate ve DeepL üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Bulgular, makine çeviri sistemleri DeepL ve Google Translate'in genellikle benzer çeviriler ürettiğini, Google Translate platformunun eşanlamlıları çevirirken bağlamı daha çok dikkate aldığını ve Google Translate'in ayrıca Türkçeye özgü kelimeleri veya Arapça, Farsça ve Osmanlı Türkçesinden ödünç alınan kelimeleri de dikkate aldığını, ancak DeepL'in bu alanda zaman zaman başarısız olduğunu göstermiştir. Bir diğer bulgu ise makine çeviri araçlarının yakın eş anlamlı çeviriyi de göz önünde bulundurarak büyük bir seviyeye ulaştığıdır. Bilim insanlarının diğer konularda toplanan yakın eş anlamlı bütüncülerinden ve bunların diğer dil çiftlerindeki tespitlerinden faydalanmaları ve gelecekteki araştırmaların makine çevirisi veya çeşitli ortamlarda diğer alanlardaki eş anlamlıları değerlendirmeleri önerilir.

Anahtar Kelimeler: Eş Anlamlılık, Yakın Eş Anlamlılık, Türkçe, İngilizce, Makine Çevirisi

Atıf Bilgisi

Eriş, E. & Akdemir, Y. (2025). Makine Çevirisi Bağlamında Diller Arası Yakın Eş Anlamlılık. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 270-289.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1734904>

Geliş Tarihi	06.07.2025
Kabul Tarihi	06.10.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Yazar Katkı Oranları	Yazarların çalışmaya katkı oranları sırasıyla %55 ve %45'tir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journal.

INTRODUCTION

“Obsession is a synonym for magic. Magic is a synonym for genius. It's a knack. It's an aptitude”

(Chris Eubank Sr., URL 1)

In a television program, Hayati İnanç, a prominent figure in Turkish society in recent years, particularly in the realm of literary discussions, said the following:

“I was hosted by TRT, which I was honoured for, sir. The presenter chose to corner me by asking, "Are you using old words on purpose, Mr. Hayati?" And I replied: "Let's talk with new words". "Okay, okay, let's do it". I went on to say, for instance, "I suppose you wouldn't mind if I used the word stress", to which she responded “Naturally, it is a new word”. I replied “It was borrowed from French. I'm not advocating that speakers stop using this word or anything else; we should use it if needed, but not to mention words including üzüntü sıkıntı kaygı enduh küduret dilhun, take a look at what could also be used in traditional Turkish: gam, gussa, kasvet, keder, melal, inkisar, ızdırap, hüzn, kahır, yeis, efkar, tasa, dert, mihnet, elem. Since the staff of words is available and ready for use, why shouldn't I utilize it? It depends on the context. For example, if you have a debt, you are depressed; you feel nervous because it rains, and/or; you are mournful because you have a funeral? The presenter asks: “In what contexts do you use some, for example? I get a little hopeless (melül) if I can't pay off a loan that's where the term “yeis (hopelessness, despair)” steps in. You do not sorrow over your debt. Or there is "hicran, hasret (separation, longing)" if you are in love. (URL 2, translated by the researchers in a manner to make the message clear)

These phrases served as a primary driving force for the study's inception. Following a thorough literature review, it is observed that despite the fact that synonyms have been thoroughly examined, particularly in Turkish literature, translation and translation-based research are still necessary. Well, what is synonymy, what do synonyms represent, and why are they so crucial to language?

Richard Nordquist (2019) defines synonym as “the semantic qualities or sense relations that exist between words (lexemes) with closely related meanings (i.e., synonyms).” Cruse (1986: 267), on the other hand, describes synonyms of all types as words that are identical in “central semantic traits” and differ, if at all, only in “peripheral traits”. A key component of a language’s diversity, synonym is valued by both lexicographers and semanticists alike. Tasneem Fayeze Aql (2019: 32) reported that “Its abundance in a language reflects its richness.”

The British former professional boxer Chris Eubank's comment above demonstrates how distinct idioms are structures that may be employed interchangeably, even in different circumstances. There are structures like these that are specific to each language. Turkish, the primary component of the study, is a language that sustains and experiences this richness intensively and was judged deserving of analysis. The relevant study in this regard seeks to address the emotional terms in Turkish that fall within the categories of words for joy, excitement, and pain, as well as to investigate potential English equivalents. The study's significance stems from two factors. The first is that there is a lack of research on synonyms and translational equivalency notions in the Turkish literature. The second is to make an assessment through DeepL and Google Translate, which are among the most popular machine translation tools available today.

The following research issues will be addressed within the parameters of the study in light of all these assessments:

1. Do near-synonyms appear the same in two distinct machine translation programs?
2. When translating emotive lexical units, do machine translation algorithms consider context?
3. How do Google Translate and DeepL translate emotive lexical units differently?

Prior to moving on to the methodology section, a literature review encompassing concepts like emotive words, synonymy, absolute synonyms, near-synonyms, and cognitive synonyms as well as machine translation and relevant proposed models will be presented. The study will be ended with a discussion and conclusion section when the translations of emotional terms are finally displayed in a table format with interpretations.

LITERATURE REVIEW

“The dictionary is based on the hypothesis -- obviously an unproven one -- that languages are made up of equivalent synonyms.” (Jorge Luis Borges, URL 3)

The purpose of this section is to highlight the significance of the study's consistent and significant components. Insights into various issues will be provided including the synonymy phenomena in all its facets, emotion words/emotive language that exist in Turkish and intended to be included in the study based on the predetermined categories, and machine translation, in particular tools such as DeepL and Google Translation.

Synonymy

Languages may evolve from time to time, either because new words are created through processes like borrowing and imitation, or because old words lose their meanings or, in a sense, go out of style. Interlingual transitions are more realistic, practical, feasible, and plausible due to issues such as migrations and geographic proximity. These scenarios of plausibility also exhibit the phenomenon of synonymy. Alan Patrington (1998: 29) reported that “the phenomenon of synonymy is a central interest for both the semanticist and the language learner both as a member of the theoretical set of logical relations existing in language and that a good deal of evidence suggests that vocabulary is often best acquired by analogy”. Cruse (1986: 88) defines synonymy as “the lexical relation which parallels identity in the membership of two classes” and/or as “certain pairs or groups of lexical items that bear a special sort of semantic resemblance to one another (ibid: 265)”. Emphasizing that “there is unfortunately no neat way of characterising synonyms”, he tends to attack the problem in two ways: first, in terms of necessary resemblances and permissible differences, and, second, contextually, by means of diagnostic frames (ibid: 266). Finally, he categorizes synonyms under three notions: absolute synonyms, cognitive synonyms, and near-synonyms. However, as is reported, absolute synonyms are rare and unstable in language, as there is no clear motivation for their existence and they could either fall into obsolescence or develop a semantic function, making them unlikely to exist (ibid: 270). Also mentioning about the rarity of absolute synonyms, Edmonds and Hirst (2002) claim that “absolute synonyms would be able to be substituted one for the other in any context in which their common sense is denoted with no change to truth value, communicative effect, or “meaning” (however “meaning” is defined).” They further suggest that at best, absolute synonymy is limited mostly to dialectal variation and technical terms –i.e. underwear (AmE): pants (BrE)- but even these

words would change the style of an utterance when inter-substituted (ibid). These expressions also demonstrate how uncommon absolute synonyms are and how their visibility varies depending on a variety of factors. One of the different degrees of synonymy, as described by Cruse (1986: 88), is cognitive synonym, which is defined as follows: “X is a cognitive synonym of Y if (i) X and Y are syntactically identical, and (ii) any grammatical declarative sentence S containing X has equivalent truth-conditions to another sentence S¹, which is identical to S except that X is replaced by Y.” He illustrates it with the words *fiddle* and *violin*, which are incapable of yielding sentences with different truth-conditions. To better understand, “cognitive synonyms are words which refer to the same referent but differ in respect of their evaluative/connotative meaning” (Aqel: 32). However, the intuitive of synonyms is by no means exhausted by the notion of cognitive synonyms, as a glance at any dictionary of synonyms will confirm. Thus the third notion, near-synonyms, also known as plesionyms as described by Cruse, the most prevalent ones and taken as basis within this study, step in. Lexicographers, on the other hand, have always treated synonymy as near-synonymy and define synonymy in terms of likeness of meaning, disagreeing only in how broad the definition ought to be (Edmonds and Hirst, 2002: 116). As opposed to cognitive synonyms, plesionyms are distinguished from cognitive synonyms by the fact that they yield sentences with different truth-conditions (Cruse, 1986: 285). Near-synonyms are pervasive in language –i.e. lie, falsehood, untruth-, all of which denote a statement that does not conform to the truth but differ from one another in fine aspects of their denotation (Edmonds and Hirst, 2002: 107). Turkish terms including “gam, keder, ızdırıp, etc.”, which denote “pain, agony, etc.”, could all fall into this group, which motivated the researchers to ground the study on such phenomena. Though they are known to denote a similar emotional state, they differ stylistically, expressively, and structurally ((Edmonds and Hirst, 2002). It is suggested that “the words may differ stylistically; for example, fib is an informal, childish term, whereas falsehood is quite formal” (ibid: 107). They may differ in their marking as to the speaker’s attitude to their denotation: good thing or bad thing and thus, the same person might be described as skinny, if the speaker wanted to be deprecating or pejorative, slim or slender, if he wanted to be more complimentary, or thin if he wished to be neutral (ibid: 110). Finally, near-synonyms involve restrictions upon deployment that come from other elements of the utterance and, reciprocally, restrictions that they place upon the deployment of other elements –i.e. task and job- (ibid: 110-11).

Emotive Language

People frequently turn to their emotions, which are an essential and inseparable aspect of their existence. Every person experiences happiness, pain, despair, excitement, and other related emotional states throughout their lives. It should be understood that they depict intricate circumstances as they are encountered. But it's also clear that these are essential components of language. The world’s languages offer myriads of different ways to talk about emotions, and this variation has been an object of study in anthropological linguistics for a long time (Ponsonnet, 2022: 1). Ahmet Ferhat Özkan (2021: 802) reported that the semantic boundaries of the concept of emotion are the most significant issue facing lexicographic study on emotion words. He further suggests that the limitations of the literature to be written on emotions are obscured by the ambiguity around whether a word is an emotion or an affect, or the classification of basic emotions, which makes a scientific classification challenging. Emotions are physiologically rooted and a by-product of the evolutionary process, according to the evolutionary or biological

perspective (ibid: 803). On the other hand, some oppose to this perspective, albeit partially. As cited from Özkan (2021: 803), James Averill (1980: 328) reminds us that an emotion can be linked to multiple biological systems, and that a biological system can be linked to multiple emotions, adding that "second, emotional syndromes include culturally based elements as well as biologically based elements." It is well recognized that in our daily lives, we frequently employ phrases that we believe to be synonymous. At the very least, those of us who disregard the contextual or etymological contexts of words or the question of whether or not they should be taken into consideration appear to have rejected a scientific fact at some point. In this sense, Özkan (2021: 824) emphasizes that the acquisition of crucial information that will serve as the foundation for linguistic research as well as the history of emotions, the reception of literary works, and stylistic studies will be made possible by more thorough and contextual studies that seek to identify the subtleties between several words that appear to convey the same emotion. As a result, it would seem imperative to learn things like synonyms in Turkish, a language that has gained new meanings due to its interactions with languages like Arabic, Persian, and Ottoman. The fact that it has been used in which languages and in which meanings it has been established is just as significant as the context and place in which it is employed. It is evident that the evolution of Turkish's emotional vocabulary throughout time calls for a far more comprehensive viewpoint, some linguistic arguments, for instance those of Ogura, are insufficient to explain the impact of Arabic and Persian words on the Turkish language, particularly in light of the cultural shift that followed the embrace of Islam (Özkan, 2021: 802).

Translational Equivalence and Machine Translation

Certain models or theorems on synonym translations have been provided in the literature by certain studies. Bradley Hauer and Grzegorz Kondrak's study is among the most current of these suggestions. Hauer and Kondrak (2020) define the notion of translational equivalence as the cross-lingual analogue of synonymy, which also refers to the relation of sameness of meaning between expressions in distinct languages. They offer a *translation test* to establish translational equivalence, emphasizing that "two expressions in distinct languages are (absolute) translational equivalents if and only if each can be translated into the other in any context" (ibid). Theorems based on senses, absolute synonyms, polysemy, and near-synonyms are as follows (ibid):

Theorem 1. Given two pairs of word senses (s_x, t_u) and (s_y, t_v) that are translational equivalents: s_x and s_y are synonymous if and only if t_u and t_v are synonymous (s vs. t for senses, e vs. f for words, and E vs. F for languages).

Theorem 2. Given two words e_x and e_y in language E and a word f_z in language F: if e_x and e_y are both translations of f_z then e_x and e_y are near-synonymous or f_z is polysemous (the polysemy and synonymy assumptions can be integrated into a single theorem. In fact, the two consequents are not exclusive; for example, test and trial, which are synonymous, are both translations of Italian prova, which is polysemous).

Theorem 3. Given two pairs of words (e^x, f^u) and (e^y, f^v) that are absolute translational equivalents: e^x and e^y are absolute synonyms if and only if f^u and f^v are absolute synonyms (the relation between absolute synonymy and translation of words).

Theorem 4. Given two words e_x and e_y in language E: if e_x and e_y are near-synonyms then there exists an expression 'in language F such that both e_x and e_y can be translated by' (Near-synonymy implies the existence of a shared translation).

In another study, Aktaş et al. (2013) proposed an Automated Synonym Dictionary Generation Tool for Turkish (ASDICT), which was applied onto the data of Contemporary Turkish Dictionary published by Turkish Linguistic Association (TDK: Türk Dil Kurumu), to obtain a synonym database.

Edmonds and Hirst (2002: 106) suggest a new word processor thesaurus that ranks options based on context and writer preferences, offering a more intelligent and effective alternative to the simplistic thesauri in current word processors. Thus, they propose a computational model of lexical knowledge that can adequately account for near-synonymy and to deploy such a model in a computational process that could “choose the right word” in any situation of language production (ibid: 106).

These studies all demonstrate the level of interest in machine translation, both now and during the start of the internet era, as well as the potential contributions that new technologies will bring to the subject. Indeed, translation has always been essential, and its use in communication in particular leads to advancements that will appeal to particular scholars. These machine translation programs are useful for language learners, academic authors, and business professionals who work in translation. The scenario can become a bit more complex when it comes to synonyms. Synonyms that are peculiar to a language and environment may, in fact, be translated differently than they would be by a human translator. Words often have near-synonyms with varying meanings, making it difficult to choose the right word for a specific situation to avoid unwanted implications, even for modern computer systems (Edmonds and Hirst, 2002: 105). As is described, faithful translation requires a sophisticated lexical-choice process that can determine which of the near-synonyms provided by one language for a word in another language is the closest or most appropriate in any particular situation (ibid: 106).

DeepL and Google Translate are two real-world platforms that are currently contributing to the translation profession and, in a sense, highlighting the benefits of technology. They do not now appear to be able to replicate human translation, though. Both are, nevertheless, rather favourably assessed in several fields. It is reported that “a 2024 survey by the Association of Language Companies (ALC) found that 82% of language service companies use DeepL for translations, while 46% use Google Translate” (URL 4). It is also emphasized that comparatively Google Translate is the most popular translation tool; DeepL is more accurate in specific situations (ibid). Yaman (2013) reported that expert evaluations reveal that DeepL Translate outperforms Google Translate in expressive and functional text translation categories for English-Turkish and Turkish-English, with higher total performance scores. This demonstrates that DeepL performs better when more specialised terminology or expression is used, a fact which is highly crucial for this study that incorporates synonyms as the subject, which is also specific.

METHODOLOGY

This study's primary goal is to assess how well or distinctive machine translation tools, DeepL and Google Translate, perform while rendering the phenomena of near-synonyms—the term used in the literature for synonyms—across linguistic boundaries while accounting for emotive language. Three primary categories—emotional terms based on pain, joy, and excitement—will be assessed in this context on the pertinent platforms. Basic and everyday usage, more dense and literary meanings, colloquial or idiomatic meanings, terms with Arabic, French, or Ottoman roots, the physical and

spiritual connotations of emotional words, and archaic uses are also considered within the parameters of each category.

According to this perspective, the sentences collected by a study researcher, an academic with expertise in Turkish language and literature, and based on the examples provided solely within the parameters of TDK (Turkish Language Association) for 25 words out of a total of 85 (At the conclusion of the study, the remaining 60 lexical units will be provided in an Appendix) from each category will be translated on both platforms, even though they do not contain all the components and do not represent an all-inclusive list in Turkish. First, a table with brief definitions for each linked term will be provided within the parameters of the categories. The translations of 25-word sentences, ten from the category of pain and joy, five from the category of excitement, will then be displayed as they are on The DeepL and Google Translate programs. The literature on synonyms will be taken into consideration while interpreting the results. The samples were specifically chosen from the TDK platform because they contain statements made by significant authors of Turkish literature, including authors of essays, stories, articles, and novels. In order to demonstrate the effectiveness of machine translation in this area and the distinctiveness of the synonymy phenomena, particular emphasis was devoted to the literary examples. It is anticipated that the outcomes will highlight the subtle differences between the English and Turkish language pairs. But the most crucial thing to think about will be how much semantics and context are taken into account by the machine translation tools in question while cross-linguistic near-synonym translation is performed.

FINDINGS

The meanings of the study's three terms—pain, joy, and excitement—will be provided in this section along with a table. The Turkish Language Association's website, a significant organization in Türkiye, was employed in the process. Actually, this organization, which goes by the abbreviation TDK, provides definitions and explanations for every word in addition to their recently discovered meanings. It is reported that since its founding, the Turkish Language Association has focused its efforts on two primary axes: to carry out and complete research on the Turkish language and to address and resolve the present issues facing the Turkish language (URL 5). In this context, Table 1 displays the words in all three categories that were first gathered by the researchers, deemed important for the study, and thoroughly analyzed by one of the researchers having expertise in Turkish language and literature. An essential note is that only the exact, unaltered English translation of the definition supplied by TDK will be used. Furthermore, there may be multiple definitions for the relevant word because it can denote a concrete or abstract emotion, as well as a bodily or spiritual emotion. Finally and additionally, details regarding the word's structural status (noun, verb in italics) will be provided. Other websites can be used to offer findings about terms that are not defined or explained within the parameters of TDK. References to pertinent sources will be provided in this context.

Table 1: Emotive Lexical Units

Lexical Units	Turkish Meaning (TDK, URL 6)	English Meaning
Lexical Units for “pain” (Basic and everyday usage)		

Acı	<i>isim, mecaz</i> Ölüm, yangın, deprem vb. olayların yarattığı üzüntü; yara <i>sıfat, mecaz</i> Kırıcı, üzücü, incitici, dokunaklı, kötü olan (TDK)	<i>noun, figurative</i> Sadness caused by events such as death, fire, earthquake, etc.; wound <i>adjective, figurative</i> Hurtful, sad, touching, bad
Keder	<i>isim, Arapça keder</i> Maddi ve manevi olarak duyulan aşırı üzüntü; elem, ızdırap, inkıbaz (TDK)	<i>noun, Arabic grief</i> Extreme sorrow felt both materially and spiritually; pain, suffering, devastation
Üzüntü	<i>isim</i> Olması istenilmeyen olaylardan doğan ruh tedirginliği; burkuntu, üzüncü, dert, eza, meyusiyet, teessür (TDK)	<i>Noun</i> Mental uneasiness arising from undesirable events; sadness, grief, torment, despair, sorrow
Tasâ	<i>isim</i> Kaygı <i>isim, ruh bilimi</i> Tatmin edici olmayan veya tedirgin eden durumların ortaya çıkmasını önleyebilmede, güvensizlik içinde bulunulduğunda duyulan tedirgin edici duygu (TDK)	<i>Noun</i> Anxiety <i>Noun, psychology</i> An unsettling feeling felt when insecure in order to prevent the occurrence of unsatisfactory or disturbing situations
Gam	<i>isim, Arapça gamm</i> Kaygı (TDK)	<i>Noun, Arabic</i> ğamm Anxiety
Lexical Units for “pain” (More dense and literary meanings)		
Matem	<i>isim, (ma:tem), Arapça mātem</i> Yas (TDK)	<i>noun, (ma:tem), Arabic mātem</i> Mourning
Efkâr/Efkâr basmak	<i>çokluk, (efkâ:rı), Arapça efkâr</i> 1. <i>isim</i> Herhangi üzücü bir olay sebebiyle hissedilen hüzn. 2. <i>isim, eskimiş</i> Düşünceler, fikirler. (TDK)	<i>plurality, (efkâ:rı), Arabic efkâr</i> 1. <i>noun</i> Sadness felt because of any sad event. 2. <i>noun, obsolete</i> Thoughts, ideas.
Lexical Units for “pain” (Colloquial or idiomatic meanings)		
Gönül yarası	<i>isim, mecaz</i> Karşılıksız aşktan, özleminden, başarısızlıktan duyulan büyük keder, aşırı üzüntü; yürek yarası, dil yarası (II), kalp yarası (TDK)	<i>noun, figurative</i> Great sorrow, extreme sadness, from unrequited love, longing, failure; heartbreak, wounded feelings caused by harsh words (II), heart sore

Lexical Units for “pain” (Terms with Arabic, French, or Ottoman roots)		
Mihnet	<i>isim, Arapça miḥnet</i> Sıkıntı	<i>noun, Arabic miḥnet</i> Distress
Teellüm	<i>Isim Osmanlı Dönemi</i> Elem duyma. kederlenme. tasalanma (Sesli Sözlük, URL 7)	<i>Name Ottoman Period</i> Feeling of sorrow, grief, preoccupation
Lexical Units for “joy” (Joy and happiness)		
Sevinç	<i>isim İstenen veya hoş giden bir şeyin olmasıyla duyulan coşku; kıvanç, meserret, sürur</i> (TDK)	<i>noun</i> Excitement felt when something desired or pleasant occurs; joy, happiness, bliss
Neşe	<i>isim Arapça neş'e</i> 1. isim Mutlu olmaktan doğan ve dışa vurulan sevinç; şetaret (TDK)	<i>Noun Arabic neş'e</i> Joy arising from being happy and expressed externally; cheerfulness
Keyif	<i>isim</i> Canlılık, tasasızlık, iç rahatlığı <i>isim</i> Rahat, huzur, afiyet <i>isim</i> İstek, heves, zevk (TDK)	<i>noun</i> Liveliness, carefreeness, inner peace <i>noun</i> Comfort, peace, well-being <i>noun</i> Desire, enthusiasm, pleasure
Şad olmak	<i>fiil</i> Sevinmek, memnun ve mutlu olmak	<i>verb</i> To be happy, content, and pleased
Saadet	<i>isim, (saa:det), Arapça sa'ādet</i> Mutluluk (TDK)	<i>noun, (saa:det), Arabic sa'ādet</i> Happiness
Gönül Rahatlığı	<i>isim, mecaz</i> İç rahatlığı, iç huzuru, baş dinçliği; huzur, itminan (Osmanlıca) (TDK)	<i>noun, figurative</i> Peace of mind, inner peace, serenity; tranquillity, contentment (Ottoman Turkish)
Bahtiyarlık	<i>isim</i> Mutluluk	<i>Noun</i> Happiness
Haz	<i>isim Arapça ḥazz</i> Bir şeyin insanda uyandırdığı hoşlanma duygusu <i>isim, felsefe</i> Bir şeyden duygusal veya manevi sevinç duyma	<i>noun Arabic ḥazz</i> Feeling of pleasure that something evokes in a person <i>noun, philosophy</i> Emotional or spiritual joy of something

	isim, ruh bilimi Sürdürülmesi istenen ılımlı ve doyunluk veren coşku (TDK)	<i>noun, psychology</i> A moderate and satisfying enthusiasm desired to be maintained
Bayram etmek (veya yapmak)	<i>fiil</i> Çok sevinmek (TDK)	<i>verb</i> To be very happy, rejoice, exult, be in the seventh heaven
İçi içine sığmamak	<i>deyim</i> Telaş, sabırsızlık, coşkunluk göstermekten kendini alamamak (TDK)	<i>idiomatic</i> To be unable to restrain oneself from showing haste, impatience, enthusiasm
Lexical Units for “excitement” (Basic and archaic)		
Sabırsızlık	<i>Isim</i> Sabır göstermeme, sabırlı davranmama, sabırsız olma durumu (TDK)	<i>noun</i> The state of being impatient, failing to behave patiently
Kalp Çarpıntısı	<i>isim, tıp</i> Kalbin düzensiz veya hızlı çalışması; halecan, helecan (TDK)	<i>noun, medicine</i> Irregular or rapid heartbeat; excitement, palpitation
Taşkın	<i>Isim, mecaz</i> Aşırı (TDK)	<i>noun, figurative</i> Ebullient, exuberant
Yerinde duramamak	<i>fiil</i> Surekli kıpırdamak, içi içine sığmamak (TDK)	<i>verb</i> To move constantly, to be unable to contain oneself
İştial, -li	<i>isim, eskimiş, (iştia:li), Arapça iştî ‘āl</i> Tutuşma, parlama, alevlenme (TDK)	<i>noun</i> A sudden outburst or intensification, as of anger or tensions (URL 8)

25 sentences will be provided in table form for translation on the DeepL (English (British version)) and Google Translate platforms without any kind of change, albeit with some arrangements regarding issues such as feminine, masculine, etc., following the presentation of 25 lexical units from each category, complete with definitions and explanations. In this context, the relevant word will be given in bold in both Turkish and English. As mentioned before, findings regarding concepts that are not defined or discussed within the confines of TDK can be found on other websites. In this context, references to relevant sources will be given. Each term will be used only once, with extra context-specific information regarding its usage and context enclosed in brackets, if any.

Table 2: Translations on DeepL and Google Translate

Sentences in Turkish (TDK, URL 6)	DeepL Translations	Google Translate Translations
-----------------------------------	--------------------	-------------------------------

(Adj. Figurative) "Yirmi yaşına girdiğim bugün feci hakikati duymak ne acı !" - Ömer Seyfettin (TDK)	'What a pity to hear the disastrous truth today, when I have turned twenty.'	"How painful it is to hear the terrible truth today, as I am turning twenty!"
"Hiçbir kederim yoktu ki onun bir tatlı kelimıyla bertaraf olmasın." - Ahmet Hikmet Müftüoğlu (TDK)	'I had no sorrow that was not cancelled by a sweet word from him.'	"I had no sorrow that was not dispelled by a kind word from her/him."
"Beni sevmiyor, yeniden zihnimi kurlamak, sinirlerimi üzüntü içinde bırakmak istiyor." - Etem İzzet Benice (TDK)	'He doesn't love me, he wants to get in my head again, to make my nerves upset .'	"S/he does not love me, s/he wants to trouble my mind again, to upset my nerves."
(noun) "Gazeteleriniz sürüm tasasına kapıldılar mı hemen İstanbul'un nabzını tutarlar." - Falih Rıfkı Atay (TDK)	'When your newspapers are worried about publication, they immediately take the pulse of Istanbul.'	"When your newspapers get caught up in the pressure of publication, they immediately take the pulse of Istanbul."
"Bana derler gam yükünü sen götür/Benim yük götürür dermanım mı var?" - Karacaoğlu (TDK)	'They tell me to take the burden of gloom /Do I have the strength to carry a burden?'	"They say to me, 'You carry the burden of sorrow '/Do I have the remedy to carry the burden?"
"Caminin methali, minberi, kâmilin siyah matem bayraklarıyla kaplı." - Attilâ İlhan	'The mosque's metallels and pulpit are completely covered with black mourning flags.'	"The mosque's altar and pulpit are completely covered with black mourning flags."
" Efkâr basınca , haftaları ay, ayları yıl diye hesap eder mahkûm." - Kerim Korcan (TDK)	'When the mood strikes , the prisoner reckons weeks as months and months as years.'	"When the blues come , the prisoner counts the weeks as months and the months as years."
"Sürgünü yalnız memleket hasreti yıkmaz, yıkması için bu hasrete utandırıcı bir gönül yarası karışmalıdır." - Refik Halit Karay (TDK)	'It is not only homesickness that destroys exile, but a shameful heartache must be mixed with this longing for it to destroy it.'	"The longing for the homeland alone does not destroy exile; for it to be destroyed, a shameful heartache must be mixed with this longing."
"Her mihnet kabulüm yeter ki/Gün eksilmesin	'I accept every hardship as long as the day doesn't fade from my window'	"I will accept every hardship as long as the

penceremden" - Cahit Sıtkı Tarancı (TDK)		day does not fade from my window"
"Memleketinizde geçen senelerimi hakîkî bir saâdet hissiyle, aynı zamanda da derin bir teellümle yâdetmekteyim." (Hüseyin R. Gürpınar, URL 9)	'I recall my years spent in your country with a feeling of true bliss and at the same time with deep sorrow .'	"I remember the years I spent in your country with a feeling of true happiness, but also with deep sorrow ."
"İçim sevinç dolu, annemin yanına gidiyorum, öpüşüyoruz." - Adalet Ağaoğlu (TDK)	'I'm full of joy , I'm going to my mum, we're kissing.'	"I am filled with joy , I go to my mother, we kiss."
"Zaferin bütün neşesi bu ihtiyarda idi." - Falih Rıfkı Atay (TDK)	'All the joy of victory was in this old man.'	"All the joy of victory was in this old man."
(noun, meaning liveliness, inner peace) "Bu keyif ne kadar sürerdi? Tahminime göre beş on dakikadan fazla sürmezdi." - Yakup Kadri Karaosmanoğlu (noun, meaning arbitrariness) "Niye bir memurun keyfine boyun eğiyorsunuz?" - Necati Cumalı (TDK)	"How long would this pleasure last? My guess would be no more than five or ten minutes." 'Why do you submit to the pleasure of an official?'	"How long would this pleasure last? I would estimate no more than five or ten minutes." "Why do you bow to the whims of an official?"
"Dost elinden içtim içtim mât oldum/Kahbe felek güldü ben de şâdoldum " (Karacaoğlu, URL 10).	'I drank from the hand of a friend, and I became mate, and the misfortune laughed, and I became happy .'	"I drank from the hand of a friend and was filled with joy/The world smiled upon me and I was happy "
"Bana saadeti çekinmeden sunan bir kadının kardeşini üzmeye hakkım yoktu." - Kemal Bilbaşar (TDK)	'I had no right to upset the brother of a woman who offered me happiness without hesitation.'	"I had no right to upset the brother of a woman who offered me happiness without hesitation."
"O günden sonra Mustafa Kemal, tuttuğu yolu bilen, gideceği yeri gören insanların gönül rahatlığına kavuştu." - Eflâtun Cem Güney (TDK)	'From that day on, Mustafa Kemal gained the peace of mind of people who knew the path he was taking and saw where he was going.'	"From that day on, Mustafa Kemal enjoyed the peace of mind of those who knew the path he was on and saw where he was going." (Note: Translation

		is offered both as feminine and masculine)
"Sonraları onun bahtiyarlığını gördükçe memnun olurum." - Memduh Şevket Esendal (TDK)	'Later, I was pleased to see his good fortune .'	"I would be happy to see her/his happiness later on."
(Noun, Psychology) "Ömrünün en öfkeli veya buhranlı anlarında bile yaşamak hazzının parıltısı gözlerinden eksik olmazdı." - Abdülhak Şinasi Hisar (TDK)	'Even in the angriest or most depressed moments of his life, the sparkle of the joy of living was never missing from his eyes.'	"Even in the most angry or depressed moments of her/his life, the sparkle of the joy of living never left her/his eyes."
"Sabaha kadar tepindiler. Bayram ediyorlar ." - Necip Fazıl Kısakürek (TDK)	"They stomped all night. They're having a feast ."	"They kicked and kicked until morning. They're celebrating ."
"Nazmiye'den çok İhsan'ın içi içine sığmıyor , birazdan başlarına gelecekleri tasarlayarak kahroluyordu." - Orhan Kemal (TDK)	'İhsan, more than Nazmiye, was more depressed than Nazmiye, he was devastated by the thought of what was about to happen to them.'	"İhsan was more upset than Nazmiye, and was devastated as he contemplated what would happen to them." - Orhan Kemal
"İstediği şeyler gelinceye kadar, sevinç ve sabırsızlık içinde sabahları zor ediyordu." - Halikarnas Balıkcısı (TDK)	'He would spend the mornings in joy and impatience until the things he wanted arrived.'	"S/he would struggle through the mornings with joy and impatience until the things s/he wanted came."
"Müthiş bir kalp çarpıntısı ve korku ile kanepeden kalktı." - Sait Faik Abasıyanık (TDK)	'He got up from the sofa with a tremendous heart palpitation and fear.'	"S/he got up from the couch with a terrible heart palpitation and fear."
(Noun, Figurative) "Bu yüz neşeli değil, taşkın denecek kadar mutlu idi." - Tarık Buğra (TDK)	'This face was not cheerful, but happy to the point of overflowing .'	"This face was not cheerful, it was exuberantly happy."
"En ufak bir şeyden sevinir, yerlerinde duramaz olurlar ." - Necati Cumalı	'They rejoice at the slightest thing and become restless .'	"They get happy at the slightest thing and can't sit still ."

“Hayalleri bizimkiler gibi serîü'l-iştial bir kav hâlinde değil.” (Cenap Şahâbeddin, URL 11)	‘Their dreams are not in a serîü'l-iştial state like ours.’	“Their dreams are not like ours, in a state of rapid movement .”
--	--	---

DISCUSSION and CONCLUSION

In addition to looking at possible English equivalents, the pertinent study was designed to address the emotional lexical units in the context of synonyms in Turkish that belong to the categories of words for pain, joy, and excitement. Besides, the focus was on finding out whether two different machine translation systems displayed near-synonyms identically, whether machine translation algorithms took context into account when translating emotive lexical units, and how emotive lexical units were translated differently by DeepL and Google Translate. The thorough analysis has produced some significant conclusions. However, solutions to the study challenges will be discussed before providing comprehensive details on the findings.

In this regard, it has been discovered that the machine translation systems DeepL and Google Translate typically produce translations that are comparable. Regarding the second issue, it has been found that the Google Translate platform considers context more when translating synonyms – i.e. The phrase "pleasure" in the Turkish context basically denotes an element of "arbitrariness," as the sentence "Why do you bow to the whims of an official?" makes clear. Although it is noted that Google Translate captures this representation, DeepL only used the phrase "pleasure," which it always prefers in translation, and provided an incomplete meaning. However, there are also important contextual emphases in the DeepL context, as in the following sentence – “Later, I was pleased to see his good fortune.” Lastly, the following broad distinctions are noteworthy: Google Translate also considers words that are specific to Turkish or words borrowed from Arabic, Persian, and Ottoman Turkish, whereas DeepL occasionally failed in this area – i.e. the translated text reading as ‘Their dreams are not in a **serîü'l-iştial** state like ours’ indicates that the relevant lexical unit has been quoted verbatim-. Lastly, Google Translate provided translations for both when it was unclear whether the pronoun was masculine or feminine –i.e. "From that day on, Mustafa Kemal enjoyed the peace of mind of those who knew the path he was on and saw where he was going." (Note: Translation is offered both as feminine and masculine), which indicates an interesting note since Mustafa Kemal ATATÜRK is a high-profile and renowned personality and thus should be represented with a definite “he” at first glance-, while DeepL occasionally provided alternative translations. DeepL prefers single quotation marks, whereas Google Translate prefers double quotation marks.

Given the overall results, it is important to highlight that Turkish has a very extensive lexicon of synonyms, particularly when it comes to the emotional realm. This is primarily because Turkish has been influenced by Arabic, Persian, and Ottoman languages throughout its history.

It has been noted that English, which is highly rich in synonyms and has numerous terms derived from Latin, Greek, and other languages, is on par with Turkish. However, a closer look at the machine translations, particularly when assessed using DeepL, reveals that comparable idioms are frequently employed as alternatives; for example, "joy" is

preferred three times, and "happy, happiness" twice. Analysing this scenario in light of machine translation is equally crucial since, in the case of human translation, it is thought that several synonyms will be used and the translation will be given without being extracted from the context.

The frequent preference of particular words in Turkish-English translations is another startling observation. In English, for instance, "sorrow" is favoured as the equivalent of Turkish lexical units including "keder, gam, teellüm."

Finally, and perhaps most importantly, it should be noted that machine translation tools have advanced to a great level. However, first let's remember that Edmonds and Hirst (2002), who conducted their study 23 years ago in an attempt to propose a model in terms of near-synonymy for the then-systems, reported that to overcome the existing shallow coverage that limits the capabilities and output quality of natural language processing systems, research attempts to expand lexical coverage in these systems. And thus, they emphasized that "the key to the clustered model of lexical knowledge is its sub-conceptual/stylistic level of semantic representation" and that "their new model of lexical knowledge keeps the advantages of the conventional model—efficient paraphrasing, lexical choice (at a coarse grain), and mechanisms for reasoning—but overcomes its shortcomings concerning near-synonymy" (ibid: 139). In short, they concluded that the model reconciles fine-grained lexical knowledge with coarse-grained ontologies using the notion of granularity of representation. It is evident that the relevant tools closely adhere to the notions of near-synonyms, and algorithms are being developed in this regard, given that technical advancements in the modern world have had a profoundly favourable impact on machine translation. One could argue that the day will soon come when the internet, particularly the artificial intelligence-dominated one, will take into account all linguistic qualities. Future research that advances the discipline by proposing models or theorems, however, may also be very significant.

It is important to note that this study has certain limitations. Actually, the only terms that were considered were near-synonyms associated with emotion. Furthermore, only language pairs in English and Turkish were studied. The field will undoubtedly benefit from the near-synonym corpora gathered in other subjects and their detections in other language pairs. In light of this, it is advised that future research assess synonyms in other fields using machine translation or in various settings.

REFERENCES

- Aktaş, Ö., Birant, Ç. C., Aksu, B., & ÇEBİ, Y., (2013). Automated Synonym Dictionary Generation Tool for Turkish (ASDICT). *BİLİG* , no.65, 47-68.
- Partington, A. (1998). *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. John Benjamins.
- Aqel, F. T. (2019). The translation of synonyms in Arabic and English. *British Journal of English Linguistics*, Vol.7, No.4, pp.31-44.
- Cruse, D. Alan. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge University Press.
- Edmonds, P. & Hirst, G. (2002). Near-Synonymy and Lexical Choice. *Computational Linguistics*. 28. 105-144. 10.1162/089120102760173625.

- Kuzubaş, M. & Bayram, H. (2015). Bir Gam Ve Neşe Şairi: Nef'î (A Sorrow And Joy Poet: Nef'î). Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi. Vol. 8, pp. 51-68. <http://dx.doi.org/10.25068/dedekorkut68>
- Hauer, Bradley & Kondrak, Grzegorz. (2020). Synonymy = Translational Equivalence. 10.48550/arXiv.2004.13886.
- Maïa Ponsonnet. Emotional language: A brief history of recent research. Approaches to Language and Culture (Handbook), De Gruyter Mouton, pp.307-335, 2022, Anthropological Linguistics [AL], 10.1515/9783110726626. hal-03835591
- Nordquist, Richard. (2025, April 14). Synonymy Definition and Examples. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/synonymy-definition-1692019>
- Özkan, A. F. (2021). “Osmanlı Türkçesinde Arapça ve Farsça Kökenli Duygu Sözcükleri”. Karadeniz Araştırmaları. XVIII/71: 801-825.
- Petcharat, N., & Phoocharoensil, S. (2017). A Corpus-Based Study of English Synonyms: Appropriate, Proper, and Suitable. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 10(2), 10–24. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/111700>
- Uçar, İ. (2010). Türkçede Eş Anlamlılık ve Eski Anadolu Türkçesi Tıp Yazmalarında Eş Anlamlı Kelime Kullanımı. Türkçede Eş Anlamlılık Ve Eski Anadolu Türkçesi Tıp Yazmalarında Eş Anlamlı Kelime Kullanımı. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks.
- Yaman, İ. (2023). DeepL Translate ve Google Translate Sistemlerinin İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce Çeviri Performanslarının Karşılaştırılması. Söylem Filoloji Dergisi(Çeviribilim Özel Sayısı), 29-41. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.1187172>

URL List (Erişim Tarihi [Date accessed]: Haziran-Temmuz 2025 [June-July 2025])

- URL 1: https://www.brainyquote.com/quotes/chris_eubank_sr_1122977?src=t_synonym
- URL 2: https://youtu.be/8vbJciJSFM0?si=J_XKYLns0EZ2dV2H9
- URL 3: <https://www.goodreads.com/quotes/tag/synonyms>
- URL 4: <https://www.smartling.com/blog/google-translate-vs-deepl#:~:text=A%202024%20survey%20by%20the,than%20Google's%20in%20blind%20tests.>
- URL 5: <https://tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/tarihce-2/>
- URL 6: <https://sozluk.gov.tr/>
- URL 7: <https://www.seslisozluk.net/teell%C3%BCm-nedir-ne-demek/>
- URL 8: <https://www.dictionary.com/browse/flareup>
- URL 9: <https://www.lugatim.com/s/teell%C3%BCm>
- URL 10: <https://www.lugatim.com/s/%C5%9Fadolmak>
- URL 11: <https://www.lugatim.com/s/%C4%B0%C5%9ET%C4%B0AL>

APPENDIX

1. Temel ve Yaygın Kullanılanlar

Acı - "Yirmi yaşına girdiğim bugün feci hakikati duymak ne acı!" - Ömer Seyfettin

Keder - "Hiçbir kederim yoktu ki onun bir tatlı kelimıyla bertaraf olmasın." - Ahmet Hikmet Müftüoğlu

Üzüntü - "Beni sevmiyor, yeniden zihnimi kurcalamak, sinirlerimi üzüntü içinde bırakmak istiyor." - Etem İzzet Benice

Dert - "Kalbimde daima bunun eksikliğini hissettim ama kimseye derdimi anlatamadım." - Özlem Yalçınkaya

Tasâ - "Gazeteleriniz sürüm tasasına kapıldılar mı hemen İstanbul'un nabzını tutarlar." - Falih Rıfkı Atay

Gam - "Bana derler gam yükünü sen götür / Benim yük götürür dermanım mı var?" – Karacaoğlu

Hüzün - "Morgun parlak mermer duvarlarında dağılan gölgemin hüzün verici bir görüntüsü var." - Ahmet Ümit

Sızı – (Hafif ince ağrı) "Fakat her an, her an yine / İçimde aynı sızı" - Halit Fahri Ozansoy; (Ruhsal açıdan acı) "Depremlerin acısını, sızısını belirtmek de adı sanı bilinmez köylü şairlere düşer." - Bedri Rahmi Eyüboğlu

Yas - "En büyük bahtiyarlık yasını dindiremez / Baba, benim kalbime sensiz kimse giremez" - Faruk Nafiz Çamlıbel

Izdırap (İstirap) - "Baba dehşet ve ızdırap içinde yakasını gevşetmeye uğraşır." - Ahmet Muhip Dırnas

Çile - "Bizim bu dünyadaki hayatımız da bir çileden ibaret olduğu

düşünülecek olursa en münasip çilenin de burada olması icap ediyordu." - Asaf Halet Çelebi

Elem - "Bu derdi huy edinenler elem çekmez." - Necip Fazıl Kısakürek

Hicran – (Bir yerden veya bir kimseden ayrılık) "Bu hicran, dudaklarına ezelî bir nakarat yapıştırmıştı." - Ömer Seyfettin; (Ayrılığın neden olduğu onulmaz acı) "Başıma da konuyor konuyor aman martı kuşları / Gözlerimden boşalır hicran yaşları" - Orhan Veli Kanık

2. Daha Ağır ya da Edebi Anlamlılar

Matem

Efkâr

Melemmet (nadiren kullanılır, tasavvufi anlamda)

Yaslılık (çoğunlukla ağızlarda yaşayan bir sözcük)

İniltî / İnilti

Ah / Feryat (bir hâli yansıtsa da elem içeriklidir)

Figân Fakr u zaruret (dolaylı olarak elem içerir)

3. Halk Ağzı / Deyimsel Anlamda

İç yanması

Gönül yarası

Yürek acısı

Can acısı

İç burukluğu

İç sızısı

Gönül sızısı

Yürek burkulması

4. Arapça ve Farsçadan Geçme, Edebi-Divan Tarzı

Mihnet

Belâ

Kahr u bela

Derûnî ızdırıp

Inkisar (kalp kırıklığı ama elemi
çağrıştırır)

Feryâd-ü figân

Teellüm

Teessür Tefekkür (dolaylı, elemle
gelen düşünce)

Acı Anlamı: Fiziksel ya da ruhsal
olarak duyulan ıstırap, üzüntü.

Eş anlamlıları: Izdırap, üzüntü, keder,
elem

Keder Anlamı: Üzüntü, tasavvufi
anlamda ruhsal sıkıntı.

Eş anlamlıları: Acı, elem, ıstırap,
üzüntü.

Elem Anlamı: Derin üzüntü, acı.

Eş anlamlıları: Acı, keder, ıstırap,
üzüntü.

Izdırap Anlamı: Fiziksel ya da ruhsal
acı, ıstırap.

Eş anlamlıları: Acı, keder, elem,
üzüntü

Üzüntü Anlamı: Bir olay ya da durum
karşısında duyulan moral bozukluğu,
keder.

Eş anlamlıları: Acı, keder, elem,
ıstırap.

Gam Anlamı: Keder, üzüntü, tasa.

Eş anlamlıları: Keder, elem, üzüntü.

Hüzün Anlamı: Gönül üzgünlüğü,
keder, gam.

Eş anlamlıları: Keder, elem, üzüntü.

Sızı Anlamı: Fiziksel ya da ruhsal acı,
ıstırap.

Eş anlamlıları: Acı, ıstırap, elem

Yas Anlamı: Özellikle birinin
ölümünden duyulan derin üzüntü.

Eş anlamlıları: Matem, keder, elem

Teessür Anlamı: Üzüntü, acı.

Eş anlamlıları: Üzüntü, keder, elem

Sevinç, Mutluluk ve Heyecan
Sözcükleri

1. Sevinç Anlamında Kullanılan Kelimeler

Sevinç

Neşe

Keyif

Şenlik

Coşku

Memnuniyet

Haz

İç açılması

Şenlenme

Bayram etmek

Gönül ferahlığı

Sevda çiçeği açmak (deyimse)

Yüzü gülmek (deyim)

İçin içine sığmamak (deyim)

Şad olmak

İftihar (gururla karışık sevinç)

2. Mutluluk Anlamında Kullanılan Kelimeler

Mutluluk

Mesutluk / Mesut olmak

Bahtiyarlık

Saadet

Huzur

Refah

İç huzuru

Gönül rahatlığı

Doyum / Doygunluk

Tatmin

İç dinginliği

Rahatlık

Şükür hali

Mutmain olmak (tasavvufi)

Sükran (teşekkür değil, varlıktan duyulan memnuniyet anlamında)

3. Heyecan Anlamında Kullanılan Kelimeler

Heyecan

Coşku

Telaş (olumlu/olumsuz bağlamda)

Sabırsızlık

Kıpırtı / İç kıpırtısı

İç titremesi

Kalp çarpıntısı

Heyecanlanmak

Taşkınlık (bazen olumsuz)

Yerinde duramama

İçin içine sığmama

Bekleyiş Gerilim (pozitif heyecan için de kullanılabilir)

Tedirgin coşku (özellikle sahne heyecanı gibi durumlar için)

4. Arkaik / Edebi Deyim ve Sözcükler

Sürur (eski Türkçe – mutluluk, sevinç)

Şâdî (Farsça kökenli – sevinç, neşe)

İbtihâc (Osmanlıca – içten sevinç)

İştial (heyecan, kıvılcım alma anlamında)

İstibşâr (müjdeyle sevinmek)

Ferah (rahatlık ve sevinç)

Gurur (bazen başarıdan gelen mutluluk)

Sevinç TDK Tanımı: Sevinç, "Bir olay ya da durum karşısında duyulan içten mutluluk" olarak tanımlanır.

Mutluluk TDK Tanımı: Mutluluk, "Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu" olarak tanımlanır.

Heyecan TDK Tanımı: Heyecan, "Sevinç, korku, kıskançlık, öfke, üzüntü gibi sebeplerle ortaya çıkan güçlü ve geçici duygu durumu" olarak tanımlanır.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ

Ortaokul Öğrencilerinin Bağlayıcı Bilgisi Üzerine Bir İnceleme¹

Aziz Olcay OLĞAÇ | ORCID: 0009-0007-4707-2107 | olcay2031@hotmail.com | Pamukkale
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Mevlüt Metin TÜRKTAŞ | ORCID: 0000-0001-6678-8361 | mmturktas@gmail.com | Pamukkale
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Pamukkale, Türkiye.
<https://ror.org/01etz1309>

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı bilgi düzeylerini sınıf düzeyi, cinsiyet, okuma sıklığı ve yazma sıklığına göre incelemektir. Bu çalışmada, tarama araştırmalarının genel modellerinden karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 856 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrencilerin bağlayıcı bilgisinin belirlenmesi amacıyla Bağlayıcı Testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 26 programından yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile 2 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca varyansların homojenliği varsayımı incelenmiş ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0.05$). Yapılan çözümleme sonucunda 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bağlayıcı bilgilerinin “orta”, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise “yüksek” düzeyde olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyinin bağlayıcı başarı düzeyi üzerinde orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bulgular, kız ve erkek öğrencilerin bağlayıcı başarı düzeylerinin orta düzeyde seyrettiğini, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğunu ve cinsiyetin bağlaç başarıları üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bağlayıcı testi puanları arasında okuma sıklığına göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, hiç okumayan öğrencilerle ayda bir, ayda iki ve ayda üçten fazla okuyan öğrenciler arasında hiç okumayan öğrenciler aleyhine fark vardır. Okuma sıklığının bağlayıcı başarıları üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: bağlayıcı bilgisi, bağlaç, okuma sıklığı, yazma sıklığı

Atıf Bilgisi

Olğaç, A. O., & Türktas, M. M. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Bağlayıcısı Bilgisi Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 290-299.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1736200>

Geliş Tarihi	08.07.2025
Kabul Tarihi	30.10.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Yazar Katkı Oranları	Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışmada kullanılan veriler, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 11.03.2024 tarihli ve 4 sayılı kararı ile onaylanmış etik kurul izni kapsamında toplanmıştır. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulmuş ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda Dr. Öğr. Üyesi M. Metin Türktas danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



A Study on Connective Knowledge of Middle School Students¹

Aziz Olcay OLĞAÇ | ORCID: 0009-0007-4707-2107 | olcay2031@hotmail.com | Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Pamukkale, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/01etz1309>

Mevlüt Metin TÜRKTAŞ | ORCID: 0000-0001-6678-8361 | mmturktas@gmail.com | Pamukkale University, Faculty of Educational Sciences, Pamukkale, Türkiye.

<https://ror.org/01etz1309>

Abstract

The primary objective of this study was to examine middle school students' knowledge of connectives by grade level, gender, reading frequency, and writing frequency. This study employed a comparative screening model, a common survey research model. The study was conducted with 856 middle school students during the 2023-2024 academic year. The Connectives Test was used to determine students' knowledge of connectives. SPSS 26 was used to analyze the data. The significance level was set at 0.05 to determine whether the data exhibited a normal distribution, the skewness and kurtosis coefficients were found to be between -2 and 2. Furthermore, the assumption of homogeneity of variances was examined, and it was determined that the variances were homogeneously distributed ($p>0.05$). The analysis revealed that the 5th, 6th, and 7th grade students had a "medium" level of connective knowledge, while the 8th grade students had a "high" level. Grade level was found to have a moderate impact on connective test success. Findings indicate that connective test success levels for both male and female students were moderate, with a significant difference in favor of female students, and gender had a low impact on connective test success. A significant difference was found between students' connective test scores based on reading frequency. According to the multiple comparison test results, there is a significant difference between students who never read and those who read more than once a month, twice a month, or three times a month, to the detriment of those who never read. Reading frequency was found to have a minor impact on binding success.

Keywords: conjunction information, conjunction, reading frequency, writing frequency

Citation

Olğaç, A. O., & Türktas, M. M. (2025). A Study on Connective Knowledge of Middle School Students. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 290-299.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1736200>

Date of Submission 08.07.2025

Date of Acceptance 30.10.2025

Date of Publication 30.11.2025

Peer-Review Double anonymized - Two External.

Plagiarism Checks Yes – intihal.net

Conflict of Interest The author(s) has no conflict of interest to declare.

Author Contribution Rates The authors contributed equally to the study.

Grant Support The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Copyright & Licence Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement The data used in this study were collected under an ethics committee approval granted by the Pamukkale University Board of Scientific Research and Publication Ethics in Education Sciences, dated March 11, 2024, and numbered 4. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all works utilized are cited in the references.

Indexing Information ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ This article was produced from the master's thesis completed under the supervision of Assist. Prof. Dr. M. Metin Türktas in the Department of Turkish Language Education, Institute of Educational Sciences, Pamukkale University

Giriş

Bireyin anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde sözcük dağarcığının önemli bir yeri vardır. Okuma becerisi birçok karmaşık bilişsel işlemin yapılmasını gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte okurlar, metindeki sözcükleri tanımak zorundadır. Bir sözcüğü okuma sürecinde tanımak, o sözcüğü metin içerisinde anlamlandırmayı gerektirir. Bu nedenle bir okur okumakta olduğu metinde geçen sözcükleri bilmelidir (Ülper ve Çetinkaya, 2020: 107). Öte yandan, sözcük dağarcığı, yazılı anlatım becerilerinin temel yapı taşlarından biridir. Alan yazın incelendiğinde, bireyin sözcük dağarcığının yazılı anlatımın niteliğini doğrudan etkilediği açıkça görülmektedir (Cunningham ve Stanovich, 1998; Hyland ve Tse, 2004; Laufer ve Nation, 1995).

Bireyin sözcük dağarcığı; ad, önad, eylem, adıl, belirteç, ilgeç, bağlaç gibi sözcük türlerinden oluşur. Bu sözcük türleri içinde bağlaçların anlama ve anlatma sürecindeki ağırlık işleviyle öne çıktığı söylenebilir. Çünkü bağlaçlar, metnin akıcılığını ve anlam bütünlüğünü sağlayan önemli dil öğeleridir. Yazılı ve sözlü anlatımda, cümleleri ve düşünceleri birbirine bağlayarak mantıklı, tutarlı ve anlaşılır bir metin oluşturulmasına yardımcı olur. Bağlayıcılar alan yazında bağlaç olarak da adlandırılmaktadır.

Bağlayıcılar, metin oluşturma ve anlamlandırma süreçlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkilerini kuran temel dilsel araçlardır. Sözcükler, cümleler ve paragraflar arasında mantıksal bağ kurarak metnin anlamsal bütünlüğünü sağlar. Bu işlevleriyle bağlayıcılar hem sözlü hem de yazılı anlatımın anlaşılabilirliğini artırır (Halliday & Hasan, 1976; Kurtul, 2011). Bu doğrultuda, bağlayıcıların doğru ve yerinde kullanımına ilişkin bilgi düzeyi dil becerilerinin gelişiminde kritik bir yere sahiptir. Nitekim Varışoğlu ve Hamzadayı (2018) tarafından yapılan araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin genel olarak yeterli olmadığı, özellikle alta sıralama bağlayıcılarını doğru kullanmada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma, bağlayıcıların yapısal ve anlamsal çeşitliliğinin, bu dilsel öğelerin öğrenilmesini zorlaştırdığını da ortaya koymaktadır. Bu durum, bağlayıcıların öğretim süreçlerinde sistematik ve aşamalı bir biçimde ele alınmasının önemini göstermektedir.

Anlamsal özellikleri bakımından bağlayıcılar, zamansallık, nedensellik, karşıtlık ve genişleme biçiminde dört ulamda tanımlanır. Yapısal özellikleri bakımından bağlayıcılar; yana sıralama, alta sıralama, söylem belirteçleri biçiminde üç ulamada tanımlanır. Bağlayıcılara yönelik tanımların çeşitliliği dikkat çekmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi bağlayıcı terimi alan yazında bağlaç olarak da kullanılmaktadır. Fakat bağlaç terimi sınırlayıcı bir anlam içermektedir. Bağlayıcı kavramı, söylem belirteci gibi yapıları da kapsadığından çalışmalarda bu terim yeğlenmektedir. Çetinkaya, Ülper ve Bayat (2016: 201) bağlayıcıları “söylemdeki önermeleri bağlayan sözcük ya da öbekler” biçiminde tanımlar. Çetinkaya, Ülper ve Bayat’a (2014: 89) göre de “bağlayıcılar metnin küçük ölçekli yapısında ardışık sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin metnin alıcısı, yani okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici öğelerdir.”

Bağlayıcıları anlamsal düzeyde ele aldığımızda karşımıza zamansallık, nedensellik, karşıtlık, genişleme gibi alt başlıklar çıkmaktadır (Çetinkaya vd., 2014; Halliday & Hasan, 1976). Bu alt başlıklar bağlayıcıların metnin küçük ve büyük ölçekli yapısına kattığı anlamsal değeri gösterir. Zamansallık bildiren bağlayıcılar metindeki olayların zamanda öncelik, sonralık veya eşzamanlılık durumlarını belirginleştirir. Nedensellik bildiren bağlayıcılar, önermeler arasında amaç-sonuç, neden-sonuç gibi anlamsal ilişki oluşturulmasını sağlar. Karşıtlık bildiren bağlayıcılar, cümlede zıtlık bildiren öğeleri birbirine bağlamak için kullanılır. Genişleme bildiren bağlayıcılar ise söylemi ve anlamı daha ileri boyutlara taşır (Gençer & Çetinkaya, 2015). Sözdizimsel olarak bağlayıcılar, yana, alta sıralama ve söylem belirteçleri olarak üç

ulamda karşımıza çıkar (Kurtul, 2011; Zeyrek & Webber, 2008). Bu bağlayıcılardan yana ve alta sıralama bağlayıcıları alt başlıklara ayrılarak cümle içinde birinci ve ikinci üyeler veya ikinci ve birinci üyeler arasında anlamsal ilişkiler kurar. Söylem belirteçlerinde ise büyük ölçekli söylem belirteçleri daha çok önemli bilgilere işaret ederken küçük söylem belirteçlerinde durum daha önemsiz yapılara döner (Gençer & Çetinkaya, 2015).

Bağlayıcılar anlama ve anlatma sürecinde etkin işlevi olan dilsel öğelerdir. Anlamsal özellikleriyle metindeki anlamı belirginleştirerek metnin bağlaşıklık ve tutarlılık yapısına katkı sunar. Öte yandan alımlayıcının metnin iletisine erişmesinde de işlevsel bir rol üstlenir. Daha önce de belirtildiği gibi bağlayıcı bilgisi yazma ve okuma becerisini etkileyen önemli bir dilsel öğedir. Bu çalışmadan elde edilecek verilerle ortaya çıkan bulgular öğretim ortamlarına, ders aracı hazırlayanlara ve araştırmacılara bağlayıcıların sınıf düzeyi, cinsiyet, okuma sıklığı ve yazma sıklığı ile olan ilişkisi konusunda ayrıntılı bilgi sağlayarak önemli katkılar sunabilir. Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı bilgi düzeylerini, sınıf, cinsiyet, okuma ve yazma sıklığı bakımından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular şöyledir:

1. Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı bilgi düzeyleri nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında okuma sıklığına göre anlamlı fark var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında yazma sıklığına göre anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama (survey) modeline dayalı olarak desenlenmiştir. Tarama modelleri, bir durumu ya da olguyu olduğu gibi betimlemeyi ve mevcut durum hakkında genel bir yargıya ulaşmayı amaçlayan araştırma desenleridir. Bu doğrultuda araştırmada, karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmalı tarama modeli; belirli bir durumu farklı değişkenler açısından karşılaştırarak aralarındaki anlamlı farklılıkları ortaya koymayı hedefler.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı bilgi düzeyleri; sınıf düzeyi, cinsiyet, okuma sıklığı ve yazma sıklığı değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenini “bağlayıcı bilgi düzeyi”, bağımsız değişkenlerini ise “sınıf düzeyi, cinsiyet, okuma sıklığı ve yazma sıklığı” oluşturmaktadır.

Veriler, SPSS 26 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Normal dağılım varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayılarıyla test edilmiş, varyansların homojenliği varsayımı incelenmiş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre farkın belirlenmesinde Bağımsız Örneklem t Testi, sınıf düzeyi ve okuma sıklığı değişkenlerine göre farkın belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yazma sıklığı değişkeni için bazı alt gruplarda öğrenci sayısının az olması nedeniyle Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca her bir değişkenin etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) hesaplanmıştır.

Araştırma deseni, öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerini çok boyutlu olarak değerlendirmeye, farklı değişkenlere göre anlamlı farklılıkların ortaya konmasına ve bu farklılıkların etki büyüklüklerinin belirlenmesine olanak tanımaktadır. Böylece bağlayıcı bilgi

düzeylerinin gelişimsel ve bireysel farklılıklar bağlamında ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi amaçlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın katılımcılarını, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Hatay ili İskenderun ve Arsuz ilçelerinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören toplam 856 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, araştırmacının erişiminin kolay olduğu okullardan gönüllü katılımcılara ulaşılmasına imkân sağlamıştır.

Katılımcıların 217'si 5. sınıf, 187'si 6. sınıf, 284'ü 7. sınıf ve 168'i 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 481'i kız, 375'i erkektir. Katılımcıların bu şekilde farklı sınıf düzeylerini ve cinsiyet gruplarını temsil etmesi, çalışmada sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalı çözümlemelerin güvenilirliğini güçlendirmektedir.

Katılımcılardan veri toplanmadan önce gerekli izin süreçleri tamamlanmış, öğrenci ve velilerden gönüllü katılım onayı alınmıştır. Araştırma süreci boyunca kişisel bilgiler gizli tutulmuş, veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Bu uygulamalar, araştırmanın etik ilkelere uygun olarak yürütülmesini sağlamıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veriler, öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Çetinkaya, Ülper ve Bayat (2014) tarafından geliştirilen Bağlayıcı Testi aracılığıyla toplanmıştır. Bu test, öğrencilerin metinlerdeki anlamsal ilişkileri kurma düzeylerini nesnel biçimde ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Veri toplama süreci 2023–2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilgili okullarda, ders saatleri dışında araştırmacı gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresi ortalama 30 dakika sürmüştür ve tüm katılımcılara aynı koşullar sağlanmıştır.

Verilerin çözümlemesinde SPSS 26 paket programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Öncelikle verilerin dağılım özelliklerini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, elde edilen değerlerin -2 ile $+2$ aralığında olduğu saptanmıştır (Field, 2013). Ayrıca Levene testi ile varyansların homojenliği incelenmiş ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). Bu sonuçlara dayanarak parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre farkın belirlenmesinde Bağımsız Örneklem T testi, sınıf düzeyi ve okuma sıklığı değişkenlerine göre farkın belirlenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yazma sıklığı değişkeninde bazı alt gruplardaki katılımcı sayısının düşük olması ve gruplar arası dengesizlik nedeniyle Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. Farklılıkların etki düzeyini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır (Cohen, 1988).

Bağlayıcı Testi'nden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 28'dir. Puan aralıkları şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- 0–9.33: Düşük düzey
- 9.34–18.66: Orta düzey
- 18.67–28: Yüksek düzey

Bu sınıflama, öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin betimsel olarak ortaya konulmasına ve farklı değişkenlere göre anlamlı farklılıkların istatistiksel olarak test edilmesine olanak sağlamıştır.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı bilgi düzeyleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonrası ortaya çıkan bulgular Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Bağlayıcı Bilgi Düzeyleri

<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Düzye</i>	<i>Medyan</i>	<i>Mod</i>	<i>sd</i>	<i>En küçük değer</i>	<i>En büyük değer</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
856	16.80	Orta	17.00	24.00	6.32	2,00	28,00	-.181	-1.115

Öğrencilerin bağlayıcı testi puanlarının ortalaması $\bar{X}=16.80$ ’dir. Öğrencilerin bağlayıcı bilgileri “orta” düzeyindedir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonrası ortaya çıkan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Düzeyine Göre Bağlayıcı Testi ANOVA Testi Sonuçları

<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Düzye</i>	<i>Varyans kaynağı</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı fark</i>	η^2
5	217	13,79	Orta	Gruplararası	3533,523	3	1177,841	32,801	,000*		
6	187	16,31	Orta	Gruplarıçi	30522,636	850	35,909			8-5,6,7	
7	284	17,82	Orta	Toplam	34056,159	853				7-5,6	0.104
8	168	19,51	Yüksek							6-5	

*p<0.05

5. sınıftaki öğrencilerin bağlayıcı testi puanlarının ortalaması $\bar{X}=13.79$, 6. sınıftaki öğrencilerin $\bar{X}=16.31$, 7. sınıftaki öğrencilerin $\bar{X}=17.82$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin $\bar{X}=19.51$ ’dir. 5, 6 ve 7.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeyleri “orta”, 8. sınıflarda ise “yüksek” düzeydedir. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bağlayıcı testi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($F_{(3,850)}=32.801$, $p<0.05$). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde bu farkın 8. sınıftaki öğrencilerle 5, 6 ve 7. sınıftaki öğrenciler arasında 8. Sınıflar; 7. sınıftaki öğrencilerle 5 ve 6. sınıftaki öğrenciler arasında 7. Sınıflar; 6. sınıftaki öğrencilerle 5. sınıftaki öğrenciler arasında ise 6. sınıflar lehine olduğu görülmektedir. Eta kare etki büyüklüğü değeri 0.104 olarak bulunmuştur. Bu bulgular sınıf düzeyinin bağlayıcı başarıları üzerinde orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonrası ortaya çıkan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Bağlayıcı Testi Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Düzye	Sd	t	P	η^2
Kız	481	17,56	Orta	852	4.003	.000*	0.019
Erkek	375	15,83	Orta				

*p<0.05

Erkek öğrencilerin bağlayıcı testinden aldığı puanların ortalaması $\bar{X}=17.56$, kız öğrencilerin $\bar{X}=15.83$ ’tür. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin bağlayıcı başarı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bağımsız Örneklem T testi incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin bağlayıcı testi puanları arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{(852)}=4.003$, $p<.05$). Etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = 0.019$ bulunmuştur. Bu bulgular cinsiyetin bağlayıcı başarıları üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında okuma sıklığına göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonrası ortaya çıkan bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma Sıklığına Göre Bağlayıcı Testi ANOVA Testi Sonuçları

Okuma sıklığı	N	$\bar{X}$	Düzye	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η^2
Hiç	466	15,77	Orta	Gruplararası	1158,529	4	289,632	7,475	.000*	Hiç-ayda	0.034
Ayda 1	168	18,18	Orta	Gruplariçi	32897,630	849	38,749			1	
Ayda 2	119	18,32	Orta	Toplam	34056,159	853				2	
Ayda 3	50	16,94	Orta							3’ten	
Ayda 3’ten fazla	53	17,96	Orta							fazla	

*p<0.05

Hiç kitap okumayan öğrencilerin bağlayıcı testi puanlarının ortalaması $\bar{X}=15.77$, ayda bir okuyan öğrencilerin $\bar{X}=18.18$, ayda iki okuyan öğrencilerin $\bar{X}=18.32$, ayda üç okuyan öğrencilerin $\bar{X}=16.94$, ayda 3’ten fazla okuyan öğrencilerin $\bar{X}=17.96$ ’dır. Farklı okuma sıklığındaki öğrencilerin bağlayıcı başarı düzeyleri “orta” düzeyindedir. ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bağlayıcı testi puanları arasında okuma sıklığına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir ($F_{(4,849)}=7.745$, $p<0.05$). Çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde bu farkın hiç okumayan öğrencilerle ayda bir, ayda iki ve ayda 3’ten fazla okuyan öğrenciler arasında hiç okumayan öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Eta kare

etki büyüklüğü değeri 0.034 olarak bulunmuştur. Bu bulgular okuma sıklığının bağlayıcı başarıları üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı testi puanları arasında yazma sıklığına göre anlamlı fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Yapılan çözümleme sonrası ortaya çıkan bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yazma Sıklığına göre Bağlayıcı Testi Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Yazma sıklığı	N	$\bar{X}$	Düzyey	Sıralar Ortalaması	Sd	χ^2	P
Hiç	683	16,74	Orta	424,44			
Ayda 1	63	16,25	Orta	416,68			
Ayda 2	37	16,24	Orta	381,60	4	4.404	.354
Ayda 3	20	18,45	Orta	477,35			
Ayda 3’ten fazla	53	18,04	Orta	476,96			

Hiç yazmayan öğrencilerin bağlayıcı testi puanlarının ortalaması $\bar{X}=16.74$, ayda bir yazan öğrencilerin $\bar{X}=16.25$, ayda iki yazan öğrencilerin $\bar{X}=16.24$, ayda üç yazan öğrencilerin $\bar{X}=18.45$, ayda 3’ten fazla yazan öğrencilerin $\bar{X}=18.04$ ’tür. Farklı yazma sıklığındaki öğrencilerin bağlayıcı başarı düzeyleri “orta” düzeyindedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin bağlayıcı testi puanları arasında yazma sıklığına göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir ($\chi^2(4)=4.404$, $p>0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bağlayıcı bilgi düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur ($\bar{X}=16.80$). Bu durum, öğrencilerin metinler arası ve metin içi anlam ilişkilerini kurmada yeterince yetkin olmadıklarını ve bağlayıcı kullanımına yönelik bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bulgular, alan yazındaki benzer çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Irmak (2019) da Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında bağlayıcı kullanım düzeylerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öte yandan, Ülper ve Çetinkaya’nın (2017) aynı bağlayıcı bilgi testiyle yürüttükleri başka bir çalışmada, öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin ($\bar{X}=20.33$) yeterli düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Bu farklılık, örneklem grupları, veri toplama zamanları ve uygulama bağlamları açısından açıklanabilir.

Araştırmada sınıf düzeyine göre yapılan ANOVA testi sonucunda, sınıf düzeyi yükseldikçe bağlayıcı bilgi düzeylerinin de anlamlı biçimde arttığı görülmüştür. Bu bulgu, Cain, Patson ve Andrews’un (2005) 8–10 yaş arası çocuklarla yürüttükleri çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu çalışmada, yaş ilerledikçe öğrencilerin zamansal, nedensel ve karşıtlık bildiren bağlaçları anlamada ve uygun şekilde kullanmada daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Nitekim bu araştırmada da özellikle 8. sınıf öğrencilerinin bağlayıcı bilgi düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu, sınıf düzeyinin başarıya orta düzeyde etki ettiği ($\eta^2=0.104$) bulunmuştur. Bu durum, bağlayıcı bilgilerde gelişim

olduğunu gösterse de genel anlamda yeterli düzeyin tüm sınıflarda sağlanamadığını ortaya koymaktadır.

Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklemeler T-testi analizinde hem kız hem erkek öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ancak kız öğrencilerin düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğünün düşük düzeyde olması ($\eta^2 = 0.019$), cinsiyetin bu başarı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Çetinkaya, Ülper ve Bayat'ın (2014) araştırmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Okuma sıklığı değişkenine ilişkin bulgular, öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeylerinin okuma alışkanlıklarına göre anlamlı biçimde değiştiğini ve okuma sıklığının bilgi düzeyi üzerinde düşük düzeyde etkili olduğunu ($\eta^2 = 0.034$) göstermektedir. Özellikle hiç okumayan öğrenciler ile düzenli olarak okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna karşın yazma sıklığı değişkenine ilişkin analizlerde bağlayıcı bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak Çetinkaya, Ülper ve Bayat (2014), okuma ve yazma sıklığı arttıkça bağlayıcı bilgi düzeylerinde de artış yaşandığını belirtmiştir. Bu çerçevede, yazma sıklığının etkisinin belirgin hâle gelmesi için daha nitelikli ve yapılandırılmış yazma etkinliklerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Son olarak, Duggleby, Tang ve Kuo-Newhouse'un (2015) 9. sınıf öğrencileriyle yürüttükleri araştırma, yazılı anlatımlarda kullanılan bağlayıcı sayısının hem yazma başarıları hem de okuduğunu anlama düzeyleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, bağlayıcıların yalnızca dil bilgisi becerileriyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda bütüncül dil yeterliğinin önemli bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu araştırma, bağlayıcı bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini; ancak bu düzeyin tüm öğrencilerde istenen yeterlilikte olmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle sınıf düzeyinin, cinsiyetin ve okuma sıklığının bağlayıcı bilgi düzeyleri üzerinde etkili olduğu; ancak yazma sıklığının anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusu, öğretim süreçlerinde bu değişkenlerin dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, bağlayıcı kullanım becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak Türkçe derslerinde metinler arası ve metin içi anlam ilişkilerine odaklanan öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle okuma metinleri aracılığıyla bağlaç türlerinin tanıtılması, bu bağlaçların anlamsal işlevlerine yönelik örneklemeler yapılması ve öğrencilerin metin yazarken uygun bağlaçları kullanmalarına rehberlik edilmesi bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yazma süreçlerinde bağlaç kullanımını teşvik eden yapılandırılmış yazma etkinliklerinin uygulanması; öğretmenlerin yazılı anlatım değerlendirmelerinde bağlayıcı kullanımına özel vurgu yapması önemlidir. Ayrıca, kız öğrencilerin daha yüksek başarı göstermesi ve sınıf düzeyi ilerledikçe başarıda artış gözlemlenmesi dikkate alındığında, özellikle erkek öğrenciler ve alt sınıf düzeyindeki öğrenciler için destekleyici uygulamaların planlanması gerekmektedir.

Gelecek çalışmalarda, bağlayıcı bilgi düzeyleri ile yazma performansı, okuduğunu anlama becerisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri gibi değişkenler arasındaki ilişkiler nicel ve nitel yönleriyle daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Bununla birlikte, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip öğrenciler üzerinde yapılacak çalışmalar, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca, öğrencilerin bağlayıcı kullanımına ilişkin algılarını, karşılaştıkları güçlükleri ve bu konudaki öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamaya yönelik betimsel ya da nitel araştırmaların gerçekleştirilmesi, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine doğrudan katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Cain, K. Patson, N., & Andrews, L. (2005). Age-and ability- related differences in young readers' use of conjunctions. *Journal Of Child Language*, 32(4), 877-892.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, (Pp. 235–262).
- Çetinkaya, G. Ülper, H. & Bayat, N. (2014). Developing connectives test and examining students' connectives knowledge based on various variables. *International Journal Of Language Academy*, 2(3), 88-98.
- Çetinkaya, G. Ülper, H., & Bayat, N. (2016). Bağlayıcı kullanımına ilişkin yanlışların çözümlenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal Of Theoretical Educational Science]*, 9(2), 198-213.
- Duggleby, S. Tang, W. & Kuo-Newhouse, A. (2015), Does the use of connective words in written assessments predict high school students reading and writing achievement. *Reading Psychology*, 37(4), 511–532.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics* (4th Ed.). Sage.
- Gençer, Y. & Çetinkaya, G. (2015). Investigating the relationship between connectives and readers' reading comprehension level. *Reading Improvement*, 52(2), 39-50.
- Halliday, M. A. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hyland, K. & Tse, P. (2004). *Metadiscourse In Academic Writing: A Reappraisal*. *Applied Linguistics*. 25,156-177.
- Irmak, E. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında bağdaşıklık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Kurtul, K. (2011). *Türkçe ve İngilizce'deki bağlaçların yazılı metinlerde kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Ülper, H. Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Ülper, H. & Çetinkaya, G. (2020). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma sürecinde bilinmeyen sözcüklerle karşılaşınca başvurdukları çıkarım stratejilerine ilişkin görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 107-121.
- Varışoğlu, M. C. & Hamzadayı, E. (2018). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen c1 düzeyindeki öğrencilerin bağlayıcı bilgi düzeyleri. *Turkish Studies*, 13(4), 1291–1304.
- Zeyrek, D. & Webber, B. L. (2008), A discourse resource for turkish: annotating discourse connectives in the metu corpus. in Third International Joint Conference On Natural Language Processing, IJCNLP 2008, Hyderabad, India, January 7-12 Pp. 65-72. <http://aclweb.org/anthology/I/I08/I08-7009.pdf> sayfasından erişim sağlanmıştır.



Ninni, Türkü ve Mânilerin Türkçe Eğitiminde Kullanılması: Bir Eğitim Durumu Örneği

Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR | ORCID: 0000-0002-7827-7638 | aavsar06@gmail.com |
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/01x1kqx83>

Özet

Sözlü edebiyat ürünleri arasında yer alan ninni, türkü ve mâniler, toplumun değerlerini ve kültürel kimliğini yansıtırken dilin estetik ve ifade gücünün de keşfedilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu ürünlerin hem ezgi ve ritme dayanması hem de dilin söyleyiş ve sesletim özelliklerini göstermesi nedeniyle dil öğretiminde kullanılabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde ninni, türkü ve mânilere yer verilmesi, öğrencilerin hem kültürel duyarlılıklarının hem de dilin ses ve söyleyiş özelliklerine ilişkin farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Türkçe derslerinde anlama ve anlatma etkinliklerinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, öğrenmeyi kolaylaştıracak metinler olarak ninni, türkü ve mânilerden yararlanılabilir. Bu araştırma, nitel bir durum çalışması olup Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınmıştır. Ninni, türkü ve mânilerin eğitimde kullanımına yönelik çalışmalardan ve dil becerilerine ilişkin bilimsel yayınlardan yararlanılarak elde edilen veriler doğrultusunda bir eğitim durumu tasarlanmıştır. Türkçe eğitiminde bu türlerin nasıl kullanılabileceğine ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu eğitim durumunun benzer konularda yapılacak çalışmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: “Halk Edebiyatı”, “Türkçe Eğitimi” Ninni”, “Türkü”, “Mani”, “Eğitim Durumu”.

Atıf Bilgisi

Küçükavşar, A. (2025). Ninni, Türkü ve Manilerin Türkçe Eğitiminde Kullanılması: Bir Eğitim Durumu Örneği. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 300-315.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1772830>

Geliş Tarihi	26.08.2025
Kabul Tarihi	09.11.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



The Use of Lullabies, Folk Songs, and Manis in Turkish Education: An Example of an Educational Situation

Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR | ORCID: 0000-0002-7827-7638 | aavsar06@gmail.com |
Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences
Education, Department of Turkish Education, Bolu, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/01x1kqx83>

Abstract

Lullabies, folk songs, and mani poems, which are among the products of oral folk literature, reflect the values and cultural identity of a society while allowing the discovery of the aesthetic and expressive power of language. Moreover, as these forms are based on melody and rhythm and demonstrate the articulatory and phonetic characteristics of language, they can be effectively used in language teaching. In this context, including lullabies, folk songs, and mani poems in Turkish lessons can enhance students' cultural awareness as well as their sensitivity to the sound and pronunciation features of the language. These oral literary texts can be utilized in comprehension and production activities as engaging materials that facilitate learning. This study is a qualitative case study based on the Turkish Language Curriculum developed within the framework of the *Türkiye Century Education Model*. An educational status was designed using data obtained from studies on the use of lullabies, folk songs, and mani poems in education, as well as research focusing on language skills. Suggestions were made regarding how these genres can be used in Turkish language education. It is thought that this educational status may contribute to future studies on similar topics.

Keywords: “Folk Literature,” “Turkish Language Education,” “Lullaby,” “Folk Song,” “Mani Poem,” “Educational Status.”

Citation

Küçükavşar, A. (2025). The Use of Lullabies, Folk Songs, and Manis in Turkish Education: An Example of an Educational Situation. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 300-315.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1772830>

Date of Submission	26.08.2025
Date of Acceptance	09.11.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Türk halk edebiyatı ürünleri, toplum, kültür ve tarihin yansımasıdır. Bu ürünler, sözlü ve yazılı olarak geçmişten günümüze kuşaklar arası bağlar kurmayı sağlamaktadır. Özellikle halk edebiyatının sözlü ürünleri olan destan, masal, efsane, halk hikâyesi, mâni, ninni, tekerleme gibi türler kültürel mirasın birer parçasıdır. Bu ürünler içinde ezgiyle söylenen halk şiirleri ayrı bir yere sahiptir.

Boratav (1969: 162)'a göre, Türkiye'nin sözlü geleneğinde, bir ezgi ile söylenen halk şiirlerinin her çeşidini göstermek için en çok kullanılan ad türküdür. Bölgelere, konulara bağlı olarak özel durumlarda ya da ezginin ve sözlerin çeşitlenmesine göre türkü yerine şarkı, deyiş, deme, hava, ninni, ağıt adları da kullanılır. Türküler, halkın ezgisini içerdiğinden halkın duygularını, düşüncelerini belirten hece ölçüsüyle yazılmış, hem yazınsal(edebî) hem de müzikal bir tür olarak ortaya çıkmaktadır. Karataş (2004), daha çok söyleyeni belli olmayan, çeşitli ezgilerle hece ölçüsünün yaygın olan kalıplarıyla (7, 8, 11) değişik makamlarla icra edilen halk şiiri türü olarak türküyü tanımlar. Toplumda karşılığı olan her şeyin de türkülerle konu olabileceğini belirtir. Halkın yaşamını, duygularını ve düşünce biçimini yansıtan bu çeşitlilik, ninnilerde de benzer biçimde görülür; ninniler, diğer halk edebiyatı türleriyle sıkı bir etkileşim içindedir.

Şimşek (2016)'e göre, ninniler, halk edebiyatının diğer türlerinden olan; mâni, tekerleme, ağıt, türkü, efsane ve masallarla yakından ilgilidir. Bunu ninnilerin bir kısmı mâni ve tekerleme şeklinde söylenirken bazı ağıt ve türkülerde de ninni özelliği görülmesiyle açıklamaktadır. Ninni, annelerin çocukları uyuturken ezgi ile söyledikleri manzum veya mensur sözlerdir (Boratav, 1969; Karataş, 2004).

Yapılan araştırmalar, ninnilerin çocukların bilişsel, motor, toplumsal-duygusal ve dil gelişimlerine büyük katkı sağladığını göstermekte; bu nedenle okul öncesi dönemde ninnilerin bir eğitim materyali olarak kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir (Demir ve Oflaz, 2010; Güneş, 2010; Gelişli ve Yazıcı, 2016; Bağcı Ayrancı, 2017; Kanak, Önder ve Subaşı, 2018). Bu bulgular, ninnilerin yalnızca çocuk gelişiminin farklı alanlarında değil, eğitim uygulamalarında da çok yönlü bir işlev üstlenebileceğini göstermektedir. Aydemir ve diğerleri (2015), ninnilerin dil edinim sürecine ve içerdiği oyun kurgusuna dayalı özelliklerini ele aldıkları çalışmalarında, ninnilerin sürdürülebilir eğitim uygulamaları açısından kullanılması gereken önemli bir veri kaynağı olduğunu somutlamışlardır. Ninnilerin eğitim sürecindeki işlevselliğine ilişkin bu belirlemeler, onların yalnızca bir kültürel aktarım aracı değil, aynı zamanda dil edinimi ve bilişsel gelişim açısından da önemli bir öge olduğunu göstermektedir.

Güneş (2010), ninnilerdeki ses zenginliği, sözlerin ritmi ve müzikal yapısının sözlü kodlamayı kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu durumun, anlamayı, zihinde yapılandırmayı ve öğrenmeyi desteklediğini vurgulamaktadır. Ninniler aracılığıyla toplumun yapısı hakkında bilgi edinen çocuk, aynı zamanda değerler açısından da eğitilmektedir. Dolayısıyla, ninniler çocuk zihninde bilişsel ve duyuşsal açıdan bir yapılandırma sürecine katkı sağlamaktadır (Kabadayı, 2009: 280; Güneş, 2010: 34; Toker, 2011: 27; Gelişli, Yazıcı, 2016: 4).

Ninnilerin dilsel ve bilişsel işlevlerine ilişkin bu değerlendirmeler, onların estetik boyutunu da gündeme getirmekte; özellikle edebî nitelikleriyle kültürel eğretilmelerin aktarımında üstlendikleri rolü anlamayı gerekli kılmaktadır. Tökel (2022), edebiyatın bir sanat olarak en belirgin niteliğini, anlatıcının duygularını dinleyicinin gözünde somutlaştırma çabası olarak açıklamakta ve bu niteliğin imge, metafor, simge gibi terimlerle adlandırıldığını belirtmektedir. Özellikle mânilerin ve ninnilerin kültürümüze ait eğretilmelerin (metafor) eğitim ve öğretiminde mükemmel araçlar olduğunu ifade etmektedir.

Sözlü kültür öğelerimiz olan halk hikâyeleri, masallar, efsaneler, destanlar, mâniler, deyim ve atasözleri ve diğer sözlü kültür ürünleri, Türkçe öğretiminde drama, oyun, diyalog ve iletişime yönlendirme açısından çok uygun metinlerdir. Bu metinlere ders kitaplarında gerektiği ölçüde yer verildiğinde dört temel dil becerisini geliştirmeye önemli katkılar sağlayacaktır (Kalfa, 2013:177).

Türkçe dersinde yaparak yaşayarak öğrenmenin, oynayarak eğlenerek etkinlikler yapmanın gerekliliği, öğrencinin içinde bulunduğu ortamlar oluşturmayı öngörür. Öğrenme ortamının düzenlenmesinde kullanılacak araçlardan biri de müziktir. Türk halk edebiyatının sözlü ürünlerinde söz, ezgi ve ritim bir bütünlük sergilemektedir. Kırac (1997), ahengi sağlayan ölçü, durak, uyak ve redif gibi öğelerin hep bu ritim duygusundan kaynaklandığını belirtir. Ninniler, anadilinin ezgisel yapısının kavranmasına önemli katkılar sunar ve çocuklarda dil zevki ile estetik duyarlılığın oluşmasını destekler (Dönmez ve diğerleri, 2000: 22; Yalçın ve Aytaş, 2002: 121-123).

Boratav (1969), bir türküyü belirleyen her şeyden önce, onun ezgisidir demektedir. Elçin (1993), türkülerin özünü musiki oluşturduğunu belirterek tizden pese doğru bir ezgiden söz etmektedir. Türkülerin müzikle iç içe olan yapısı, çocuklar için oldukça ilgi çekici ve merak uyandırıcı olabilir. Ritme ayak uydururken sözleri yineler, eğlenerek öğrenme ortamı bulabilirler.

Türkülerdeki ezgi ve ritim öğeleri, çocukların dikkatini çekmek ve öğrenme sürecini desteklemek açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Benzer biçimde, halk edebiyatının bir diğer temel türü olan mâniler de hem biçimsel hem de içerik açısından kendine özgü özellikler taşır. Mâniler, kısa ve belirli hece ölçüsü ile uyak düzenine sahip olmalarının yanı sıra, toplumsal olayları, kültürel değerleri ve günlük yaşamı yansıtmalarıyla dikkat çeker. Bu yönüyle, mâniler de halkın kültürel aktarım sürecinde, öğrenme ve estetik deneyim açısından önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, türkülerin çocuklar için sağladığı öğrenme ve eğlence ortamı ile mânilerin toplumsal ve kültürel işlevleri, halk edebiyatı ürünlerinin çok yönlü eğitimsel olanaklarını ortaya koymaktadır. Anonim halk edebiyatının en küçük ve en yaygın nazım biçimi olan mâniler, yedi veya sekiz heceli dizelerden kurulmuş tek dörtlükten oluşmuştur (Elçin, 1993; Özarslan, 2017; Karataş, 2004). Mâninin uyak düzeni, aaxa biçimindedir. Mâni söyleme bir gelenek olarak geçmişten bugüne kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Toplumsal olaylar, siyasi yapı, kültürel öğeler mânilerde yer bulur. Mâni söyleme geleneği bu nedenle sürekli değişim göstermektedir (Artun, 1998; Atlı, 2013; Kaya, 2020).

Ninni, türkü ve mâniler, kısa ve özgün anlatımlarıyla öğrencinin ilgisini çekebilecek halk edebiyatı ürünleridir. Bu ürünler, duygu ve düşünceleri ya da kavramları göstergelerle anlatım gücüne sahiptir; bu nedenle çoğu zaman örtük iletiler içerir. Coşkun (2013), ninnilerin anne ile bebek arasındaki iletişimi ve uyumu kuvvetlendiren, bebeği sakinleştiren, annenin gündelik yaşamda ifade edemediği duygu ve düşüncelerini yansıtan derin anlamlı ürünler olduğunu belirtmektedir. Bu özellik, ninni, türkü ve mânilerin hem duygusal derinlik hem de sembolik anlatım gücü taşıdığını göstermekte ve eğitimsel bağlamda değer kazanmalarını haklı çıkararak metinlere estetik ve anlam katmaktadır. Örtük anlamları içeren söylemler, benzetme, mecaz (metafor-eğretileme), aktarma, deyim, atasözü, imge, çağrışım, bağdaştırma, söz sanatı ve önvaryasım türünde çeşitli anlatımlar içermektedir. Bu anlatımlar, öğrencilerin hem düşünme, yorumlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerini hem de dilin zenginliğini ve estetik yönünü kavramalarına katkıda bulunur.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde belirtilen Millî Eğitimin temel amaç ve ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerini

geliştirmelerini; okuduklarını ve dinlediklerini/izlediklerini anlayıp eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini; söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmelerini; Türkçeyi bilinçli ve özenli kullanmalarını; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve toplumsal değerlere önem vermelerini ve millî duygu ile düşüncelerini güçlendirmelerini amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, Türkçe dersine yönelik eğitim durumu tasarlanmıştır. Eğitim durumu hazırlanmasındaki amaç, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, söz varlıklarını zenginleştirmek ve kültürel kimliklerini güçlendirmektir. Ninni, mani ve türkü gibi sözlü edebiyat ürünleri aracılığıyla öğrencilerin dili estetik biçimde kullanmaları, millî, manevi ve ahlaki değerleri içselleştirmeleri hedeflenmektedir. Bu doğrultuda etkinlikler, Maarif Eğitim Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değer temelli, bütüncül ve anlam merkezli öğrenme yaklaşımıyla uyumlu olarak tasarlanmıştır.

1. Ninni, Türkü ve Mânilerin Türkçe Eğitimindeki Yeri

Türkçe derslerinde öğrencilerde estetik beğeni ile zevk oluşturmak, hayal gücünü zenginleştirmek, yaratıcılığı desteklemek, soyut ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak için farklı türde metinlerin kullanılması gerekmektedir. Bu metinlerin çeşitliliği, öğrencilerin düşünme dünyalarını genişletirken öğrenme süreçlerine de derinlik kazandırır. Çevirme (2004), ninniler, türkü, tekerleme, mânî, bilmece, halk şarkılarının çocuğun dil bilincinin oluşmasında ve toplumsal kültürün şekillenmesinde etkili olduğunu dile getirmiştir. Bu ürünlerin Türkçeyi, sesletimini ve ezgisini(melodi), sözcüklerini, söz sanatlarını, söyleyiş kalıplarını öğrettiğini belirtmiştir.

Tekşan ve Sügümlü (2018), türkülerin Türkçe dersi için zengin içerikler barındırdığını; türkülere yansıyan kültür öğelerinin öğrencilerin edinimlerini kolaylaştıracağını, halk kültürünü tanıyıp sevmelerine ve korumalarına katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Türkülerin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ele alan çalışmaların yanı sıra ninnileri de inceleyen araştırmalar vardır. Ayrancı (2017), Türkçe eğitiminde ninnilerin yerini ve öğretmen görüşlerini ele aldığı araştırmasında, öğrencilerin ninnileri merak ettiği, dikkatlerini çektiği, ninnilerin öğretici tarafları olduğu, kültürel kimlik, dil gelişimi ve dil bilinci oluşturmada destek olduğu, öğretmenlerin bazılarının ders kitaplarında metin olarak daha çok ninni görmek istediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ninniler, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede kullanılabilir ürünlerdir. Toker (2011), ninnilerin ezgisinden aile ortamındaki konuşmaların tonuna kadar her şeyin çocuğun dinleme ve konuşma becerisini etkilediğini dile getirir. Konuşma ve dinleme edimlerinin alt becerilerinden biri de parçalarüstü birimleri tanıma ve anlamadır. Sesbilimsel özellikleri kavramaları, vurgu, ton ve ezgiyi tanımaları bu açıdan önem taşımaktadır.

Duran ve Erkek (2018), mânilerin ders kitaplarındaki durumunu, mânilere ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini ele aldıkları çalışmalarında, ortaokul Türkçe ders kitaplarında mânilere yer verilmediğini belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %41'i, öğretmenlerin %60'ı mânî kullanımının eğitim ortamını eğlenceli duruma getireceği görüşündedir. Öğrenciler, bu ortamın Türkçe derslerine olan ilgilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Kayabaşı ve Göcen (2024), ortaokul Türkçe ders kitaplarında mânî, ninni ve türkü gibi halk edebiyatı ürünlerine yer verilmediğini belirleyerek bu türlerin kullanım sıklığının oldukça düşük olduğunu belirtmiştir. Sundukları önerilerde bu türlerin örneklerinin yaşa uygun biçimde ve dikkat çekici sunumla verilmesi gereğine de değinmişlerdir.

Ninni, türkü ve mâniler, Türkçe dersinde hem dil gelişimini hem de kültürel aktarımı destekleyen önemli halk edebiyatı ürünleridir. Bu türler, öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirir, ritim ve ses farkındalığı kazandırır, aynı zamanda dili sevdirmede işlevseldir. Araştırmalar, ninni, mâni ve türkülerin öğrencileri anadillerinin söz varlığıyla tanıştırdığını, kültürel mirasla bağ kurmalarına yardımcı olduğunu ve derse güdülenmeyi artırdığını göstermektedir (Karakuş, 2018; Gökçe, 2020). Ancak ders kitaplarında bu türlere yeterince yer verilmediği, daha çok öğretmene bağlı olarak sınıf içi uygulamalarda kullanıldığı belirtilmektedir.

Burada söz edilen çalışmalardan anlaşıldığı üzere gerek türkü gerek ninni gerekse mânilerin Türkçe dersi için uygun birer ders materyali olduğu, dil becerilerini kazandırmada, halk kültürünü tanıtmada ve değerler eğitiminde katkı sağlayacağı görülmektedir.

Yukarıda belirtilen çalışmalardan hareketle halk edebiyatı sözlü ürünlerinden ninni, türkü ve mâninin eğitimsel işlevleri şu başlıklar altında toplanabilir:

Dil gelişimi: Ninniler, türküler ve mâniler, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Uyak, ritim ve yinelemeler sayesinde çocukların sözcük dağarcığı zenginleşir.

Kültürel kimlik: Geleneksel türküler ve mâniler, dinleyicilere kültürel değerleri ve tarihî olayları öğretir.

Duygusal gelişim: Ninniler, çocuklara huzur ve güven duygusu verir. Türküler ve mâniler ise çocuğa kendini ifade edebilme, duygudurumlarını ortaya koyma, duygudaşlık ve anlama becerisi kazandırır.

Toplumla bağ kurma: Ninni, türkü ve mâni türlerinin müzikle iç içe olan yapısı toplumsal olaylarla insanları bir paydada buluşturma ve duyguları paylaşma fırsatı sunar. İnsanlar arasındaki bağların güçlenmesine katkıda bulunur.

İletişim becerisi kazanma: Türküler ve mâniler, öykü anlatma geleneğini sürdürür. Bu da bireylerin anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Müzik eğitimi: Ninniler ve türküler, müzik eğitiminin temelini oluşturur. Ezgi, ritim ve uyum gibi konuşma edimindeki bürünsel öğelerin öğrenilmesine katkıda bulunur.

Öğrenciler, bu halk edebiyatı ürünleri aracılığıyla yalnızca dilin sözdizimsel ve sesbilimsel özelliklerini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda anlam oluşturma, duygu ve düşüncüyü ifade etme becerilerini de geliştirirler. Ayrıca, kısa ve özgün anlatım yapılarıyla öğrencinin ilgisini çeken bu metinler, derslerde anlama, yorumlama, üretme ve estetik farkındalık kazandırma gibi hedeflerin gerçekleştirilmesine uygun araçlar olarak değerlendirilebilir. Böylece, ninni, türkü ve mâniler Türkçe eğitiminde hem kültürel aktarım hem de dil öğretimi açısından işlevsel bir rol üstlenmiş olur.

Yöntem

Bu çalışma, ninni, türkü ve manilerin Türkçe eğitiminde nasıl kullanılabileceğini ortaya koymak amacıyla örnek bir eğitim durumu tasarlayan nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, özel bir sınır içerisinde yer alan, gerçek kişiler, olaylar, örgütler veya süreçler üzerine derinlemesine ve bütüncül bir incelemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve alan yazındaki bulgular temel alınarak kuramsal çerçeveye dayalı bir ders planı geliştirilmiştir.

Araştırmanın uygulama boyutunda, yaparak yaşayarak öğrenme ilkeleri dikkate alınmış ve ninni, türkü ve mânilerin öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnek etkinlikler geliştirilmiştir. Bu süreçte veriler; Türkçe Dersi Öğretim Programı, alan yazında yer alan bilimsel çalışmalar, dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğretimine ilişkin kuramsal

yaklaşımlar ve nitel araştırma yöntemlerinde önerilen ölçütler çerçevesinde toplanmıştır. Çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınmış ve ninni, türkü ve mânilerin eğitimdeki işlevselliğini ortaya koyan önceki çalışmalar incelenmiştir (Kanak, Önder ve Subaşı, 2018; İlgün, 2015; Süğümlü ve Tekşan, 2018; Bayraktar, 2022; Arı ve Top, 2016; Ortaokul Türkçe Derslerinde Kültür Aktarımına Yönelik Uygulamalar, 2023). Bu kaynaklardan elde edilen veriler doğrultusunda, ortaokul düzeyinde Türkçe derslerinde ninni, türkü ve mâniler türünde metinlerle kurgulanmış bir ders planı hazırlanmıştır. Ders planının geçerliliği, ilgili alanyazından yararlanılarak desteklenmiş; eğitim durumu, halk edebiyatı ürünlerinin kültür aktarımı, Türkçenin söyleyiş özelliklerini tanıtmaya, söz varlığını zenginleştirme, dil bilinci ve farkındalık oluşturma ile anadilinin sanatsal anlatım gücünü ortaya koyma işlevleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Çalışmanın tasarımı hem Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları hem de alanyazındaki kuramsal temeller dikkate alınmıştır. Bu yönüyle çalışma, bilimsel temele dayalı bütüncül bir yaklaşımla biçimlendirilmiştir.

Eğitim Durumu

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 7. sınıf

Süre: 6 ders saati

Öğrenme ve Öğretme Anlayışı: Bütünleştirilmiş Yaklaşım

Kazanımlar:

1. Akıcı Okuma

T.7.3.1: Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okur.

T.7.3.2: Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

T.7.3.4: Okuma stratejilerini kullanır (göz atma, özetleme, not alma, işaretleme vb.).

2. Anlam / Metin Çözümleme

T.7.3.7: Metin yazarken yeni öğrenilen kelimeleri ve ifadeleri doğru ve anlamlı şekilde kullanır.

T.7.3.19: Metinle ilgili soruları yanıtlar; metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurar.

T.7.3.22: Metnin içeriğini yorumlar.

T.7.3.24: Metinde ele alınan sorunlara veya duygulara farklı çözümler üretir.

3. Söz Varlığı / Dil Yapıları

T.7.3.6: Deyim, atasözü ve benzeri ifadelerin metne katkısını belirler.

T.7.3.7: Yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarını açıklar ve günlük yaşamda uygun şekilde kullanır.

T.7.3.8: Cümledeki ad, sıfat, eylem ve diğer sözcük türlerini ayırt eder.

T.7.3.9: Çekim eklerinin işlevlerini ve cümleye katkısını belirler.

4. Yazma / Üretme

T.7.4.3: Hikâye edici metin yazar; karakter, mekân ve olay örgüsünü kullanır.

T.7.4.1: Şiir veya kısa dizeler üretir.

Araç ve Gereçler: Yazım Kılavuzu, Türkçe Sözlük, Deyimler Sözlüğü, “Kara Tren” türküsü, seçilen mâniler, akıllı tahta veya müzik çalar, renkli kalemler, çalışma kağıtları, çizim olarak ve renkli tren fotoğrafları

A-Derse Giriş

1.Dikkat Çekme

Derse girişte aşağıda yer alan mâni söylenilerek öğrencilere “mâni hangi duyguyu veya durumu anlatıyor?” sorusu yöneltir.

Tren geçti dağdan, taştan,
Hasret düştü gönül baştan.
Gidip de dönmeyen yârim,
Bir selam et uzaktan

Öğrencilere çizim olarak tren resimleri verilerek istedikleri gibi renklendirmeleri istenir. Tren fotoğrafları gösterilerek içlerinden özellikle kara treni fark etmeleri sağlanır. Öğrencilerin hangi renkleri kullandıklarına bakılarak treni siyaha boyayan öğrenciler varsa neden bu rengi seçtikleri sorulur. Ardından siyah trene neden “kara tren” denildiği sorulur. Derste inceleyeceğimiz türkünün adı da “kara tren” denilir. Dersin ilerleyen kısmında kara trenin anlamı üzerinde durulacağı belirtilir.

Öğrencilere “Tren yolculuğu yaptınız mı? Trenlerle ilgili neler biliyorsunuz?” sorusu yöneltir.

2. Güdüleme: Öğretmenin, “Bu haftaki derslerde, halk edebiyatımızın sözlü ürünlerinden mâni, türkü ve ninniye anlamaya dayalı olarak beceri kazanacaksınız. Aynı zamanda derslerde vereceğimiz örnekler yardımıyla bu ürünleri daha iyi tanıyıp değerlendirebileceksiniz.” ifadelerini kullanması.

3. Gözden Geçirme: Öğretmenin, “Bu derslerde Türk halk edebiyatı sözlü ürünlerini kavrayarak türkünün, ninninin ve mâninin özelliklerini öğreneceksiniz. Dilimizin güzelliklerini fark ederek sözcük dağarcığınızı geliştirecek, sanatın yaşamımızdaki yerini daha iyi kavrayacaksınız.” İfadelerini kullanması.

4. Geçiş: Öğretmenin, “Günlük yaşamınızda duymuş olabileceğiniz, Emine Gök’ten Muzaffer Sarısözen’in derlediği “Kara Tren” türküsünün sözlerini okuyacağız.” demesi. Sınıf çalışması kağıdı olarak şiiri dağıtması

B-Gelişme

Okuyacağımız “Kara Tren” adlı türkü Birinci Dünya Savaşı yıllarında pek çok cephede savaşın olduğu günlerde ortaya çıkmıştır.

Kara Tren

Gözüm yolda gönlüm darda
Ya kendin gel ya da haber yolla
Gözüm yolda gönlüm darda
Ya kendin gel ya da haber yolla

Duyarım yazmışsın iki satır mektup
Vermişsin trene halini unutup
Duyarım yazmışsın iki satır mektup
Vermişsin trene halini unutup

Kara tren gecikir belki hiç gelmez
Dağlarda salınır da derdimi bilmez
Dumanın savurur halimi görmez
Gam dolar yüreğim gözyaşım dinmez

Kara tren gecikir belki hiç gelmez
Dağlarda salınır da derdimi bilmez
Dumanın savurur halimi görmez
Gam dolar yüreğim gözyaşım dinmez

Yara bende derman sende
Ya kendin gel ya da bana gel de
Yara bende derman sende
Ya kendin gel ya da bana gel de
Duyarım yazmışsın iki satır mektup
Vermişsin trene halini unutup
Duyarım yazmışsın iki satır mektup
Vermişsin trene halini unutup

Kara tren gecikir belki hiç gelmez
Dağlarda salınır da derdimi bilmez
Dumanın savurur halimi görmez
Gam dolar yüreğim gözyaşım dinmez

- 1.Öğretmenin, türkünün sözlerini kurallara uygun biçimde sesli olarak okuması.
2. Türkü sözlerinin, birkaç öğrenciye sesli olarak okutulması, öğrencilerin okurken yaptıkları vurgu ve tonlama hatalarının düzeltilmesi.
- 3.Türkü bir kez de bestelenmiş biçimiyle akıllı tahta veya müzik çalarla dinletilerek öğrencilerin sözcük tekrarlarına, uyalara odaklanmalarının istenmesi. Türkünün nakarat bölümlerini fark etmelerinin sağlanması.

1. Etkinlik: Sözcükleri keşfedelim.

Yönerge: Bu türküden hangi yeni sözcükleri öğrendiniz? Günlük konuşmalarınızda bu sözcükleri nasıl kullanabilirsiniz?

2. Etkinlik: Soralım, öğrenelim.

Yönerge: Aşağıdaki soruları verilen metne göre yanıtlayınız.

Sorular: 1. Türküde hangi olay anlatılıyor?

2. Türküdeki bekleyişin ve özlemin sebebi ne olabilir?

3. “Kara Tren” ne ifade etmektedir?

4. Türkünün en etkileyici dizesi hangisidir? Neden?

5. Türküdeki özlem, hüznün, umut duyularını hangi sözcükler vurguluyor?

6. Türkünün iletisi nedir?

3. Etkinlik: Okuyalım, düşünelim, karşılaştıralım.

Yönerge: Bu türkünün metnini önce şiir biçiminde okuyun, ardından aynı metni türkü olarak dinleyin. İki deneyimi karşılaştırarak vurgu, tonlama, ritim ile anlam ve duyguyu algılama farklarını gözlemleyin ve hangi biçimin metnin duygusal veya kültürel mesajı daha etkili ilettiğini tartışın.

4. Etkinlik: Düşünelim, tartışalım.

Yönerge: Eskiden iletişim ve ulaşım günümüzdeki kadar gelişmiş değildi. İnsanlar nasıl haberleşirdi? Yıllar öncesinden bugüne bir zaman yolculuğuna çıkılsaydı sizce insanlar en çok nelere şaşırırdı?

5. Etkinlik: Öykü yazalım.

Yönerge: Kara trenle bir yolculuğa çıkıyorsunuz. Nereye gidiyorsunuz? Yolculukta neler yaşıyor? Bu sorulardan hareketle bir öykü yazınız.

Ara Özet: Türkü, halkın yüreğinden gelen sözcüklerin ezgiyle harmanlandığı bir anlatım türüdür. İncelediğimiz türküde kara tren, yolda giderken içindeki yolcuların özlemlerini ve hüznlerini taşır. Türküde, trenin gidişyle birlikte yaşanan ayrılıklar ve geride bırakılan sevdikleri için duyulan özlem dile getirilmektedir.

Çocuklar, sınıfta işlemiş olduğumuz türküdeki sözcükler ve anlamlarıyla ilgili çalışmalar yaptık. Türküyü bestelenmiş olarak dinlediğimizde sözcüklerin bize daha derin anlamlı geldiğini, duyguları daha yoğun hissettiğimizi gördük. Söylenişin anlatımdaki önemini somut olarak kavradık. Geçmişten gelen bir olayın halkın dilinden nasıl günümüze bu kadar yalın ve içten ulaştığına tanıklık ettik.

Ara Geçiş: Türkülerde halkın sevinci, özlemi ve yaşama bakışı nasıl dile getiriliyor, bunu örnekle gördük. Peki, aynı duygular sözlü gelenekte ezgisiz, yalnızca sözcüklerin gücüyle nasıl ifade edilir? İşte bu sorunun yanıtını, manilerde bulacağız.

- 1.Öğretmenin mânilerin yer aldığı çalışma kağıdını sınıfa dağıtması.
2. Öğrencilerin mâniler hakkında duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesi.
3. Mânilerin nasıl yazıldığına, uyak düzenine ve ritimli biçimine dikkat edilmesinin istenmesi.

Tren gelir ötmez mi?

Kömürünü dökmez mi?

Sen orada ben burada

Bu ayrılık yetmez mi?

Su gelir deste gider

Ayrılık dostu gider

Gurbet yansın yıkılsın

Sağ gelen hasta gider

Arpa ekim bir evlek,

Dadandı kara leylek

Yazın beraber idik

Kışın ayırdı felek

6. Etkinlik: Sözcük uyumlarını bulalım.

Yönerge: Mânilerin her bir dizesinin sonundaki sözcüklere bakarak birbiriyle benzeşen sözcükleri bulunuz. Bunların yerine farklı sözcükler getirilebilir mi?

7. Etkinlik: Mâni yazalım.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Farklı mâniler dinletilir. Bu manilere benzer olarak her grubun birer mâni yazması istenir. Sonrasında bir grubun mânisini dinleyen gruplar âşık atışması gibi o mâniye karşılık bir mâni söylemeye çalışır. Mâni söyleme geleneğindeki gibi mâni söyleyen rolü yapar. Tüm gruplar bu biçimde sırayla mânilerini okur ve atışmaya katılır.

Yönerge: Dörder kişilik gruplara ayrılıңыз. Çalışma kağıdınızda yer alan mânileri inceleyip grubunuzla bu mânilere benzer mâniler yazınız. Sonra da diğer grupların mânilerine karşılık mâniler söyleyiniz.

8.Etkinlik: Mektup gönderelim.

Yönerge: Sevdiklerinizden birine mektup yazdığınızı düşünerek incelediğimiz mânilerden yola çıkarak mektubunuzun sonuna siz de bir mâni yazınız.

Ara Özet: Çocuklar, incelemiş olduğumuz mânilerdeki sözcük ve söz gruplarının anlamlarıyla ilgili çalışmalar yaptık. Mâninin ne olduğunu, nasıl uyaklandığını; halk edebiyatındaki önemini öğrendik. Ninnilerden kültürel öğelerimize ilişkin ipuçları edinmek mümkündür.

Ara Geçiş: Mânilerde duygusal anlatımı özlü ve vurucu biçimde görürüz. Şimdi de ninni türüyle tanışacağız.

Kara tren gelir, dumanı tüter,

Miniğim uyur, rüyaya gider.

Ay ışığı düşer penceremize,

Tatlı düşler konsun yüreğimize.

Ninni, ninni, uyusun kuzum,

Rüzgâr essin, saklasın sözüm.

Raylar üstünde döner dünya,

Anne yüreği sarar sımsıcak.

Küçük yıldızlar göz kırpar sana,

Uykular versin huzurla sana.

Ninni, ninni, uyusun kuzum.

1.Öğretmenin ninniye okumadan önce “Çocuklar, anneniz küçükken ninni söyler miydi? Çevrenizde ninni söyleyenler kimler var?” diye sorular yöneltmesi.

2. Ninnilerin de tıpkı türkü ve mâniler gibi ezgiyle söylendiğine dikkat çekilmesi.

9. Etkinlik: Soru soralım.

Yönerge: Okuduğunuz ninniden yaptığınız çıkarımlara göre sorular yazınız.

10. Etkinlik: Ne biliyordum, ne öğrendim?

Yönerge: Ninni ile ilgili bildiklerinizi ve öğrendiklerinizi tabloya yazınız.

Ninni türü ile ilgili bildiklerim	Ninni türü ile ilgili öğrendiklerim/keşfettiklerim

11. Etkinlik: Adları, sıfatları, eylemleri bulalım.

Yönerge: Ninnide geçen adları, sıfatları ve eylemleri belirleyiniz.

12. Etkinlik: Benzer mi farklı mı görelim.

Yönerge: Yukarıda yer alan ninninin daha önceki derste işlediğimiz türküyeye benzeyen ve türküden ayrılan yönleri nelerdir?

13. Etkinlik: Öğrendiklerimizi pekiştirelim.

Yönerge: Boşlukları uygun biçimde tamamlayınız.

Ninniler, genellikle tarafından çocukları uyutmak için söyledikleri ezgili sözlerdir.

Yanıt: anneler

Mânî, genellikle dizeden oluşan, anonim halk edebiyatı ürünüdür.

Yanıt: dört

....., toplumun sevinçlerini, acılarını, aşklarını ve günlük yaşamını anlatan halk edebiyatı ürünleridir.

Yanıt: türküler

Mânide genellikle belli bir ezgi yoktur, ancak türkülerde mutlaka bir bulunur ve şarkı biçiminde söylenir.

Yanıt: melodi

Duyguların kısa ve öz biçimde anlatıldığı nazım biçimi olarak adlandırılır.

Yanıt: mânî

Ara Özet: Öğretmenin, “Çocuklar bu derslerde de halk edebiyatı ürünlerinden bazılarını tanıdık. Yaşamımızdaki yerini fark ederek dilimize nasıl değer kattıklarını anladık. Sizlerden bir sonraki dersimiz için tıpkı ninni, mânî ve türküde olduğu gibi ezgi ve ritim

içeren tekerleme, bilmece, sayısmaca örnekleriyle gelmenizi istiyorum.” diyerek dersi sonlandırması. Ertesi ders bu örnekler üzerinde durularak türler arası karşılaştırma yapılır.

Ara Geçiş: Öğretmenin, “Sevgili öğrenciler, şimdi bir yazma çalışması daha yapacağız. Bunun için işlediğimiz ninnide geçen en önemli gördüğünüz sözcükleri defterinize yazınız. İsterseniz sizin için daha önemli olanları renkli kalemle veya farklı boyutlarda yazarak vurgulayabilirsiniz (WordArt, Mentimeter, WordClouds gibi çevrimiçi araçlar kullanarak da görsel biçime getirilebilir). Seçtiğiniz sözcükleri kullanarak bir şiir veya kısa bir metin yazınız.” demesi.

Değerlendirme: Şimdiye kadar gördüğümüz türkü, mâni ve ninni örneklerinde sözcüklerin birbiriyle olan uyumları, sözcük yinelemeleri, ezgiyle söylenmelerine dikkat edebildiniz mi? Bu ürünlerdeki ezgi ve ritim olmasaydı sizde aynı etkiyi bırakır mıydı?

C. Sonuç

Son Özet: Öğretmenin “Sizlerle türkü, mâni ve ninnilerin özelliklerini anlamaya dönük çalışmalar yaptık. Bu türler aracılığıyla çeşitli etkinlikler yaptık. Ritimle müzikle sözle bir arada öğrenme serüvenimizi zenginleştirdik. Geçmişten bugüne sözlü edebiyat ürünleriyle bir yolculuğa çıktık. Genel olarak ninni, türkü ve mâninin işlevini; halk edebiyatı ürünleri içindeki yerini, halk edebiyatının yapıtlarıyla benzerlik ve farklılıklarını öğrendik.” demesi.

Tekrar Güdüleme: Yazmada başarılı olanlar arasından en iyi üç öğrenci belirleneceği ve ödüllendirileceği söylenir. Ayrıca, varsa sınıf gazetesi, duvar gazetesi veya okul gazetesinde bu öğrencilerin yazılarının yayımlanmasının sağlanacağı açıklanır.

Kapanış: Öğretmenin, “Çocuklar, bu haftaki derslerimizde halk edebiyatı ürünlerinden türkü, mâni ve ninni okuduk. Türk halk edebiyatı ürünlerinin ne kadar zengin ve çeşitli olduğunu anladık. Sözlü gelenekten gelen deyişleri, ezgiyle sözün uyumunu, sözcüklerin uyaklanışını gördük. Değerlerimizi geçmişten bugüne dille nasıl aktarıldığını örnekleriyle kavradık” demesi.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, ninni, türkü ve mânilerin Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik betimsel bir bakış açısı sunmaktadır. Alanyazın taranarak elde edilen veriler ışığında uygulamaya dönük bir ders planı tasarımı geliştirilmesine dayanmaktadır. Türkçe derslerinde sözlü kültür ürünlerinin düzenli ve bilinçli biçimde kullanılmasının hem dil gelişimi hem de kültürel aktarım açısından olumlu etkiler yaratabileceğini işaret etmektedir.

Türkçe dersinde hedef ve kazanımlara dönük olarak bilimsel bir anlayışla hazırlanan eğitim durumları çeşitlenmesi, Türkçe programının uygulanmasını da destekleyici olacaktır. Eğitim durumu, bu halk edebiyatı ürünlerinin kültür aktarımı, Türkçenin söyleyiş özelliklerini tanıma, söz varlığını zenginleştirme, dil bilinci ve farkındalık geliştirme ve anadilinin sanatsal anlatımını ortaya koyma işlevleri temel alınarak tasarlanmıştır. Ninni, türkü ve mâninin uyaklı, yinelemeli, ritimli, ezgili yapısı farklı bir öğrenme deneyimi sunacaktır.

Türkçe derslerinde, hedefler ve kazanımlar temelinde bilimsel bir yaklaşım çerçevesinde tasarlanmış ve çeşitlendirilmiş eğitim durumlarının uygulanması,

programın etkinliğini artırmakta ve öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu eğitim durumundan hareketle Türkçe öğretiminde ninni, mâni ve türkülerin nasıl kullanılabileceğine ilişkin etkinlik önerileri şöyle sıralanabilir:

1. Dinleme Etkinlikleri: Öğrencilere çeşitli türküler ve ninniler dinletilerek sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri sağlanabilir. Dinleme sonrası, türkü/ninninin konusu üzerinde tartışmalar yapılabilir.
2. Şarkı Sözlerini Çözümleme: Öğrencilerle birlikte türkülerin/ninnilerin/mânilerin sözleri üzerinde çalışarak, sözcük ve deyimlerin anlamlarını keşfedilebilir. Sözlerdeki dilbilgisi kurallarını incelenebilir (fiil çekimleri, zamanlar vb.).
3. Sözlü İfade Geliştirme: Öğrencilerden dinledikleri türkü veya ninninin anlatımını yapmaları istenebilir. Kendi öykülerini, duygularını ve düşüncelerini ifade etmeleri için türkü veya ninni izleğinde kısa kompozisyon yazmaları desteklenebilir.
4. Yaratıcı Drama: Türkülerin veya ninnilerin öykülerini canlandırmak için drama etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrenciler, türkülerdeki karakterleri ve olayları canlandırarak dil becerilerini geliştirebilir.
5. Şarkı Söyleme: Öğrencilere türküler/mâniler veya ninniler ezberletilerek sesletim ve akıcılıkları geliştirilebilir. Grup halinde şarkı söyleme etkinlikleri düzenlenerek toplumsal etkileşim sağlanabilir.
6. Görsel ve İşitsel Materyaller Kullanma: Türkü ve ninnilere uygun görsel materyaller (resimler, videolar) kullanarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak. Öğrencilerin türkülerle ilgili görsel projeler hazırlamaları özendirilebilir.
7. Kültürel Bağlantılar Kurma: Türkülerin, ninnilerin ve mânilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgi vererek öğrencilerin kültürel bağlamda dil öğrenmelerini sağlanabilir. Öğrencilerin kendi kültürel müzikleri ile karşılaştırmalar yapmaları desteklenebilir.
8. Sözcük Oyunları ve Etkileşimli Çalışmalar: Türkülerden veya ninnilerden seçilen sözcüklerle sözcük oyunları düzenlemek. Öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kullanarak kendi türkülerini yazmaları istenebilir.

Türkçe dersini daha eğlenceli ve anlamlı hale getirirken aynı zamanda öğrencilerin kültürel bilincini de arttırmaya dönük olan bu çalışmada, eğitimcilere, öğretmenlere, öğretmen adaylarına yönelik olarak bir örnek eğitim durumu oluşturulmuştur. Bu çalışmada yedinci sınıf düzeyinde bir ders planlanmıştır. Benzer biçimde bu ders planından yararlanılarak Türkçe dersinin hedef ve kazanımlarına, farklı sınıf ve yaş düzeylerine uygun olarak eğitim durumları hazırlanabilir, öğretmen ve öğrencilere değişik öğrenme deneyimleri için olanaklar sunabilir. Bu dersler değişik araç ve gereçlerle desteklenebilir. Web 2.0 araçları, yapay zeka gibi teknolojiyi kullanarak da etkinlikler zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Arı, A., ve Top, S. (2016). Türkülerin ortaokul Türkçe derslerinde kullanımı ve işlevleri. *Karadeniz Eğitim Dergisi*, 11(2), 45–62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/24635/260645>
- Artun, E. (1998). Tekirdağ'da mâni söyleme geleneği. *Tekirdağ Halk Kültürü Araştırmaları*, Tekirdağ: Tekirdağ Genç Yöneticiler ve İş Adamları Derneği Yayınları, 94–116.
- Atlı, R. (2013). Taşköprü (Kastamonu)'de mâni söyleme geleneği. *Turkish Studies*, 8(1), 755–774.
- Aydemir, K. Ö., Er Aydemir, N., & Babacan, T. (2015). Türk ninnilerinin dilbilim ve dil felsefesi temelli özellikleri. *Turkish Studies*, 10(16).
- Ayrancı, B. (2017). Ninnilerin öğretici yönleri ve Türkçe eğitimindeki yeri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(59), 266–282.
- Bayraktar, M. (2022). Dil ve kültür bağlamında mânilerde değerlerimiz üzerine bir inceleme. *Rumeli Dergisi*, 35(1), 112–129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rumelide/article/1146545>
- Boratav, P. N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Coşkun, N. Ç. (2013). *Türk ninnilerine işlevsel yaklaşım*. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(4), 499–513.
- Çevirme, H. (2004). Şiirsel halk edebiyatı ürünlerinin çocuğun dil eğitimine katkıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 23–29.
- Demir, N., ve Oflaz, G. (2010). Okul öncesi dönemde ninniler ile matematik öğretimi. *Journal of World of Turks*, 2(1), 351–361.
- Dönmez, N. B., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., & Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Duran, E., ve Erkek, G. (2018). Bir maniniz mi var? *Social Science Studies*, 6(2), 98–112.
- Elçin, Ş. (1993). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gelişli, Y., ve Yazıcı, E. (2016). Ninniler ve çocuk eğitimindeki önemi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 01, 1–7.
- Gökçe, H. (2020). Bursa ve yöresine ait türkü, mani ve ninnilerde bazı eski (arkâik) öğeler. In Y. Başkan (Ed.), *Sabit Duman Armağanı* (s. 401–410). Sonçağ Akademi.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Journal of World of Turks*, 2(3), 27–38.
- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/fde25f46-fc5a-40ed-8804-6920fd5bd0f2>
- Kabadayı, A. (2009). Ninnilerin çocuğun gelişim alanlarına katkılarının içerik açıdan incelenmesi: Konya örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 276–289.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 25(97), 167–177.

- Kanak, M., Önder, M., ve Subaşı, Ç. (2018). Türk ninnilerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 123–145. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/34439/337879>
- Karakuş, N. (2018). *Edebi metinlerle Türkçe öğretimi* (3. baskı). Eğiten Kitap Yayın Organizasyon Ltd. Şti.
- Karataş, T. (2004). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaya Çakı, B. (2020). Bursa dağ köylerinde mâni söyleme geleneği. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 21–31.
- Kayabaşı, R. G., ve Göcen, N. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında halk edebiyatı anlatı türlerinin yeri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(100), 131–146.
- Kıraç, E. (1997). Türk halk şiirinde ritim, ezgi ve ninni söyleme geleneğinin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 38–44.
- Özarslan, M. (2017). *Türk manilerinden seçmeler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ortaokul Türkçe Derslerinde Kültür Aktarımına Yönelik Uygulamalar. (2023). *KEF Dergisi*, 18(2), 201–218. <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/54020/726764>
- Sarisözen, M. (1943). Kara tren türküsü. (Emine Gök'ten derlenmiştir). TRT Türk Halk Müziği Repertuvarı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü., ve Tekşan, K. (2018). Türkülerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği. *Selçuk Üniversitesi Journal of Social Studies*, 12(1), 55–74. <https://jns.ankara.edu.tr/tr/pub/suje/issue/40218/480111>
- Şimşek, E. (2016). Akra kültür sanat ve edebiyat dergisi, 8, 33–64.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII*, 55–68.
- Toker, S. (2011). Türkçenin anadili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi (IJSES)*, 1(1), 25–29.
- Tökel, D. A. (2022). “Mâni mâniyi açar”: mânilerin ilk iki mısrası doldurma mı? *Türk Dili. Dil ve Edebiyat Dergisi*, CXXI(847).
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. (2024). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://meb.gov.tr/programlar>
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Etkinliklerine İlişkin Bir İnceleme

Ahmet İhsan KAYA | ORCID: 000-0001-5031-8226 | ikaya@gantep.edu.tr |

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

İsmail ÇEKİRGE | ORCID: 0009-0005-1937-2626 | cekirge_0202@hotmail.com |

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma etkinliklerini incelemek ve ders kitaplarındaki sorunları saptamaktır. Bu doğrultuda Anıttepe yayınlarının hazırladığı 5. sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB tarafından hazırlanan 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 606 okuma etkinliği değerlendirilmiştir. Betimsel nitelikte olan bu araştırmadan elde edilen veriler, doküman inceleme metodu ile analiz edilmiştir. Üç aşamadan oluşan araştırmanın ilk aşamasında incelenen etkinliklerin metin, sınıf düzeyi, tema ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma kazanımlarına göre dağılımları belirlenmiştir. İkinci aşamada etkinliklerin okuma kazanımlarına olan dağılımları tespit edilmiş, üçüncü aşamada ise okuma etkinliklerindeki sorunlar belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 5. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında 177, 6. sınıf düzeyinde 134, 7. sınıf düzeyinde 144 ve 8. sınıfta 151 okuma etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin okuma kazanımlarının alt alanlarından en çok anlamaya en az ise akıcı okumaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerinin tamamında kazanımlardan sırasıyla en çok “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” ve “Metinle ilgili sorulara cevap verir.” en az ise “Metinle ilgili sorular sorar.” ve “Metin türlerini ayırt eder.” kazanımlarına yönelik etkinliklerin yer aldığı tespit edilmiştir. Kitaplardaki okuma etkinliklerinde, okuma kazanımlarını ve okumanın alt becerilerini geliştirmeye yönelik dengeli bir dağılım olmadığı görülmüştür. Araştırmada okumanın bazı alt becerilerine yer verilmediği elde edilen bir diğer sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, ortaokul, Türkçe ders kitapları, okuma etkinlikleri

Atıf Bilgisi

Kaya, A. İ. & Çekirge, İ. (2025). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Etkinliklerine İlişkin Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 316-332.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1789121>

Geliş Tarihi	29.09.2025
Kabul Tarihi	26.11.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Yazar Katkı Oranları	Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals.



A Review of Reading Activities in Secondary School Turkish Textbooks

Ahmet İhsan KAYA | ORCID: 000-0001-5031-8226 | ikaya@gantep.edu.tr |
Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education,
Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

İsmail ÇEKİRGE | ORCID: 0009-0005-1937-2626 | cekirge_0202@hotmail.com |
Ministry of National Education, Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Abstract

The aim of this study is to examine the reading activities in middle school Turkish textbooks and to identify problems in the textbooks. For this purpose, 606 reading activities in the 5th grade Turkish textbook prepared by Anıttepe Publications and the 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education (MEB) were evaluated. The data obtained in this descriptive research was analysed using the document review method. In the first stage of the three-stage research, the distribution of the examined activities according to text, grade level, theme, and the reading outcomes in the 2019 Turkish Course Curriculum was determined. In the second stage, the distribution of the activities according to reading outcomes was determined, and in the third stage, the problems in the reading activities were identified. According to the results of the research, 177 reading activities were identified in the 5th grade Turkish textbook, 134 in the 6th grade, 144 in the 7th grade, and 151 in the 8th grade. It was determined that the activities were most focused on comprehension and least focused on reading fluency among the sub-areas of reading outcomes. Across all grade levels, the following learning outcomes were most frequently included: "Reads aloud and silently, paying attention to punctuation," "Guide the meaning of unfamiliar words and word groups using context," and "Answer questions about the text." The least frequently included activities were "Asks questions about the text" and "Distinguishes text types." It has been observed that there is no balanced distribution in the reading activities in the books aimed at developing reading outcomes and reading sub-skills. Another finding was that some reading sub-skills were not included in the study.

Keywords: Reading skills, secondary school, Turkish textbooks, reading activities

Citation

Kaya, A. İ. & Çekirge, İ. (2025). A Review of Reading Activities in Secondary School Turkish Textbooks. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 316-332.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1789121>

Date of Submission	29.09.2025
Date of Acceptance	26.11.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Author Contribution Rates	The authors contributed equally to the study.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals.

Giriş

Dört temel dil becerilerinden biri olan okuma, bireyin zihinsel ve duyuşsal işlemler gerektiren bir anlama sürecidir. Bu kavram “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek.” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2011:1793). Okuma, bilgiyi işleme, depolama, hatırlama, dikkat toplama, dil kullanma, problem çözme, motivasyon, kaygı düzeyi ve tutum gibi birçok zihinsel ve duyuşsal faaliyet gösterme işidir (Southwood, 2012; Hamzadayı, 2019). Grabe ve Stoller (2002), okumayı bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlamaya çalışma biçimi olarak tanımlar. Harris ve Sipay (1990:10) ise okumayı, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlaması olarak ifade eder.

Okuma sürecinin temelinde bulunan önemli unsurlardan biri kuşkusuz okunanın anlamlandırılmasıdır. Okuduğunu anlamlandırmayı sağlayan etmenlerin başında ise akıcı okuma gelmektedir. Akıcı okuma, okumanın birçok yönüyle ilişkilidir. Baştuğ’a (2012) göre akıcı okuma, okumanın hem kelime tanıma ve seslendirme yönüyle hem de anlam oluşturma yönüyle ilgilidir. Bunun yanında bu tür okuma üç ana bileşenden oluşur. Okuduğunu anlamlandırmayı kolaylaştıran ve akıcılığı sağlayan bu üç bileşen şunlardır: Anlamlı ve akıcı bir biçimde yani bütünsel sesli okuma, kelimelerin kodunu çözmede hatasızlık ya da doğruluk, kelimeleri okumada otomatiklik (Ülper, 2019). Bu üç ana bileşenin yanında söz varlığı da okuduğunu anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir.

Söz varlığı, “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.” şeklinde tanımlanır (TDK, 2011:2158.). Read (2000), okuyucunun kelime bilgisinin iki ana boyutunun olduğundan bahseder. Bunlar genişlik ve derinlik kavramlarıdır. Kelime bilgisi genişliği, birey için anlam ifade eden kelimelerin sayısını ifade eder. Kelime bilgisi derinliği ise bir okuyucunun tek tek kelimeleri ne kadar iyi bildiği veya kelimelerin okuyucunun ‘zihinsel sözlüğünde’ ne kadar iyi örgütlendiğini yansıtır. Okuyucunun sahip olduğu sözcük bilgisinin genişlik ve derinlik boyutları, okuduğunu anlamada ve okuma becerisinin gelişmesinde belirleyici bir rol üstlenir (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Bu nedenle okurun, söz dağarcığını geliştirecek metinlerle karşılaşması önemlidir.

Bu bağlamda öğrencilere sunulan materyaller, onların okuma becerilerinin gelişmesini olumlu etkiler. Ders kitapları bu materyallerin başında gelmektedir. Bu materyallerden beslenen (ve etkilenen) öğrenci, kelime hazinesini zenginleştirerek dil zevki ve dil bilincine ulaşır; duygu, düşünce ve hayal dünyasını geliştirebilir, okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve sorgulamalarını yapabilmesi beklenebilir. Dolayısıyla Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımlara ulaşabilmesinde ders kitaplarının oldukça önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini incelemek ve değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma etkinlikleri; metin, tema, sınıf seviyesi ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) okuma kazanımlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma etkinliklerinde tespit edilen sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, betimsel yöntem kullanılmıştır. Bilindiği gibi betimsel araştırmalarda araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmayıp var olan durum, olduğu şekliyle açıklanmaya çalışılır. Araştırmanın verileri, doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada ders kitapları doküman olarak incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle incelenen Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerden hangilerinin okuma becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, 2019 TDÖP’deki okuma kazanımları referans alınmıştır. Akabinde belirlenen okuma etkinliklerinin sınıf seviyesi, tema, metin ve kazanım bilgilerini içeren bir form oluşturulmuştur. Araştırmanın veri analizi üç aşamadan oluşmaktadır. İlk önce incelenen etkinliklerin metin, tema, sınıf seviyesi ve 2019 TDÖP okuma kazanımları bakımından dağılımları belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında etkinlikler, metin, tema, sınıf seviyesi ve 2019 TDÖP okuma kazanımlarının alt becerilerine göre dağılımı belirlenmiş; üçüncü aşamasında ise okuma etkinliklerindeki problemler belirlenmiştir.

Çalışma Materyali

Bu araştırma kapsamında 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde devlet ortaokullarında kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri incelenmiştir. Sınıf seviyesi olarak tüm ortaokul sınıfları ele alınmıştır. Çalışma materyalleri ise Anıttepe ve MEB tarafından yayınlanan Türkçe ders kitapları olarak belirlenmiştir. Yayınevlerinin seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. İncelenen ders kitaplarına ait baskı yılı ve yayınevi bilgileri Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Materyalini Oluşturan Ders Kitaplarına Ait Bilgiler

Sınıf	İsim	Baskı Yılı	Yayınevi
5	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 5	2022	Anıttepe
6	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 6	2022	MEB
7	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	2022	MEB
8	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 8	2022	MEB

Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma etkinlikleri; metin, tema, sınıf seviyesi ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) okuma kazanımlarına göre dağılımı nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2, 3, 4 ve 5’te sunulmuştur.

Tablo 2: Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin ve 2019 TDÖP Okuma Kazanımlarına Göre Dağılımı

Kazanım	1.Tema Metinleri			2.Tema Metinleri			3.Tema Metinleri			4.Tema Metinleri			5.Tema Metinleri			6.Tema Metinleri			7.Tema Metinleri			8.Tema Metinleri			Toplam
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
T.5.3.1					*				*			*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	13
T.5.3.2	*			*						*	*					*	*								6
T.5.3.3																									0
T.5.3.4						*	**	**			*	*			*			*	*			*	*	*	13
T.5.3.5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	24
T.5.3.6					*	*							*	*	*			*				*			7
T.5.3.7				*									*												2
T.5.3.8					*																				1
T.5.3.9																									0
T.5.3.10							*	*	*	*						*									5
T.5.3.11																									0
T.5.3.12							*								*										2
T.5.3.13					*	*		*								*	*						*		6
T.5.3.14	*	*	*								*				*		*	*	*			*			9
T.5.3.15																									0
T.5.3.16				*		*	*		*		*	*	*	*	*					*					9
T.5.3.17		*		*												*									3
T.5.3.18					*						*							*							3
T.5.3.19	*	*	*	*	*	*	**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	25
T.5.3.20	*	*	*								*				*		*		*	*		*	*		9
T.5.3.21			*		*								*						*				*		5
T.5.3.22	*			*	*	*	*						*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	12
T.5.3.23		*			*		*		*								*	*	*	*	*				7
T.5.3.24															*										1
T.5.3.25										*										*					2
T.5.3.26							*	*									*		*						4
T.5.3.27										*		*							*						3
T.5.3.28										*						*	*								3
T.5.3.29			*				*														*				3
T.5.3.30													*												1
T.5.3.31	*						**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	14
T.5.3.32				*		*				*							*								4
T.5.3.33		*	*																						2
T.5.3.34									*												*	*			3

Toplam	21	27	29	24	27	21	27	25	201
--------	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

Tablo 2’de 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin okuma kazanımlarına göre dağılımları gösterilmiştir. Buna göre okuma etkinliklerine en çok 2. tema “Milli Mücadele ve Atatürk”, 3.tema “Doğa ve Evren”, 5. tema “Vatandaşlık” ile 7. tema “Erdemler” de yer verildiği tespit edilmiştir. Okuma etkinliklerinin en az yer aldığı temaların ise 6. tema “Sağlık ve Spor” ile 8. tema “Bilim ve Teknoloji” olduğu görülmüştür.

Dağılım, kazanımlar açısından değerlendirildiğinde en çok “Metinle ilgili sorulara cevap verir.” kazanımının olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”, “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımları takip eder. Etkinlik dağılımında en az yer verilen kazanımların ilkinin “Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.” maddesi oluşturur. Diğerlerinin ise “Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” ile “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.” maddelerinin olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin ve 2019 TDÖP Okuma Kazanımlarına Göre Dağılımı

Kazanım	1.Tema Metinleri			2.Tema Metinleri			3.Tema Metinleri			4.Tema Metinleri			5.Tema Metinleri			6.Tema Metinleri			7.Tema Metinleri			8.Tema Metinleri			Toplam
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
T.6.3.1	*	*		*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	25
T.6.3.2		*				*																			2
T.6.3.3																									0
T.6.3.4		*	*		*		*						*						*	*	*				9
T.6.3.5	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	25
T.6.3.6		*													*				*			*	*		5
T.6.3.7																*	*								2
T.6.3.8	*						*			*															3
T.6.3.9													*	*											2
T.6.3.10																		*	*						2
T.6.3.11																									0
T.6.3.12							*	*																	2
T.6.3.13				*																					1
T.6.3.14																									0
T.6.3.15																						*			1
T.6.3.16			*				*			*												*			4
T.6.3.17	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	23
T.6.3.18						*				*								*							3
T.6.3.19																									0
T.6.3.20																		*							1
T.6.3.21																									0
T.6.3.22			*																		*				2
T.6.3.23																									0
T.6.3.24	*															*		*							3
T.6.3.25						*				*						*									3
T.6.3.26				*									*							*					3
T.6.3.27																									0
T.6.3.28																									0
T.6.3.29																			*	*					2
T.6.3.30	*		*	*		*		*		*										*					7
T.6.3.31																									0
T.6.3.32																									0
T.6.3.33							*						*					*							3

T.6.3.34																			0
T.6.3.35	*		*				*			*					*	*			6
Toplam	20		17		17		17		17		14		19		18		139		

Tablo 3'te 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin okuma kazanımları bağlamında dağılımları gösterilmiştir. Okuma etkinliklerine en çok 1. tema “Bu Da Benim Öyküm”, 3. tema “Bilim ve Teknoloji”, 5. tema “Doğa ve Evren”, 7. tema “Sağlık ve Spor” ile 8. temada “Birey ve Toplum” yer verildiği tespit edilmiştir. Okuma etkinliklerinin en az yer aldığı temanın ise 6. tema “Milli Kültürümüz” olduğu görülmüştür.

Dağılım, kazanımlar bağlamında değerlendirildiğinde en çok “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” ile “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımlarının olduğu görülür. Bunları sırasıyla “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımları takip eder. Etkinlik dağılımında en az yer verilen kazanımların ilklerini “Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.”, “Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.” maddeleri oluşturur. Diğerlerinin ise sırasıyla “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” ile “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” maddelerinin olduğu görülür.

Tablo 4: 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin Ve 2019 Tdöpokuma Kazanımlarına Göre Dağılımı

[illegible]

T.7.3.32																							0
T.7.3.33																							0
T.7.3.34											*	*											2
T.7.3.35																							0
T.7.3.36															*				*				2
T.7.3.37												*			*								2
T.7.3.38										*													1
Toplam	21			19				20			24			19		16		15		23			157

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinin okuma kazanımları bağlamında dağılımları tablo 4’te gösterilmiştir. Okuma etkinliklerine en çok 4. tema “Erdemler” ve 8. temada “Sanat” yer verildiği tespit edilmiştir. Okuma etkinliklerinin en az yer aldığı temanın ise 7. tema “Sağlık ve Spor” olduğu görülmüştür.

Dağılım, kazanımlar bağlamında değerlendirildiğinde en çok “Metinle ilgili soruları cevaplar.” ile “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımlarının olduğu görülür. Etkinlik dağılımında en az yer verilen kazanımların ise “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” ile “Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” maddelerinin olduğu görülür.

Tablo 5: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin ve 2019 TDÖP Okuma Kazanımlarına Göre Dağılımı

Kazanım	1.Tema Metinleri			2.Tema Metinleri			3.Tema Metinleri			4.Tema Metinleri			5.Tema Metinleri			6.Tema Metinleri			7.Tema Metinleri			8.Tema Metinleri			Toplam
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
T.8.3.1	*	*		*	*	*			*	*						*				*			*		10
T.8.3.2			*							*	*			*			*			*			*		6
T.8.3.3																									0
T.8.3.4							*	*				*	*		*			*				*			7
T.8.3.5	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	23
T.8.3.6	*				*	*							*											4	
T.8.3.7			*	*					*				*					*	*	*		*		8	
T.8.3.8																				*	*	*		3	
T.8.3.9	*	*	*	*	*	*	*																	7	
T.8.3.10					*											*								2	
T.8.3.11										*								*			*			3	
T.8.3.12		*					*											*						3	
T.8.3.13										*								*		*			*	4	
T.8.3.14	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		21
T.8.3.15			*			*				*	*		*		*								*	5	
T.8.3.16	*		*					*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*		12	
T.8.3.17	*		*					*	*		*	*	*	*	*	*	*		*		*	*		12	
T.8.3.18	*											*								*				3	
T.8.3.19										*														1	
T.8.3.20		*		*		*												*		*				5	
T.8.3.21	*							*					*		*					*		*		6	
T.8.3.22																								0	
T.8.3.23		*																	*					2	
T.8.3.24																*								1	
T.8.3.25		*					*		*								*					*		5	
T.8.3.26	*				*		*									*		*						5	
T.8.3.27								*									*							2	
T.8.3.28							*									*								2	
T.8.3.29																	*							1	
T.8.3.30																								0	
T.8.3.31																								0	
T.8.3.32							*															*		2	
T.8.3.33																								0	
T.8.3.34								*	*															2	

T.8.3.35																			0
Toplam	26	19	21	18	18	20	21	24	167										

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin okuma kazanımları açısından dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir. Okuma etkinliklerine en çok 1. tema “Erdemler”, 7. tema “Doğa ve Evren” ile 8. temada “Vatandaşlık” yer verildiği tespit edilmiştir. Okuma etkinliklerinin en az yer aldığı temaların ise 4. tema “Birey ve Toplum” ile 5. tema “Zaman ve Mekân” olduğu görülmüştür.

Dağılım, kazanım bağlamında değerlendirildiğinde en çok “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” ile “Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımlarının olduğu görülür. Etkinlik dağılımında en az yer verilen kazanımların ise “Metnin içeriğine uygun başlık belirler.”, “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.” ve “Medya metinlerini analiz eder.” maddelerinin olduğu görülür.

Okuma Etkinliklerine Yönelik Okuma Kazanımları

Okuma etkinliklerine yönelik kazanımlar başlıca üç kategori şeklinde alt alanlara ayrılmıştır. Bu alt alanlar “akıcı okuma, söz varlığı ve anlama” şeklindedir. Bu kazanımların okuma etkinliklerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir. Bu araştırmanın ikinci sorusu “Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma etkinliklerinde tespit edilen sorunlar nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular aşağıda 6, 7, 8 ve 9. tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin ve 2019 TDÖP Okuma Kazanımlarının Alt Alanlarına Göre Dağılımı

TEMA	METİN	Okuma Etkinlikleri	Okuma Kazanımları		
			AkıcıOkuma	Söz Varlığı	Anlama
1.TEMA	Memleket İsterim	6	1	1	5
	Hoşça Kalın, GüleGüle	7	0	1	6
	Anadolu’da Konukseverlik Güzeldir	7	0	1	6
2.TEMA	Mustafa Kemal’in Kağnısı	9	1	2	5
	Dumlupınar Savaşı	8	1	3	5
	8Mart 1915 Gecesi	10	1	2	7
3.TEMA	Bu Nehir Bizim	10	2	2	8
	Okland Adası	9	2	2	5
	Deprem	8	1	2	5
4.TEMA	Kilim	8	1	2	5
	Vatan Yahut Silistre	7	2	1	6
	Boğaç Han	6	2	1	4
5. TEMA	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	7	1	2	5
	Bilinçli Tüketici	8	1	3	4
	Özgürlük	9	1	2	8
6. TEMA	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	5	1	2	2
	Çitlembik	6	2	1	5
	Spor ve Bedenimiz	6	2	1	5
7. TEMA	Yaşlı Güreşçi	8	2	2	6
	Büyüklerle Saygı	8	1	1	8
	Yaşama Sevinci	7	1	1	5
8. TEMA	Barkod	6	2	1	4
	Sosyal Medya Psikolojinizi bozuyor	8	2	2	7
	Akıllı Ulaşım Sistemleri	5	2	1	4
Toplam	24	177	32	39	130

Tablo 6’da görüldüğü gibi 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinliği toplam sayısı 177’dir. Söz konusu bu okuma etkinliklerine yönelik 201 okuma kazanımı bulunmaktadır. Kazanımların en çok “anlama” alt alanına en az ise “akıcı okuma” ya yönelik olduğu görülmektedir

Tablo 7. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin ve 2019 TDÖP Okuma Kazanımlarının Alt Alanlarına Göre Dağılımı

TEMA	METİN	Okuma Etkinlikleri	Okuma Kazanımları		
			Akıcı Okuma	Söz Varlığı	Anlama
1.TEMA	Bu da Benim Öyküm	6	2	2	3
	Arıyorum	6	3	2	2
	Canım Kitaplığım	5	1	1	4
2.TEMA	Türk Askerinin Cesareti	4	1	1	3
	Yaşlı Nine	5	2	2	3
	15 Temmuz	6	2	2	2
3.TEMA	Aziz Sancar	6	1	2	3
	İnsanlar Zamanı eskiden Nasıl Ölçerlerdi?	6	2	2	2
	Teknoloji Bağımlılığı	5	1	2	2
4.TEMA	Vermek Çoğalmaktır	6	1	1	4
	Sevgi Diyen Çağlar Aşar	6	1	2	3
	Gümüş Kanat	6	2	1	2
5. TEMA	Merak Ettiklerimiz	5	2	2	3
	Afyon	6	2	2	1
	Su Kirliliği	5	1	2	1
6. TEMA	Anadolu	6	1	2	3
	Tarhananın Öyküsü	4	1	2	1
	Ana Dili	4	2	1	1
7. TEMA	Bisiklet Zamanı	5	2	2	2
	Yemek, İçmek ve Sindirmek	7	2	3	1
	Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	7	2	1	4
8. TEMA	Evet Efendim	6	1	1	4
	Sen de Bir İyilik Yap	8	0	2	6
	Dostluğa Dair	4	1	2	1
Toplam	24	134	36	42	61

Tablo 7 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 134 okuma etkinliğinin yer aldığı, buna karşılık bu okuma etkinliklerine yönelik toplam 139tane okuma kazanımı bulunduğu anlaşılmaktadır. Kazanımların en çok “anlama” alt alanına (frekans 61) en az ise “akıcı okuma” ya yönelik (frekans 36) olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin ve 2019 TDÖP Okuma Kazanımlarının Alt Alanlarına Göre Dağılımı

TEMA	METİN	Okuma Etkinlikleri	Okuma Kazanımları		
			Akıcı Okuma	Söz Varlığı	Anlama
1.TEMA	Bir Dünya Düşünürüm	5	2	3	2
	Çiçek Dürbünü	6	1	4	1
	Ana İşsiz Kalınca	7	1	3	4
2.TEMA	Atatürk’ü Gördüm Düşümde	5	1	2	2
	Mürefteci Kadınlar ve Emin Astsubay	8	1	3	4
	Sığırtmacı Mustafa’nın Öyküsü	6	1	2	3

3.TEMA	Okumanın İşlevi	6	1	2	5
	Kitaplarla Kurulan dostluk	5	2	3	1
	Okumak Düşünmek İçindir	6	1	2	3
4.TEMA	Tahta Bisiklet	7	1	3	5
	Kaplumbağayla İki Ördek	8	1	3	4
	Kızgın Bir lira	7	1	2	4
5. TEMA	Adını Göklere Yazdıran Çocuk	6	1	2	3
	Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi?	7	1	2	4
	“A” harfi	6	1	2	3
6. TEMA	Yusufçuk	5	1	1	4
	Karagöz Nedir?	5	1	1	3
	Anadolu’da Kilim Demek	5	1	2	2
7. TEMA	İki Tekerlekli Özgürlük	3	1	1	1
	Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	6	1	1	5
	Karlı Dağların Arkadaşı Ol	5	1	1	3
8. TEMA	Aşık Veysel Şatıroğlu	7	1	3	3
	Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru	6	1	2	4
	Ağaçtan Oyma Su Tası	7	1	3	5
Toplam	24	144	26	53	78

Tablo 8’dek iverilere göre 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam okuma etkinliği sayısının 144 olduğu görülmektedir. Söz konusu bu okuma etkinliklerine yönelik 157 tane okuma kazanımı bulunmaktadır. Kazanımların en çok “anlama” alt alanına en az ise “akıcı okuma” ya yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Tema, Metin ve 2019 TDÖP Okuma Kazanımlarının Alt Alanlarına Göre Dağılımı

TEMA	METİN	Okuma Etkinlikleri	Okuma Kazanımları		
			Akıcı Okuma	Söz Varlığı	Anlama
1.TEMA	İyimserlik ve Kötümserlik üzerine	8	1	3	6
	Kaşığı	7	1	2	5
	İnsanla Güzel	8	1	3	4
2.TEMA	Bayrağımızın Altında	6	1	3	2
	Atatürk ve Müzik	6	1	3	2
	Kınalı Ali’nin Mektubu	7	1	4	2
3.TEMA	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	7	1	1	6
	Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri	6	1	1	4
	Parktaki Bilim	6	1	1	5
4.TEMA	Kaldırımlar	5	1	2	3
	Portakal	6	1	1	4
	Dilimiz Kuşatma Altında	5	1	2	3
5. TEMA	Eşref Saat	6	1	2	5
	Türkiye	5	1	2	3
	Peri Bacaları	4	1	1	2
6. TEMA	Göç Destanı	7	1	1	6
	Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	7	1	2	5
	Bir Fincan Kahve	4	1	1	2
7. TEMA	Yılkı Atı	8	-	3	5
	Rüzgâr	5	1	2	3
	Gündüzünü Kaybeden Kuş	7	1	3	3
8. TEMA	Haritada Bir Nokta	8	1	3	6
	Yaşamaya Dair	6	1	3	3
	Kalbim Rumeli’de Kaldı	7	1	1	5
Toplam	24	151	23	50	94

Tablo 9'daki bulgulara göre 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 151 okuma etkinliğinin yer aldığı belirlenmiştir. Söz konusu bu okuma etkinliklerine yönelik 167 okuma kazanımı bulunmaktadır. Kazanımların en çok “anlama” alt alanına en az ise “akıcı okuma” ya yönelik olduğu görülmektedir.

Okuma Etkinliklerinde Tespit Edilen Sorunlara İlişkin Bulgular

Eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan etkinlikler, öğrencilerin öğrenme sürecinde dinamik ve bağımsız olmalarına imkân sunar. Etkinlikler sayesinde öğrenciler yaratıcılıklarını ortaya çıkarıp geliştirir ve kendilerine en uygun öğrenme yolunu keşfeder. Bilgi edinmede özgüven kazanan birey, bağımlı öğrenmeden uzaklaşarak sorumluluk bilincini geliştirir. Etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştiren öğrencinin kendine güveni artar, yeni amaçlara yönelir, bu durum kendi öğrenmesinden sorumlu olmasına ve kendi öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlar (Pollet, 2015; Güneş, 2017, s. 52).

Temel dil becerilerinden biri olan okumaya yönelik etkinliklerin çok sayıda işlevi vardır. Bunlar öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı hale getirmek, okuduğunu anlayıp eleştirel bir değerlendirme yapabilmek, okuduğunu sorgulayarak anlamayı ve kavramayı geliştirmek ayrıca söz varlığını zenginleştirerek dil zevki bilincine ulaşmak gibi sıralanabilir. Birey gelişiminde önemli bir yeri olan bu etkinliklerin öğrencinin dil becerisinin gelişimi açısından yeterli düzeyde ve nitelikli olması, okumanın üç alt alanıyla (söz varlığı, akıcı okuma ve anlama) uyumlu ve dengeli olması gerekmektedir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin metinlere dağılımında dengeli bir paylaşım söz konusu iken okuma etkinlikleri ile okuma kazanımları arasında dengeli bir paylaşımın olmaması önemli bir sorun olarak ifade edilebilir. Bu sorun tablolar bağlamında şu şekilde açıklanabilir:

Tablo 2'ye göre 5. sınıf ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde “Metinle ilgili sorular sorar.” kazanımına 25 kez yer verilirken “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımına 13, “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” kazanımına 7, “Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” kazanımına ise 1 kez yer verildiği görülür.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde (Tablo 3) “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımına 25 kez yer verilirken “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımına 9, “İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına 3, “Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.” kazanımına ise 1 kez yer verilmiştir.

Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde (Tablo 4) “Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımına 23 kez, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımına 17, “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımına 8, “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” kazanımına ise 1 kez yer verildiği görülmüştür.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde (Tablo 5) “Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımına 21 kez yer verilirken “Metnin konusunu belirler.” kazanımına 12, “Okuduğu metinlerdeki hikâyeye unsurlarını belirler.” kazanımına 5, “Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” kazanımına ise 1 kez yer verilmiştir.

Tablo 2, 3, 4 ve 5'e bakıldığında her sınıf düzeyindeki bazı kazanımların okuma etkinliklerinde yoğun bir şekilde yer aldığını ve sayılarının 20-25, bazı kazanımların orta düzeyde yer aldığı ve sayılarının 10-20, bazı kazanımların ise az sayıda yer aldığı ve sayılarının 1-9 olduğu görülür.

Araştırmada tespit edilen diğer bir sorun da okuma etkinliklerinin okuma kazanımlarının alt alanlarına dağılımının dengeli olmamasıdır. Tablo 6, 7, 8 ve 9 incelendiğinde her sınıf düzeyinde en çok “anlama”; en az ise “akıcı okuma” kazanımlarına yer verildiği görülmüştür. Bu tablolara göre elde edilen sonuçlar şöyledir:

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında toplam 177 okuma etkinliği bulunmakta. Bu etkinliklerin okuma kazanımlarının alt alanlarına dağılımı ise şöyledir: Akıcı okuma 32, söz varlığı 39, anlama 130.6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 134 okuma etkinliği bulunmakta. Bu etkinliklerin okuma kazanımlarının alt alanlarına dağılımı ise şöyledir: Akıcı okuma 36, söz varlığı 42, anlama 61.7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 144 okuma etkinliği bulunmakta. Bu etkinliklerin okuma kazanımlarının alt alanlarına dağılımı ise şöyledir: Akıcı okuma 26, söz varlığı 53, anlama 78.8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 151 okuma etkinliği bulunmakta. Bu etkinliklerin okuma kazanımlarının alt alanlarına dağılımı şöyledir: Akıcı okuma 23, söz varlığı 50, anlama 94.

Araştırmanın ulaştığı üçüncü bir sorun da tüm sınıf düzeylerinde okuma kazanımlarının bazı alt becerilerine hiç yer verilmemesidir. Okuma etkinliklerinde yer verilmeyen kazanımlar sınıf dağılımlarına göre şöyledir:

Tablo 2'ye göre 5. sınıf düzeyinde “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”, “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”, “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”

Tablo 3'te “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”, “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”, “Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”, “Metnin konusunu belirler.”, “Metnin içeriğine uygun başlık belirler.”, “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Şiirin şekil özelliklerini açıklar.”, “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”, “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”, “Medya metinlerini değerlendirir.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”

Tablo 4'te “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.”, “Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Medya metinlerini değerlendirir.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”, “Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.”

Tablo 5'te “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”, “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”, “Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.”, “Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.”

Tablo 2, 3, 4 ve 5'e bakıldığında okuma etkinliklerinde yer verilmeyen kazanımların sayılarının 5. sınıf düzeyinde 4, 6.sınıf düzeyinde 11, 7. sınıf düzeyinde 8 ve 8. sınıf düzeyinde ise 6 olduğu görülür.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma etkinliklerinin metin, tema, sınıf seviyesi ve 2019 TDÖP okuma kazanımlarına göre dağılımını ve etkinliklerdeki sorunları belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 606 okuma etkinliği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu etkinliklerde en çok yer alan okuma kazanımları şöyledir: “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” ve “Metinle ilgili sorulara cevap verir.”. En az yer alan kazanımların ise “Metinle ilgili sorular sorar.” ve “Metin türlerini ayırt eder.” olduğu görülmüştür.

Kazanımların dağılımı dikkate alındığında okuma etkinlikleri ile okuma kazanımları arasında dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna varılmıştır. Hatta okuma etkinliklerinde Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma kazanımlarının tamamına yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca okuma etkinliklerinin okuma kazanımlarının alt alanlarına göre de dengeli bir dağılımının olmadığı sonucuna varılmıştır. Alt alanlardaki dağılımlarda en çok “anlama” kazanımına yer verildiği tespit edilmiştir.

Söz konusu çalışmayla alanyazında yapılan benzer çalışmaların yakın sonuçlara ulaştığı görülmür. Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikler üzerine çalışan Çevik ve Güneş (2017), çalışmalarında, Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin genel özellikleri yanında zihinsel ve dil becerileri kullanma bakımından beklentileri karşılamadığı sonucuna varmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri üzerine çalışan Atasoy (2022) da araştırmasında yazma kazanımları ile yazma etkinlikleri arasında dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna varmıştır. Atasoy’un (2022) ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Okuma becerisi üzerine çalışan Özenç ve Epçaçan (2022), Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunan kazanımlarla ve hedef kitlenin özellikleriyle uyumunu incelemiş ve söz konusu bu çalışmadaki gibi anlamaya yönelik kazanımlara daha çok yer verildiği, buna karşılık bazı kazanımlara da hiç yer verilmediği sonucuna varmıştır.

Bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşan Ateş (2023), Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere ne kadar yansıdığını belirlemeye çalışmış, 7. ve 8. sınıf düzeyindeki bazı kazanımları karşılayan herhangi bir etkinliğin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan okuma kazanımları bağlamında incelenen ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde bazı kazanımlara fazla yer verildiği, bazı kazanımlara yeterli düzeyde ve bazı kazanımlara ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler aşağıdaki şekilde verilebilir:

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma kazanımlarının -Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerine- dağılımında daha dengeli bir görünüm sergilenmelidir. Etkinliklerin okuma kazanımları bağlamında daha kapsayıcı olmasına ve bazı kazanımların göz ardı edilmemesine dikkat edilmelidir.

Eğitimciler, okuma etkinliklerinde okuma kazanımlarını destekleyecek farklı etkinlikler yapabilmeli ve yer verilmeyen kazanımları uygulama aşamasında fark edip bu kazanımları karşılayacak etkinlikler düzenlemelidir.

Eğitimde yeni uygulanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında ders kitaplarındaki etkinlikler farklı boyutlarıyla veya karşılaştırmalı olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Atasoy, A. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 30, 20-35.
- Ateş, N. T. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okuma kazanımları açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 147-163.
- Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M.,& Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Çevik, A.,& Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Genç, Ş. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin okuma eğitimi yeterliği bağlamında metin dilbilimsel analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Grabe, W.,& L. F. Stoller (2002). Teaching and Research in Reading. Harlow: Pearson Education.
- Hamzadayı, E. (2019). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanım Düzeyi İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. Ankara Üniversitesi Yayınları, Eğitim bilimleri Fakültesi Yayın No: 227, Çogem Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi: 6.
- Hamzadayı, E.,& Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- Harris, Albert J. and E. R. Sipay. (1990). *How to Increase Reading Ability*. (9th Edition). New York: Longman.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boyamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- MEB (2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özenç, E.,& Epçaçan, C. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (90), 147-168.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soutwood, S. (2012). The joy of reading groups. *Adults Learning*, 23(3), 36-37
- Sözen, N. (2022). Okuma akıcılığı ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde okuma stratejileri ve yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 141-160.
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 123-129.
- Şimşek, R. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığına yönelik bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 346-355.

- Uysal, P. K. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

**AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM****ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ**

Sevinç Çokum'un Çırpıntılar Romanında Yer Alan Ağız Unsurları

Merve Bayhoca | ORCID: 0009-0001-6333-4513 | merveybayhoca4701@gmail.com |
Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/0396cd675>

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sevinç Çokum'un Çırpıntılar romanında yer alan ağız unsurlarını inceleyerek yazarın dil işçiliğini ve halk kültüründen beslenen söyleyiş tarzını ortaya koymaktır. Roman, bir dönemin sosyal yapısını ve bireylerin ruh dünyasını aktarırken, aynı zamanda Türkiye Türkçesi ağızlarının söz varlığını canlı bir şekilde yansıtır. Çalışmada söz varlığı bağlamında kullanılan kelimeler, Derleme Sözlüğü'nde yer alan sözcükler, Derleme Sözlüğü'nde anlamı farklı şekillerde kayıtlı olanlar ile deyimler, atasözleri, ikilemeler, argo ve kaba sözler, küfür unsurları, dua kalıpları ve lakaplar sistematik biçimde tespit edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak metin taraması ve karşılaştırmalı sözlük incelemesi kullanılmış; romanda geçen örnekler bağlamlarıyla değerlendirilmiştir. Bu sayede romanın, sadece bir edebî eser değil, aynı zamanda sözlü kültürün yazıya geçirilmiş bir yansıması olduğu ortaya konulmuştur. Özellikle deyim ve atasözleri, toplumsal hafızayı yansıtan öğeler olarak dikkat çekmekte; ikilemeler anlatıma ritim ve canlılık katmakta; argo ve kaba sözler ise karakterlerin sosyal konumlarını ve ruh hallerini daha belirgin kılmaktadır. Dua kalıpları ve lakaplar ise toplumsal ilişkilerdeki samimiyeti ve kültürel değerleri açığa çıkarmaktadır. Bu bağlamda, Çırpıntılar romanındaki ağız unsurları hem Türk dili açısından önemli bir inceleme alanı sunmakta hem de yazarın toplumcu gerçekçi tavrını destekleyen dilsel bir zenginlik yaratmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sevinç Çokum, Çırpıntılar, ağız, söz varlığı

Atıf Bilgisi

Bayhoca, M. (2025). Sevinç Çokum'un Çırpıntılar Romanında Yer Alan Ağız Unsurları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 333-343.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1801185>

Geliş Tarihi	10.10.2025
Kabul Tarihi	17.11.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



Dialectal Elements in Sevinç Çokum's Novel *Çırpıntılar*

Merve Bayhoca | ORCID: 0009-0001-6333-4513 | mervebayhoca4701@gmail.com |
Mardin Artuklu University, Graduate School of Education, Mardin, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/0396cd675>

Abstract

The aim of this study is to examine the dialectal elements in Sevinç Çokum's novel *Çırpıntılar* and to reveal the author's linguistic craftsmanship as well as her expression style nourished by folk culture. While the novel reflects the social structure and the spiritual world of individuals of a certain period, it also vividly conveys the lexical richness of Turkish dialects. In this study, the words used within the context of vocabulary were systematically identified — including those recorded in the *Derleme Sözlüğü* (Compilation Dictionary), those registered with different meanings, and other linguistic elements such as idioms, proverbs, reduplications, slang and vulgar expressions, curses, prayer formulas, and nicknames. The research employed text analysis and comparative dictionary study as its methodology, and the examples found in the novel were evaluated within their contextual framework. Through this approach, it has been demonstrated that the novel is not only a literary work but also a written reflection of oral culture. In particular, idioms and proverbs stand out as elements that reflect collective social memory; reduplications add rhythm and vitality to the narrative; while slang and vulgar expressions make the characters' social positions and emotional states more evident. Prayer formulas and nicknames, on the other hand, reveal sincerity in social relationships and highlight cultural values. In this context, the dialectal elements in *Çırpıntılar* provide a valuable field of study for Turkish linguistics and create a linguistic richness that supports the author's socially realist narrative stance.

Keywords: Sevinç Çokum, *Çırpıntılar*, dialect, vocabulary.

Citation

Bayhoca, M. (2025). Dialectal Elements in Sevinç Çokum's Novel *Çırpıntılar*. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 333-343.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1801185>

Date of Submission	10.10.2025
Date of Acceptance	17.11.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Dil, yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda bir toplumun kültürel hafızasının ve tarihsel birikiminin en güçlü taşıyıcısıdır. Edebî eserler ise bu hafızayı yazılı kültüre aktaran en önemli metinler olarak, halk söyleyişlerinin, yerel ağızların ve toplumsal değerlerin korunmasında belirleyici bir rol üstlenirler. Türk edebiyatında bireyin iç dünyasını toplumsal gerçekliklerle harmanlayan yazarlar arasında yer alan Sevinç Çokum, eserlerinde dili yalnızca anlatım aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel kimliği görünür kılan bir unsur olarak değerlendirir. Onun romanlarında ağız özellikleri, yalnızca karakterlerin gerçekçiliğini artıran bir ayrıntı değil; aynı zamanda halk kültürünü, inanç dünyasını ve sosyal yapıyı görünür kılan önemli göstergelerdir. “Dil her toplumun yaşadığı coğrafya ve etkileşim halinde olduğu kültüre ait unsurları üzerinde taşır ve toplumun zaman içinde yaşadığı deneyim ve değişimin izlenmesini sağlar. Hiçbir dil kendi zaman ve mekânından bağımsız düşünülemez. Çünkü her dil kendi zamanı içinde olduğu mekânına sıkı sıkıya bağlıdır.” (Kara, 2025: 20). “Kişiler ve toplumlar yaşama, çevreye ve olaylara dil penceresinden bakar; bu pencereden çevresini, yaşamı ve olayları anlamlandırıp değerlendirir. Ayrıca zaman içinde toplumlarda gelişen ve değişen inanç, gelenek, yaşama bakış gibi toplumsal değerlerin izleri dil üzerinden belirlenip takip edilmektedir.” (Kara, 2024: 642).

Çırpıntılar romanı, bireysel ve toplumsal çatışmaları gözler önüne sererken, aynı zamanda Türkiye Türkçesi ağızlarının zengin söz varlığını da canlı biçimde yansıtır. Bu yönüyle eser, hem edebî hem de dilbilimsel incelemeler için dikkate değer bir kaynak niteliğindedir. Çalışmada, romanda yer alan söz varlığı, Derleme Sözlüğünde bulunmayan veya farklı biçimde kaydedilen sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, argo ve kaba sözler, küfür, dua kalıpları ve lakaplar sistematik olarak ele alınacaktır. Amaç, eserdeki ağız unsurlarını ortaya koyup bu unsurların romanın estetik yapısına, karakter inşasına ve kültürel arka planına katkılarını tartışmaktır.

Ele alınan romanın özeti şu şekildedir: Tekin ve ailesi İstanbul'da yaşamaktadır. Avustralya'dan gelen Fahri ağabeyi her gördüklerinde Avustralya'ya gitme fikri oluşmaktadır. Bir gün tüm eşyalarını satıp Avustralya'ya giderler. Orada ilk zamanlarda çok zorlansalar da bir düzen kurmayı başarırlar. Tekin geçen zamana ve geride kalanlara hep üzülmemektedir. Eşi Esra ise burada olduğu için çok mutludur. Kadın fakirlikten kurtulduklarını şu an bolluk içinde yaşadıklarını ve eşinin aksine geri dönmek istemediğini her fırsatta dillendirmektedir. Tekin, oğlu Korhan için endişelenmektedir. Korhan az da olsa Türkiye'de yaşamıştır ve değerlerinin farkındadır. Fakat Tekin, Korhan için endişelidir Avustralya'da büyüüp serpildiği için zamanla bu değerlerin yok olacağını; kendi geçmişini, kökünü unutacağını ve kendi çocuklarının hiçbir zaman gelenek göreneklerinden, kültürlerinden, ırklarından haberdar olmayacağını düşünmektedir. Çocuğunun bir Türk gibi değil de bir Avustralyalı gibi yetişmesinden, eğitim görmesinden rahatsız olmaktadır. Eşi Esra ise buna bir çözüm bulabileceklerini öne sürer. Böylelikle Avustralya'daki tanıdıkları Türk aileleriyle iletişim haline geçip bir Türk Derneği ya da bir Türk Evi oluşturma fikrini eşiyle paylaşır. Belki de bir Türk Okulu kurabilirler. Bu maksatla bir gün tanıdıkları Türk aileleriyle bir araya gelirler ve bu fikri onlarla paylaşırlar. Çoğu bu fikre destek verirken bir kısmı ise bunun daha önce denendiğini ama başarısız olduklarını belirtirler. Bu amaçla kurulan derneklerin zamanla siyasi güç haline gelerek işlevlerini yitirdiklerini ileri sürerler ve Türk Okulu açma fikri sadece konuşulan bir konu olarak kalır. Zamanla Tekin ve ailesi başka bir eve geçip yeni eve bir limonluk yaparlar. Esra da kurumuş çiçeklerle harika tablolar oluşturmaya devam

eder. Bir gün Tekin, kız kardeşi Aysun'un vefat haberini alır ve hemen Türkiye'ye döner. İstanbul onu bıraktığı gibi karşılamıştır. Bu durum onu mutlu eder. Hâlâ geçmişle bir bağı olduğunu ve bu bağı kopmasına izin vermeyeceğini düşünür. Döndüğünde eşi ve oğlunu ikna edip Türkiye'ye dönme hazırlığına başlar. Her şeyi satıp, oradaki dostları ile vedalaşıp, bir Türk Okulu kurma sözü alıp memlekete dönerler. Türkiye'ye döndüklerinde ilk başta Esra'nın annesinin evinde kalırlar, daha sonra kendilerine bir ev tutarlar. Korhan artık bir Türk okuluna gitmektedir ve Tekin bu durumdan çok memnundur; ancak Korhan okulda çok zorluk çekmektedir. Bazı öğretmen tarafından dışlansa da onu seven öğretmenler de vardır. Fakat dışlandığından dolayı yeterli başarıyı gösterememektedir ve arkadaşı da yoktur. Okulda sorunlar yaşaması, derslerinde başarısız olmasına ve sınıfta kalmasına neden olur. Tekin'in bir arkadaşı Korhan'a bir iş bulur böylelikle kendini ispatlayacak, özgüveni yerine gelecektir. Tam o sırada Tekin, eski aşkı ile karşılaşır. Esra Hanım bundan çok rahatsız olur ve aralarında kavgalar artar. Özellikle Korhan'ın okuldan çıkması ve Türkiye'ye uyum sağlayamaması kavgalarını şiddetlendirir. Korhan kendini buraya ait hissetmez ve kulağında hep Caroline öğretmenin söylediği: Sen bir Avustralyalısın orada yapamazsın tınısı yankılanır. Böylelikle Korhan yaşadığı hayal kırıklıklarından sonra Avustralya'ya yerleşmeye karar verir. Zaten ailesiyle de iyi geçinemediği için Korhan Avustralya'ya geri döner. Tekin ve Esra'nın kavgaları daha da şiddetlenir ve boşanmaya karar verirler. Boşanırlar ve Esra oğlunun yanına yani Avustralya'ya döner. Ancak Esra hamiledir ve bir kızları olur, adını da Sevinç koyar. Tekin de İstanbul'da yalnız kalır ve burada çocukları ve eşi olmadan yaşayamayacağını anlayıp o da geri döner.

1. Söz Varlığı

Dil, toplumsal belleğin ve kültürel değerlerin en önemli taşıyıcısıdır. Bir dilin ifade gücünü, kavram dünyasını ve kültürel zenginliğini ortaya koyan en temel unsur ise söz varlığıdır. Söz varlığı, en genel tanımıyla, bir dilde yer alan bütün sözcükleri ve bu sözcüklerin oluşturduğu anlam zenginliğini ifade eder. Ancak bu kavram yalnızca sözlüklerde kayıtlı kelimelerle sınırlı değildir; deyimler, atasözleri, kalıplaşmış sözler, ikilemeler, argo, lakaplar ve küfürler söz varlığı kapsamına girer. Korkmaz'a göre (1992: 134), söz varlığı; "bir dilin kelime kadrosu ile bu kelimelerin anlam inceliklerini, deyim, atasözü ve kalıplaşmış sözleri içine alan bütündür. Aksan (2006: 11), söz varlığını yalnızca sözcük dağarcığı ile sınırlı tutmayarak; "dile ait deyimlerin, atasözlerinin, ikilemelerin ve çeşitli anlatım kalıplarının bütünü" olarak tanımlar. Bu tanımlar, söz varlığının bireysel ve toplumsal dil kullanımını yansıtan çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Bireysel düzlemde söz varlığı, kişinin eğitim düzeyi, yaşam çevresi ve kültürel birikimiyle doğrudan ilişkilidir. Toplumsal düzlemde ise söz varlığı, bir toplumun tarihsel deneyimlerini, geleneklerini ve düşünce biçimlerini içinde barındırır. "Dilin tarihi gelişmesi için önemli veriler sunan ağızlar, konuşulduğu bölgenin yaşam tecrübesini, birikimlerini kendi söz varlığında ortaya koymakta ve gelecek kuşaklara aktarmaktadır." (Kara, 2023: 828). Bu nedenle söz varlığı, hem dil bilimsel hem de kültürel bir inceleme alanı olarak önem taşır. Yazılı edebiyat eserleri, söz varlığının korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması açısından en güçlü kaynaklardan biridir. Roman, öykü ve şiir gibi türlerde kullanılan dil unsurları, hem bireysel ifade biçimlerini hem de toplumsal söz varlığının özelliklerini yansıtır. Sevinç Çokum'un Çırpıntılar romanı da bu bağlamda ele alınabilir. Eserde yer alan ağız unsurları, deyimler, ikilemeler, atasözleri, argo ve lakaplar; yalnızca roman kişilerini ve olay örgüsünü daha gerçekçi

kılmakla kalmaz, aynı zamanda Türkçenin söz varlığının çeşitliliğini ve kültürel zenginliğini gözler önüne serer.

1.1.Sözcükler

Çalışmada ağız özelliklerinin belirlenmesinde Derleme Sözlüğü verileri ile İstanbul Türkçesi'nin ağız kriterleri esas alınmıştır. Derlenen sözcükler, sözlükte yer alma durumlarına göre “Derleme Sözlüğü’nde bulunanlar” ve “farklı şekilde bulunanlar” şeklinde iki grupta değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, metinlerde tespit edilen deyimler, atasözleri, ikilemeler, küfür, argo, dua ve lakaplar da aynı yöntemle incelenmiştir. Her bir unsurun İstanbul ağzına ait olup olmadığı, İstanbul Türkçesi'nin ses, biçim ve anlam özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Ses düşmesi, ünlü daralması, ünsüz değişimleri gibi fonetik ölçütler; ek kullanımı ve biçimsel varyantlar gibi morfolojik unsurlar değerlendirmeye alınmıştır. Böylece “Sözcükler” başlığı altında sunulan örnekler, İstanbul Türkçesi ağız özelliklerini yansıtan veriler olarak sınıflandırılmıştır.

Derleme Sözlüğünde Yer Almayan Sözcükler

Aban-: Yaslanmak. “Böyle dedikten sonra kaygının kenarına **abanıp** gövdesini yukarıya çekti.” (Çokum, 1991: 11).

Dağla-: Üzüntü vermek. “Yüreğini vakitli vakitsiz **dağlayan** buydu... Babası, annesi, kızkardeşi, dostları, sınıf arkadaşları Ferda, Sulhi, bir sürü eş dost... Onlar ne olacaktı?” (Çokum, 1991: 8).

Derhal: O an, hemen. “Savaşdan çıkmış, felakete uğramış ülkenin insanlarını derhal alıyorlarmış.” (Çokum, 1991: 8).

Etamin: Seyrek ve gevşek dokunmuş delikli bir kumaş çeşidi. “Sonra biblolarını, eski kartpostal koleksiyonunu, kurutulmuş çiçek panolarını, yine duvara asmak üzere işlediği goblen ve **etaminleri** dağıtmıştı. Bütün bunlar onun sanatkar dünyasının ürünleriydi.” (Çokum, 1991: 9).

Girdap: Suyun kendi etrafında firdolayı burgu gibi dönmesi ve döndüğü yer, su çevrintisi. “Derinden geçen soğuk akıntıların itici hareketlerine, **girdaplara** bıraktı kendini.” (Çokum, 1991: 6).

Gölge: Karartı. “Büyük Britanya’nın gururlu tacının gölgesinde yaşamağa gitmişlerdi.” (Çokum, 1991: 10).

Gün ışığı: Gündüzleri güneşin gönderdiği ışıklardan oluşan ışıktır. “Adam, çoktan sönmüş sigarasını parmaklarının arasında tutarak, **gün ışığının** denize doğru yayılmış sayısız kıpırtısına dalmıştı.” (Çokum, 1991: 5).

Hanımeli: Bitki. “Burada yaşamağa **hanımeli**, kokan bir yaz akşamı Üsküdar’daki kiralık evin penceresi önünde karar vermişlerdi değil mi?” (Çokum, 1991: 8).

İrkil-: Tedirgin olmak. “Adamın günün sıcaklığını taşıyan bedeni soğuk su zerreleriyle **irkildi**.” (Çokum, 1991: 6).

Kara dut: Bir dut cinsi. “Bahçelerinde bir dut ağacı vardı. **Kara dut**...” (Çokum, 1991: 12).

Kavis: Kavis biçiminde bir yol tâkip etmek. “Kaygan büyük bir balık gibi **kavis** çizip suyun yüzeyine çıktı.” (Çokum, 1991: 6).

Macera: Yaşanan olaylar dizisi. “Kendi **maceralarını** da (Buna macera denirse eğer) böyle bir tükenişten farksız görüyordu şimdi.” (Çokum, 1991: 9).

Mağrur: Gururlu, mutaazım. “Artık tek düşündükleri Avustralya'ydı. Koca bir kıta, bir ada... Dağlar, nehirler, göller, okaliptüs ağaçları... Nasıldı bu okaliptüs ağaçları? Resimlerini görmüşlerdi, yüksek ve **mağrur...**” (Çokum, 1991: 8).

Nesil: Kuşak. “Çok önceleri **nesil** üretmek için beyaz ırktan kimseleri kabul ediyorlarmış.” (Çokum, 1991: 8).

Olta: Balık avlamakta kullanılan iğne. “-Dad, burayı seviyorum ben, dedi. Annem de seviyor. **Oltayı** çekmeğe koyuldu.” (Çokum, 1991: 6).

Yalpala-: Dengesi bozularak iki yana sallanmak. “Kayık esintiyle hareketlenen sularda hafiften **yalpalıyordu**.” (Çokum, 1991: 5).

Haylaz: Ele avuca sığmaz, haşarı, yaramaz. “Delikanlılık işte... Ben **haylazın** tekiydim.” (Çokum, 1991: 15).

Buğulu: Buğulanmış. “Yıldızların o kısık lâmbalara benzeyen **buğulu** ışıkları şimdi daha parlak görünüyordu.” (Çokum, 1991: 15).

b) Derleme Sözlüğünde Farklı Şekilde Yer Alan Sözcükler:

Bu başlık altında Derleme Sözlüğü'nde yer alıp farklı söyleyiş ve anlama sahip sözcükler belirtilmiştir. Bu sözcükler sadece İstanbul'da değil farklı yörelerde de kullanılır. Böylelikle anlam farklılığı ortaya çıkar.

Bu kapsama örnek olarak kumru sözcüğü gösterilebilir. Derleme Sözlüğü'nde kumru yalnızca “bir kuş türü” olarak değil; kimi yörelerde “gelin duvağı”, “gelin saçı”, “örgü biçimi” ya da “yeni evli kadın” anlamlarında da kayıtlıdır. Böylece sözcük, farklı yöresel kullanımlarda çoklu anlam yapısına sahip olduğunu ortaya koyar. Eserde ise sözcüğün İstanbul Türkçesine uyumlu biçimde, temel anlamıyla kullanıldığı görülür.

“Bir çınar ağacını yakından görmeyi ne kadar istiyordu... Çınarlar, çeşmeler, Eyüp Sultan... diyordu ninesi. Kuşlar, **kumrular**, bülbüller...” (Çokum, 1991: 161).

Kadife: Yumuşak ve parlak. “Kadın gecenin yumuşak **kadife** aydınlığında sırtını iskemlesine güvenle yasladı. Üzerlerindeki o şaşırtıcı yıldız bolluğuna dikti gözlerini.” (Çokum, 1991: 13).

Koy: Deniz veya gölün küçük bir girinti şeklinde karaya doğru sokulduğu yer, küçük körfez. “Korhan'ın bakışları, **koyun** gitgide açılarak kıyıya ulaşan rengine ve daha sonra anasına uzandı.” (Çokum, 1991: 5).

Muhabbet: Sohbet. “**Muhabbeti** koyulaştırdınız bakıyorum.” (Çokum, 1991: 12).

Neft: Koyu yeşille kahverengi arasındaki renk, neft yağı rengi. “Her şey olabilirdi. Suyun içi bilinmezliklerle dolu.... Lacivert, mor, **nefti**, karanlık... Hiç bitmeyecek defter sayfaları, gök ve deniz...” (Çokum, 1991: 7).

Örtü: Örtmeye yarayan şey. Tülbent anlamında. “Namaz **örtüsüydü**.” (Çokum, 1991: 11).

Sarı: Renk. “Başının üstünde göğün **sarıcı**, uçuk maviliğine uzanıyordu.” (Çokum, 1991: 6).

1.2.Deyimler:

Boyun eğ-: İsteyerek veya istemeyerek uymak, katlanmak. “**Boyun eğmiş** görünüşüyle gidip çantasını hazırladı.” (Çokum, 1991: 90).

Dolup taş-: Çok kalabalık olmak. “Ogün bahçe misafirlerin canlı sesleriyle **dolup taşmıştı**.” (Çokum, 1991: 136).

Gözden geçir-: Araç, motor vb.nin çalışıp çalışmadığını incelemek, denemek, denetlemek. “Tekin o günlerde elden düşme bir araba almış, iş dönüşü evin garajına kapanıp bunun tamiriyle uğraşıyor, her parçasını **gözden geçiriyordu**.” (Çokum, 1991: 115).

Göz yum-: Görmezden gelmek, hoş görmek. “Esra onu kıramadığı için bu isteğine **göz yumuyordu**.” (Çokum, 1991: 115).

Hat çek-: Telefon, telgraf tellerini döşemek veya direklere germek. “Gurbet renkleri kıızıldan, mora, eflatuna dönerek göğe **hat çekmişti**.” (Çokum, 1991: 92).

Kulak kabart-: Dinlemek “Hasret, akları tertemiz, duru, kahverengi gözleriyle onlara bakıyor, konuşmalara **kulak kabartıyordu**.” (Çokum, 1991: 114).

Kulak ver-: Merak edip dinlemek, işitmeye çalışmak. “O gece Esra saatlerce uyumamış, salıncaklı kanepede, arasıra köpeğin huzursuz homurtularına **kulak vererek** oturmuştu.” (Çokum, 1991: 1179).

Meydana çık-: Ortaya çıkmak, görünmek. “Korhan’ın bir yana bükümlü gövdesi iyice **meydana çıktı**.” (Çokum, 1991: 120).

Meydana koy- Göstermek. “Çardaktaki lambanın turuncumsu ışığı yüzlerindeki gülümseyişi **meydana koymuştu**.” (Çokum, 1991: 124).

Söz et-: O şey üzerine konuşmak. “Sonra bu zamanda evlenmenin, ev kurmanın zorluklarından **söz etmişti**.” (Çokum, 1991: 106).

Sırtı yere gelme-: Sarsılmamak, yerinden düşürülmemek, güçlü olmak. “**Sırtı yere gelmez** güreşçiler vardı.” (Çokum, 1991: 109).

Sineye çek-: Bir söz veya olaya ister istemez katlanmak. “Mike’nin hareketlerini **sineye çekseydim** bütün bunlar başımıza gelmezdi.” (Çokum, 1991: 144).

Yenik düş-: Yenilmek, mağlup olmak. “Esra annelik duygusuna **yenik düşmüştü**.” (Çokum, 1991: 116).

Yol al-: Yolda ilerlemek. “Saatlerce **yol almışlardı**.” Çokum 1991: 96).

1.3.Atasözü:

Can çıkar huy çıkmaz: İnsanı alışkanlıklarından, huylarından vazgeçirmek mümkün değildir. “Ünal’ı bilmez misin azizim? dedi. Geç kalmayı adet edinmiş. Huyu bu. **Can çıkar da huy çıkmaz** derler bizim oralarda.” (Çokum, 1991: 38).

Bir selli yağmurdur, gelir geçer: Yani her derdin bir çaresi bulunur, ne kadar zor durumda olunursa olunsun bir çaresi elbet peşinden gelir. “Bizim memleketimizde annelerimiz doğum için ‘**Bir selli yağmurdur, gelir geçer**.’ derler.” (Çokum, 1991: 70).

Bu bağlamda, “**Bir selli yağmurdur, gelir geçer**” ifadesinin kullanımı, Türkçenin söz varlığının çeşitliliğini ve ağızlar arasındaki sözlü kültür aktarımını göstermesi açısından

önem taşımaktadır. Atasözleri ve deyimler sözlüğünde yer almamakla birlikte, biçimsel kalıplaşma, mecaz değeri ve öğüt verme işlevi bakımından atasözü özellikleri gösterdiğinden, bu ifade Türk atasözü geleneğine yeni bir örnek olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, romanın dilinde tespit edilen bu kullanım, Türkçenin yaşayan söz varlığına katkı sunan yerel veya özgün bir söyleyiş biçimi olarak önem arz etmektedir.

1.4.İkilemeler:

Hepsinin hayalinde **şuraya buraya** yerleşirdi. (Çokum, 1991: 5).

Ulu çınarlar, narin söğütler, türkülü, **kıpır kıpır** kavaklar...(Çokum, 1991: 7).

Rüzgâr bile **zaman zaman** Üsküdar'daki evin pencerelerinden içeriye okaliptüslerin kokusunu taşımağa başlamıştı. (Çokum, 1991: 8).

Anası **usul usul** saçını okşuyordu. (Çokum, 1991: 21).

Öyle **kolay kolay** salmayız sizi. (Çokum, 1991: 23).

Bumerangı fırlattın mı pervane gibi **döne döne** gider. (Çokum, 1991: 25).

Liman, **irili ufaklı** sayısız tekne... (Çokum, 1991: 31).

Çimler **boyly boyunca** bir yalnızlığı yansıtıyor. (Çokum, 1991: 50).

Eric, cömertçe sunulan bu sevgi gösterileri karşısında inatçı boynunu daha da gererek **oraya buraya** uzanıyordu. (Çokum, 1991: 72).

Bayramlarımızın heyecanını **doğru dürüst** hissedemiyorsunuz bile... (Çokum, 1991: 76).

Esra bu gezilerin, yeni insanlar tanımanın ona neler kazandıracığını **uzun uzun** anlatmıştı. Çokum, 1991: 88).

Oğuz'u **sık sık** halasına bıraktığını yazıyorsun... (Çokum, 1991:91).

Teker teker ölüyor. (Çokum, 1991: 94).

Duvarları kaplamış, çoğu tek tek kaybedilmiş insanların fotoğraflarıyla **sarmaş dolaş** oldu. (Çokum, 1991: 96).

1.5.Argo, Kaba Söz ve Küfür:

Sersem kafalı... Aptal! (Çokum,1991:116).

Ben bir insan görmek istiyorum karşımda. Sense bir **yalan makinesinden başka bir şey değilsin. Bana utanç veriyorsun duydun mu?** Tabii böyle olmanın sebebi annen. Üzerine titremesi ve hatalarına göz yumması. Problem sen de değil aslında.(Çokum, 1991:117).

Sen bu armağana **layık değilsin.** (Çokum,1991:119).

Geri kalmış, Batı özentisi, ilkel. (Çokum,1991:141).

Çevrene **aptal aptal** bakındığın beş yıl.(Çokum,1991:150).

Gülüyorsun **sersem.**(Çokum,1991:228).

Sersem, hayatınla oynuyorsun. (Çokum,1991:230).

Yeter, sus artık! **Aptalım** ben, evet. Burda oturmuş sana örgü örüyorum... **Zavallı sıradan kadın,** örgüsünü örerek kocasının yolunu bekliyor... (Çokum, 1991: 272).

1.6.Dua

Allah'ım sen onu koru...(Çokum, 1991:116).

1.7. Lakaplar

Azizim: Ünal'ı bilmez misin **azizim**? (Çokum, 1991: 38).

Göçmen kuşlar: Esra Sultanın yemeklerini böyle uzaktan seyretmeğe daha fazla dayanasım yok. Hadi dostlar buyrun. Sebep aramayın şunun altında. **Göçmen kuşlar** şu çatıda toplanmış hasret gideriyorlar. (Çokum, 1991: 38).

Uzun kanatlı deniz kuşları: Artık uzakları düşünmeyecekti Tekin. Gemiler olmayacaktı düşlerinde. Uzun **kanatlı deniz kuşlarının** peşine takılmayacaktı. Burada çocukların geleceği için yaşayacaktı. (Çokum, 1991:44).

Güzel kuşum: Çoktandır böyle uzun yürümemiştim. Söyle **güzel kuşum**, bugün ne yaptın? Sözlüye kalktın mı? (Çokum, 1991: 46).

Shorty (Bücür):Tekin'in yüzündeki şaşkınlık açık seçikti. Ne? **Shorty** mi? Sana kim бүcür diyebilir? Çocuk yüzünü eğdi. Hiç... Hiç kimse... Bir arkadaşım söylemişti. (Çokum, 1991:75).

Erenler: İlle bir sebep mi olmalı **erenler**? (Çokum, 1991: 38).

Korkunç Münevver: Anneciğim inan ki Münevver'i kimse sevmiyor... Tuhaf bir kadın. "**Korkunç Münevver**" taktık adını. Evlenmemiş hiç. Öyle çok konuşuyor ki, yakalanan kurtulamaz elinden. (Çokum, 1991: 176).

Problemli çocuk: Uzun, kemikli parmaklarıyla dosyayı karıştırdı. Esra'nın yüreği kuş yüreği idi o an... Evet dedi adam. Korhan... **Problemli çocuk**... (Çokum, 1991:50).

Sonuç

Dil, yalnızca bireyler arasında iletişimi sağlayan bir araç değil, aynı zamanda kültürel belleğin, toplumsal değerlerin ve tarihsel sürekliliğin en güçlü taşıyıcısıdır. Bu bağlamda söz varlığı, bir dilin ifade imkânlarını, kavram dünyasını ve kültürel derinliğini ortaya koyan en önemli unsurdur. Sözcükler, deyimler, atasözleri, argo ifadeler, lakaplar ve ikilemeler de söz varlığının vazgeçilmez parçalarıdır. Özellikle ikilemeler, Türkçenin anlatım gücünü pekiştiren, duygu ve düşüncelere yoğunluk katan özgün yapılar olarak dikkat çekmektedir. “Yazar birçok sözcük, sözcük grubu ve halk söyleyişine romanında yer vererek Türk dilinin zenginliğine katkı sağlamakta; roman dili olarak dilin gücünü ortaya koymaktadır.” (Kara, 2023: 1420). Sevinç Çokum'un Çırpıntılar romanı, dilin bu çok yönlü zenginliğini görünür kılan önemli metinlerden biridir. Romanda yer alan ağız özellikleri, yalnızca karakterleri yaşadıkları çevreye yani İstanbul'a uygun biçimde konuşturmakla kalmaz; aynı zamanda İstanbul'un yerel kültürünün ve toplumsal belleğin edebî metin aracılığıyla geleceğe taşınmasını sağlar. Romanın kahramanlarının İstanbul'da yaşaması ve bu çevreye ait toplumsal dokunun esere yansması dikkate alındığında, romanda kullanılan dilin İstanbul Türkçesi (İstanbul ağzı) özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Bu durum eserdeki söz varlığı unsurlarının değerlendirilmesinde belirleyici bir faktördür. Dolayısıyla Çırpıntılar'da yer alan sözcük, deyim, argo, ikileme ve atasözlerinin, yerel ve kültürel bağlam açısından İstanbul ağzının söz varlığı içinde ele alınması gerekir. Bu sözcüklerin bir kısmı Derleme Sözlüğü'nde farklı anlamda yer almakla birlikte, Türkçenin söz varlığına kültürel çeşitlilik ve anlatı gücü kazandırmaktadır. Söz konusu dil unsurları yalnızca romanın karakterlerini daha gerçekçi

kılmakla kalmaz; aynı zamanda İstanbul'un toplumsal hafızasını, gündelik yaşamın dilsel izlerini ve dönemin kültürel renklerini edebî düzlemde yansıtır. Sevinç Çokum'un dil tercihi, Türkçenin yerel ve kültürel çeşitliliğini koruma ve bu zenginliği edebiyat aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarma çabasını göstermektedir. Bu yönüyle Çırpıntılar, yalnızca bireysel dramları ve toplumsal değişimi anlatan bir roman değil; aynı zamanda Türkçenin söz varlığını bütün yönleriyle yansıtan zengin bir dil kaynağıdır. Çokum'un dil tercihleri, hem Türkçenin yerel ve kültürel renklerini korumakta hem de söz varlığının farklı unsurlarını edebiyat aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarmaktadır. Dolayısıyla roman, edebî değeri kadar, dilbilimsel ve kültürel açıdan da incelenmeye değer bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu değerlendirmeler ışığında Çırpıntılar romanında kullanılan dil malzemesinin, temel olarak İstanbul Türkçesine dayandığı görülmektedir. Eserdeki söz varlığı unsurlarının ölçünlü Türkiye Türkçesiyle uyumlu olması, İstanbul Türkçesinin tarihsel olarak Türkiye Türkçesine kaynaklık eden belirleyici rolünü romanın dilinde de görünür kılmaktadır. Romanın hem İstanbul'da hem de Avustralya'da geçen kurgusal yapısı dikkate alındığında, yazarın standart İstanbul Türkçesini tercih etmesi, mekânsal farklılıklara rağmen kültürel belleğin ve kimlik sürekliliğinin dil aracılığıyla korunmasına hizmet eder. Avustralya'daki göç deneyimi sırasında bile bu dilsel sürekliliğin bozulmaması, karakterlerin aidiyet duygusunu taşıyan en güçlü unsurlardan birinin dil olduğunu göstermektedir. Böylece İstanbul Türkçesi, romanda yalnızca anlatının temel iletişim aracı değil, aynı zamanda coğrafyalar arasında köprü kuran, bireylerin hem geçmişlerine hem de yeni yaşamlarına bağlanan bir kültür taşıyıcısı olarak işlev kazanmaktadır. Bu yönüyle eser, Türkiye Türkçesinin standart varyantının edebî metinlerdeki kullanımını örneklemesi bakımından dikkate değer bir nitelik taşımaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (2006). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyalçın, N. (2007). Türkçe İkilemeler Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık
- Akyalçın, N. (2012). Türkçemizin Anlamsal Zenginlikleri Deyimlerimiz. Ankara: Eğiten Kitap
- Çokum, S. (1991). Çırpıntılar. İstanbul: Cönk Yayınları.
- Kara, S. (2023). Halide Nusret Zorlutuna'nın Benim Küçük Dostlarım Adlı Eserinde Yer Alan Ağız Unsurları. Bildiri Kitabı, 828.
- Kara, S. (2023). Teneke Adlı Romanda/ Oyunda Yer Alan Ağız Unsurları. Akdeniz 10. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 1420.
- Kara, S. (2024). Hüyükteki Nar Ağacı Adlı Eserde Yer Alan Ağız Unsurları. Karadeniz 17. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 642.
- Kara, S. (2025). Yaşar Kemal'in Bebek adlı hikâyesinde yer alan ağız unsurları. Edebî Eleştiri Dergisi, 9(1), 14–21.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-VI (4.bs.). (2019). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

İnternet Kaynakları

- URL 1: Deyimler ve Anlamları Sözlüğü: A'dan Z'ye En Bilinen Kalıplaşmış Deyim Örnekleri Nelerdir? – En Son Haberler – Milliyet <https://share.google/tBQrR6pc0lMUCqGHBG> . Erişim tarihi: 23.09.2025
- URL 2: Kubbealtı Lugatı, <https://lugatim.com/>. Erişim tarihi: 25.09.2025
- URL3:<https://turkdilbilim.wordpress.com/2020/09/13/anadolu-agizlarinin-siniflandirilmesi-calismalari/>. Erişim tarihi: 30.09.2025
- URL4:https://tr.m.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk%C3%A7e_a%C4%9F%C4%B1zlar%C4%B1 . Erişim tarihi: 15.09.2025
- URL5: <https://www.turkdilbilgisi.com/ikilemeler/?amp=1> . Erişim tarihi: 01.10.2025
- URL 6: Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim tarihi: 25.09.2025
- URL7:Türkçe Deyimler Sözlüğü – Türk Dili ve Edebiyatı <https://www.turkedebiyati.org/turkce-deyimler-sozlugu/>. Erişim tarihi: 30.09.2025



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ

Mardin İli Ağızlarında Hâl Eki Nöbetleşmeleri

Cahit TUNA | ORCID: 0000-0002-7408-3916 | tunacahit8@gmail.com |
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/041jyzp61>

Özet

Hâl ekleri, isimlere gelerek o ismin durumunu ve bulunduğu şartları bildiren eklerdir. Bu ekler çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılarak da görev yapmaktadır. Bu dil olayına hâl eki nöbetleşmesi denilmektedir. Bu nöbetleşmeler, Türk dilinde yaygın bir şekilde görülmektedir. Bu nöbetleşme çalışmada da değinileceği gibi Türkçenin yazılı döneminin başlangıcı olan Eski Türkçe döneminden günümüz Türkiye Türkçesi Ağızlarına gelene kadar hemen hemen geçmişteki Türk yazı dilinin her döneminde meydana gelmiştir. Hâl eki nöbetleşmelerinin Türkiye Türkçesi Ağızlarında da yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. “Mardin İli Ağızlarında Hâl Eki Nöbetleşmeleri” adlı bu çalışmada da bu durum ortaya konulmuştur. Bu durum ortaya konulurken çalışma alanı şu şekilde oluşturulmuştur: Giriş kısmında hâl ekleri üzerine araştırmacıların görüşleri ele alınmış, Türkçenin yazılı döneminin başlangıcı olan Eski Türkçe döneminden günümüz Türkiye Türkçesi Ağızlarına kadarki hâl eki nöbetleşmeleri örneklerine yer verilmiş ayrıca Mardin ili ve ağızları hakkında kısa bir değerlendirme yapılmıştır. Daha sonra inceleme kısmında araştırmacının ana konusunu oluşturan Mardin ilinde derlenen metinlerde geçen hâl eki nöbetleşmeleri tespit edilmiştir. Bu çalışma ile Türkiye Türkçesi Ağızlarından biri olan Mardin ili ağızlarındaki zengin dil olaylarından hâl eki nöbetleşmelerinin kullanım biçimlerini gün yüzüne çıkarmak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mardin ili ağızları, hâl ekleri, hâl eki nöbetleşmeleri.

Atıf Bilgisi

Tuna, C. (2025). Mardin İli Ağızında Hâl Eki Nöbetleşmeleri. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 344-353.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1807548>

Geliş Tarihi	20.10.2025
Kabul Tarihi	21.11.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



Case Suffix Alternations in the Dialects of Mardin Province

Cahit TUNA | ORCID: 0000-0002-7408-3916 | tunacahit8@gmail.com |
Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye.
ROR ID: <https://ror.org/041jyzp61>

Abstract

Case suffixes are suffixes that apply to nouns and indicate the situation and conditions of that noun. These suffixes are often used interchangeably. This language phenomenon is called case suffix alternation. These alternations are widely seen in the Turkish language. As will be mentioned in this study, this alternation occurred in almost every period of the written Turkish language in the past, from the Old Turkish period, which was the beginning of the written period of Turkish, to today's Turkey Turkish Dialects. It is seen that case suffix alternations are also widely used in Turkey Turkish dialects. This situation has been revealed in this study titled "Case Suffix Seizures in the Dialects of Mardin Province". While this situation is presented, the study area is created as follows: In the introduction, the opinions of researchers on case suffixes were discussed, examples of case suffix alternations from the Old Turkish period, which was the beginning of the written period of Turkish, to today's Turkey Turkish Dialects were included, and a brief evaluation was made about the province of Mardin and its dialects. Later, in the analysis part, case suffix alternations in the texts compiled in Mardin province, which is the main subject of the research, were identified. With this study, it is aimed to reveal the usage patterns of case suffix alternations, which are among the rich language phenomena in the dialects of Mardin province, one of the dialects of Türkiye Turkish.

Keywords: Dialects of Mardin province, case suffixes, case suffix alternations.

Citation

Tuna, C. (2025). Case Suffix Alternations in the Dialects of Mardin Province. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 344-353.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1807548>

Date of Submission	20.10.2025
Date of Acceptance	21.11.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Hâl ekleri üzerine Türk dili araştırmacıları arasında farklı görüşler mevcuttur. Araştırmacıların görüşlerindeki en belirgin fark ise hâl eklerinin isimlendirilmesi ve sınıflandırılması üzerinedir. Örneğin araştırmacıların bir kısmı bir hâl ekini hâl eki kategorisi sınıflandırmasına dâhil ederken bir kısmı sınıflandırmaya dâhil etmemiştir. Araştırmacıların hâl eki üzerine farklı görüşleri ise şu şekildedir:

Zeynep Korkmaz (2017: 112, 113), Türkiye Türkçesindeki hâl eklerini ve hâl eki kategorisini şu şekilde sınıflandırmıştır: Korkmaz, hâl eklerini “*ad çekimi ekleri*” şeklinde isimlendirmiş, hâl sözcüğü yerine ise “*durum*” sözcüğünü kullanmıştır. Hâl eklerinin sınıflandırmasını ise “*yalın durum, yükleme durumu, yönelme durumu, bulunma durumu, çıkma durumu, vasıta durumu, eşitlik durumu*” şeklinde yapmıştır.

Tahsin Banguoğlu’nda da (2015: 326-328) hâl eklerinin “*ad çekimi ekleri*” şeklinde adlandırıldığı görülmektedir. Banguoğlu hâl eklerini; yalın hâli “*kim hali*”, ilgi hâli ekini “*kimin hali*”, belirtme hâli ekini “*kimi hali*”, yönelme hâli ekini “*kime hali*”, bulunma hâli ekini “*kimde hali*”, ayrılma hâli ekini “*kimden hali*” şeklinde isimlendirmiş ve sınıflandırmıştır.

Doğan Aksan (2015: 90), hâl eklerini “*ad durumu*” şeklinde isimlendirmiş, cümlede içinde adların yüklendiği görevi belirleyen cümlede adın söz dizimi açısından rolünü ve öteki öğelerle ilişkisini gösteren, aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleyen durum biçiminde tanımlamıştır. Hâl eki sınıflandırmasında ise “*yalın durum, belirtme durumu, yönelme durumu, kalma durumu, çıkma durumu, tamlayan durumu, eşitlik durumu, araçlı durum*” yer almaktadır. (Aksan, 2015: 91-93).

Muharrem Ergin (2011: 226-228), hâl eklerini; isimleri çeşitli ilişkiler için çeşitli hâllere, durumlara sokan ekler şeklinde tanımlamış ve hâl eklerini; “*nominatif hâli (yalın hâl), genitif hâli (ilgi hâli), akkuzatif hâli (yapma hâli), datif hâli (yaklaşma hâli), lokatif hâli (bulunma hâli), ablatif hâli (uzaklaşma hâli), instrumental hâli (vasıta hâli), ekvatif hâli (eşitlik hâli), direktif hâli (yön gösterme hâli)*” biçiminde sınıflandırmıştır.

Haydar Ediskun (1963: 114-116), hâl eklerini “*ismin halleri*” olarak ele almış ve hâl eklerini, “*yalın hal, ismin -i hali, ismin -e hali, ismin -de hali, ismin -den hali*” şeklinde adlandırmıştır.

Tahir Nejat Gencan (1975: 146), hâl eklerini “*adların çekimleri (durumları)*” biçiminde isimlendirmiş ve hâl eklerini; “*yalın durum, -i durumu, -e durumu, -de durumu, -den durumu*” olarak sınıflandırmıştır.

Tuncer Gülensoy (2010: 544, 545), hâl eklerini “*hâl (durum) ekleri*” olarak isimlendirmiş ve hâl eklerini; “*yalın hâl, ilgi hâli (tamlayan durumu), yapma hâli (belirtme durumu), yaklaşma hâli (yönelme durumu), bulunma hâli (çıkma durumu), uzaklaşma hâli (çıkma durumu), vâsıta hâli (araç durumu), eşitlik hâli (ekvatif), yön gösterme hâli (direktif)*” olarak değerlendirmiştir.

M. Kaya Bilgegil (2014: 160), hâl eklerini, “*ismin halleri*” biçiminde adlandırmış ve hâl eklerini “*yalın hâl, -i hâli, -den hâli, -de hâli, -e hâli*” şeklinde sınıflandırmıştır.

Günay Karaağaç (2013: 330), hâl eklerini; “*yalın durum, ilgi durumu, yapma durumu, yaklaşma durumu, bulunma durumu, uzaklaşma durumu, araç durumu, eşitlik durumu, yön durumu, neden durumu, karşılaştırma durumu, benzerlik durumu, sınırlama durumu*” biçiminde sınıflandırmıştır.

Mehmet Hengirmen (1995: 277), hâl eklerini, “*ad durum ekleri, belirtme durumu, yönelme durumu, kalma durumu, çıkma durumu, tamlayan durumu*” şeklinde adlandırıp sınıflandırmıştır.

Süer Eker (2019: 289, 290), hâl eklerini, “*durum/hâl ekleri*” şeklinde isimlendirmiş ve “*yalın durum, yaklaşma durumu, bulunma durumu, uzaklaşma/ayrılma/çıkma durumu, ilgi durumu, yükleme/belirtme durumu, eşitlik durumu, araç durumu*” biçiminde değerlendirmiştir.

Nurettin Demir ve Emine Yılmaz (2006: 184, 185), hâl eklerini “*yalın hal, ilgi hali, belirtme hali, yönelme hali, bulunma hali, ayrılma hali*” şeklinde sınıflandırmışlardır.

Tahir Kahraman (1996: 68-72), hâl eklerini, “*adın durumları*” şeklinde isimlendirmiş ve “*yalın durumu, nesne (etkilenme) durumu, yaklaşma (yönelme) durumu, bulunma (kalma) durumu, çıkma (uzaklaşma) durumu, belirten (tamlayan) durumu, araç (birliktelik) durumu*” olarak gruplandırmıştır.

Mustafa Karataş (2019: 418-420), hâl eklerini, “*hal (durum) ekleri*” olarak isimlendirmiş ve bu ekleri; “*yalın hal (özne hali, nominatif), belirtme (yükleme, akuzatif) hâli, yönelme hâli (datif), bulunma hâli (lokatif), ayrılma/çıkma hâli (ablatif), ilgi (tamlayan, genitif) hâli, vasıta hâli (instrumental), eşitlik hâli (ekvatif), yön gösterme hâli*” biçiminde sınıflandırmıştır.

Hâl eki nöbetleşmeleri Türkçenin tarihi seyri içerisinde Eski Türkçe döneminden günümüz Türkiye Türkçesi ağızlarına kadar varlığını sürdürmüştür. Bu nöbetleşmelere şu örnekler verilebilir:

Köktürkçe döneminde;

“*kañum : ilteriş kaganıg: ögüm : ilbilge katunug : teñri : töpüsinte : tutup : yügerü: kötürmiş erinç:*” (Orhon Yazıtları, Kül Tigin Yazıtı, Doğu Yüzü 11). “*Babam İlteriş Hakanı (ve) annem İlbilge Hatunu göğün tepesinden tutup (daha) yükseğe kaldırmışlar muhakkak ki.*” (Tekin, 2014: 26, 27). (Bulunma hâli ekinin Ayrılma hâli eki yerine kullanılması).

Uygur Türkçesi döneminde;

“*cuanmarılınkı ıu kılğan*

iki ajunnu buldaçı

bağıllıknı ıu kılğan

..... *zin öldeçi.*” (Uygur Türkçesi Dönemi, İslam Muhitinde Yazılan Eserler).

“*Cömerdliğı kendisine âdet edinen*

her iki dünya nimetini bulur,

hasisliğı âdet edinen kimse ise,

..... *ölür.*” (Arat, 2024: 256, 257). (Belirtme hâli ekinin Yalın

hâlin yerine kullanılması).

Karahanlı Türkçesi döneminde;

“*bayat atı birle sözüg başladım*

Törütgen igidgen keçürgegen idim.” (Kutadgu Bilig), (Arat, 1991: 17).

“*Tanrı adı ile söze başladım*

Yaratan, besleyen, bağışlayan idim.” (Belirtme hâli ekinin Yönelme hâli eki yerine kullanılması).

Harezm Türkçesi döneminde;

“*Menim hadîslerimdîn işitmegenlerke tégürse, bilmegenlerke öğretse Haq te ‘ālā ol kimersenî ‘ālimler zümresinde bitigeý.*” (Nehcü’l Ferādîs), (Ata, 2014: 2).

“*Benim hadislerimden işitmeyenlere ulaştırırsa ve bilmeyenlere öğretse Hak Te ‘ala, o kişiyi alimler zümresine yazacak.*” (Bulunma hâli ekinin Yönelme hâli eki yerine kullanılması).

“*ınanmak idige melek barıña*

Rusûl enbiyâ hem kitâblarına
kıyâmet kaderğa inanmak imân

köñül kılsa taşdîk til ikrârına” (Mu’înü’l-Mürîd),

“İman; Allah’a, meleklerle, peygamberlere ve kitaplarına, kıyamete ve kadere inanmak; bunu dil ile ikrar ve gönülle tasdik etmektir.” (Toparlı ve Argunşah, 2014: 93, 156). (Yalın hâlin Vasıta hâli eki yerine kullanılması).

Kıpçak Türkçesi döneminde;

“eygülik-tür dem-be-dem **ilge** işi

câh u devlet feth u nuşrat-tur işi.” (Gülistan Tercümesi), (Karamanlıoğlu, 1989:

5).

Sürekli iyiliktir memleket işi; mevki, baht, fetih ve zaferdir işi. (Yönelme hâli ekinin Yalın hâlin yerine kullanılması).

Çağatay Türkçesi döneminde;

“Ger felek irmes sening ‘ışkıng yolu ser-geştesi

Şüfîler tig çarh urup nidin kizer her bir **diyar**” (Mevlâna Sekkâkî Divanı),

“Eğer aşkının yolunda başı dönmüş hâle gelmemişse, niçin sûfîler gibi döne döne her diyarı dolaşır.” (Eraslan, 199: 92, 93). (Yalın hâlin Belirtme hâli eki yerine kullanılması).

Eski Anadolu Türkçesi döneminde;

“Tekebbürlük eyleyenî Tañrı sevmez, köñlin yüce tutan **erde** devlet olmaz.” (Dede Korkut Hikâyeleri), (Ergin, 2009: 73).

Kibirlik eyleyenî Tanrı sevmez, gönlünü yüce tutan kişiden devlet olmaz. (Bulunma hâli ekinin Ayrılma hâli eki yerine kullanılması).

Osmanlı Türkçesi döneminde;

“Degül bîhûde ger yağsa felekten başuma daşlar

Binâsın tîşe-i **âhumla** vîrân etdügümdendür.” (Fuzûlî Divanı),

“Felekten başıma taşlar yağması boş yere değildir. Ahımın kazması ile onun binâsını viran ettiğim içindir.” (Tarlan, 2011: 204). (Vasıta hâli ekinin İlgi hâli eki yerine kullanılması).

Türkiye Türkçesi Ağızlarında; Ahmet Buran’ın “Anadolu Ağızlarında İsim Çekim Ekleri” adlı doktora tezinde de hâl eki nöbetleşmelerine yer verilmiştir:

“çulnan, çaputnan uğraştığım yerde bunu (bu) nerden oldu, bú nerden bitti.”

(Buran, 1989: 60). (Belirtme hâl ekinin Yalın hâl eki yerine kullanılması).

“anneleri gidi. **memesinde** süT vèri, **ağzında** oT vèri, **Kulağında** su vèri.” (Karahan

ve Ay, 2022: 742). (Bulunma hâli ekinin Ayrılma hâli eki yerine kullanılması).

“unıdi ki zili basa,” “unutuyor ki zile basa.” (Belirtme hâl ekinin Yönelme hâl eki yerine kullanılması). (Tosun, 2024: 98).

Yukarıda verilen Türkiye Türkçesi ağızlarındaki hâl eki nöbetleşmelerinin dışında Türkiye Türkçesi ağızlarında, hâl eklerinde ünlülerin kalınlık ve incelik durumuna göre değişiklikler de görülmektedir:

“Ardahan: ocağine, Iğdır: evine, Erzurum: hüdude, Bitlis: one, Van: kelodoşe, Erzincan: bayılmaye, Tunceli: oreye, Muş: tarafte.” (Tosun, 2022 70). “adami, samani, kapıyi, adame, zalıme, arade, orden.” (Tosun, 2016: 143-145).

Mardin ili ağızlarında da yukarıda bahsedilen hâl eklerinin hepsi derlenen metinlerde tespit edilmiştir. Söz konusu bu hâl ekleri Mardin ili ağızlarında birbirlerinin yerine kullanılarak hâl eki nöbetleşmelerini meydana getirmektedir. Bu durum şüphesiz Mardin ili ağızlarının zengin dil bilgisi varlığını kanıtlamaktadır. Fakat Mardin ili ağızları ile ilgili fazla malzeme elde bulunamamaktadır. Bu nedenledir ki Leyla Karahan’ın

“Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması” adlı çalışmasında Mardin ağzı ile ilgili fazla malzeme verilmemiş bu ağız, Doğu grubu ağızları I. alt grubu içerisinde Ağrı, Van, Muş, Bitlis, Bingöl, Siirt, Diyarbakır, Urfa (Birecik, Halfeti hariç), Palu, Karakoçan (Elazığ) ağızları ile birlikte yer almıştır. (Karahan, 2022: 57). Bu sebepten ötürü Prof. Dr. İbrahim Tosun danışmanlığında hazırlamakta olduğumuz “Mardin İli Ağızları” adlı doktora tezi metinlerinden elde edilen verilerle “Mardin İli Ağızları Hâl Eki Nöbetleşmeleri” adlı bu makale hazırlanmış, bu çalışmayla Türkiye Türkçesi ağızlarına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1. Mardin İli Ağızlarında Hâl Eki Nöbetleşmeleri

1.1. Bulunma Hâli Ekinin Ayrılma Hâli Eki Yerine Kullanılması

filan yere gidep nâmaz kılacağım adam ben kıntin şey ehtiyacı **kıntinde** alıyoduk. (32/243).

orda ânkara ikmal **merkezinde** gëttik. (32/210).

mesela sadece eki kişi kaldık bız burda **eskide** mesayî bi tane dúkandık. (34/43).

‘aşiret sahibi köy sahipleri ki **eskide** gëdip gelirdik. (43/29).

eskide o şeyler olıyordu şimdi yok olmiyor şimdi millet birbirini sevir. (51/15).

zaten **eskide** çok kıar yağıyordu. (61/39).

eskide vardı şimdi yoh. (62/3).

öncede vardı şimdi iş yok iş güc yok (6/5).

adam **orda** çıkmış çırağ Ta öbür merdivenden çıkmış. (11/71).

eskide hava yokTi. (18/92).

kimsede de beş kuruş almamışım. (18/161).

1.2. Yalın Hâlin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması

arızalı mıdır defolô mudur filan da yoh dëdi sadece dëdi tahtaları kırılmış bunlar **adana** gëdecek. (32/274).

adanada orda **fâbrika** gëdecek. (32/274).

ya gel bakalım ‘atolye gëdecem. (32/277).

disa orta **bir** orta **bir** başladık (32/198).

bi de onu mesela **surîye** inerlerdi kaçakçılar. (34/84).

bu su nerden geliyor ben meraktan çatliyacâm velhasıl **belediye** haber verdım. (48/87).

kurutulmuş **ekmek** peksimet dëyoruz. (7/48).

mesela **almanya** niye millet göç etti? (7/102).

allah çok şükür elhamdillah bu ön senedir işi bırakmışım. (9/39).

yanë gaybetmişiz **allah** gene çok şükür. (12/37).

1.3. Ayrılma Hâli Ekinin Bulunma Hâli Eki Yerine Kullanılması

yüzbaşının burda mardinde tâsadúfen **mardinden** görev yapıyordum. (32/204).

hë bu bızım **kâzadan** yohıti. (62/30).

insan háyatı geliri nerdeyse **ordan** yaşamını bitiricek (7/94).

1.4. Belirtme Hâli Ekinin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması

başkasını da bulaştırmasın dëye oraya aldılar. (33/6).

bızım adamlar içerden bize kıpiyi açsınlar başka **gerisini** kıarışmayın. (33/78).

tezgaha geldikten sonra **onı** şekil vermek (3/39).

onu vururum kayış. (15/72).
ben bugün mardinin **yarısını** iş yaptım. (18/191).

1.5. Belirtme Hâli Ekinin Yalın Hâlin Yerine Kullanılması
beş tane sandık **hepsini** senin olsun. (33/59).

1.6. Yalın Hâlin Bulunma Hâli Eki Yerine Kullanılması
yağ dedi el feneri var mı **sen** dedi var. (33/113).
almanya yaşamını sürdürmek için. (7/103).
mardin yer olmadığı için köylere göç gelir. (7/105).
bugün mardin **midyat** türkçe, kürtçe, arapça, suryanice ve ermenice beş dil
konuşurlar. (8/4).

1.7. Yönelme Hâli Ekinin Bulunma Hâli Eki Yerine Kullanılması
yané eskiden sirk **sirkke** çalışıyormuş. (33/219).
bin dokuz yüz atmış **sekize** ilköğula başladık. (43/2).
dokuz sene kaldım **oraya** yané türkiye gibi ben hiç kimse rahat yok. (52/29).

1.8. Yalın Hâlin Belirtme Hâli Eki Yerine Kullanılması
mesela ben yerimden kalkmazdım dërdim mesela çırağa oğlim sen o ver bana şunu
yap böyle. (34/59).
ben çıkartmamışım ki evliyalara çıkartılar o **tanık** oraya. (35/27).
adam on eki kişiyi mahvetti on eki **kışı** mahvetti. (38/59).
alaman on seneye kadar benim yaptığım iş yapamaz. (18/153).

1.9. Yönelme Hâli Ekinin Belirtme Hâli Eki Yerine Kullanılması
zatán o günden beri ē abēm abēmın **hastalığa** başladı. (38/115).
devlet hastane arkasında hepsi çöplükti o çöplüğü topladım **oraya** ormana
çevirdim. (39/109).
anesine taş yağmurunda tutmuştu. (43/39).
kimse **kimseye** takmıyor eskisi gibi. (17/78).

1.10. Bulunma Hâli Ekinin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması
altun maltun da koymış **üstünde** dedi. (39/35).
ben hatırlanıyordum uffaktım valla dört beş yaşıdaydı beni alıp getiriyorlar
böyle **pencerde** koyuyorlardı. (39/74).
anesine taş yağmurunda tutmuştu. (43/39).
şimdi bızımki kavhenin **ıçinde** get herkeS içiyor. (62/18).
onlarda bir terzi bir marangoz bir berber gëttik **canağalede**. (12/29).
köyde gider mūsade isterim. (17/37).

1.11. Ayrılma Hâli Ekinin İlgi Hâli Eki Yerine Kullanılması
dünyadan en büyük tacır ebu lesset dëyorlardır. (39/58).

1.12. Ayrılma Hâli Ekinin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması
ergen **çağından** geldikten sonra ben babam bana bi minibus aldı. (41/59).

1.13. Yalın Hâlin Ayrılma Hâli Eki Yerine Kullanılması

hint kumaşı dëyořlar **hindistan** gelme genelde o insanlar kulanıyor. (42/18).
o SoPaların üstündeki **eski** kestane pişiriyorduk (2/21).
sábalı aħşama kádar adam árkasında kúrúk sallıyordi. (18/93).

1.14. Yönelme Hâli Ekinin Ayrılma Hâli Eki Yerine Kullanılması

mardin yer olmadığı için **köylere** göç gelir. (7/105).

1.15. Yönelme Hâli Ekinin Vasıta Hâli Eki Yerine Kullanılması

marina **ona** marina evlenecek. (7/153).

1.16. Yalın Hâlin İlgi Hâli Eki Yerine Kullanılması

ben en gıcık aldığım şey bi kişinin yalan söyleyip de yalancı dëyořsa var ya ben kúkrerim deliririm. (17/109).

1.17. İlgi Hâli Ekinin Yalın Hâlin Yerine Kullanılması

benim çok hustalar gördim. (18/25).

Sonuç

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi Mardin ili ağızlarında hâl eklerinin yaygın olarak nöbetleştiği yaygın bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır. Bulunma hâli ekinin ayrılma hâli eki yerine kullanılması, yalın hâlin yönelme hâli eki yerine kullanılması, ayrılma hâli ekinin bulunma hâli eki yerine kullanılması, belirtme hâli ekinin yönelme hâli eki yerine kullanılması, belirtme hâli ekinin yalın hâlin yerine kullanılması, yalın hâlin bulunma hâli eki yerine kullanılması, yönelme hâli ekinin bulunma hâli eki yerine kullanılması, yalın hâlin belirtme hâli eki yerine kullanılması, yönelme hâli ekinin belirtme hâli eki yerine kullanılması, bulunma hâli ekinin yönelme hâli eki yerine kullanılması, ayrılma hâli ekinin ilgi hâli eki yerine kullanılması, ayrılma hâli ekinin yönelme hâli eki yerine kullanılması, yalın hâlin ayrılma hâli eki yerine kullanılması, yönelme hâli ekinin ayrılma hâli eki yerine kullanılması, yönelme hâli ekinin vasıta hâli eki yerine kullanılması, yalın hâlin ilgi hâli eki yerine kullanılması, ilgi hâli ekinin yalın hâlin yerine kullanılması gibi toplamda 17 farklı hâl eki nöbetleşmesi tespit edilmiştir. Hâl eki nöbetleşmesindeki bu yaygın kullanım Türkçenin tarihî lehçelerinde görülen nöbetleşmelerin bir devamı olarak bu yörede kullanılmaktadır. Ayrıca bu yörede Türkçenin ikinci dil olarak kullanılması da bazı hâl eki nöbetleşmelerini tetikleyen yanlış kullanımlar sonucunda ortaya çıkmış gibi görünmektedir. Bu iki neden Mardin ili ağızlarında hâl eki nöbetleşmelerinin yaygın bir şekilde kullanılmasına vesile olmuştur. Aşağıdaki tabloda da bu hâl eki nöbetleşmelerinin sayısal bilgilerine yer verilmiştir:

1. Bulunma Hâli Ekinin Ayrılma Hâli Eki Yerine Kullanılması	11
2. Yalın Hâlin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması	10
3. Ayrılma Hâli Ekinin Bulunma Hâli Eki Yerine Kullanılması	3
4. Belirtme Hâli Ekinin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması	5
5. Belirtme Hâli Ekinin Yalın Hâlin Yerine Kullanılması	1
6. Yalın Hâlin Bulunma Hâli Eki Yerine Kullanılması	4

7. Yönelme Hâli Ekinin Bulunma Hâli Eki Yerine Kullanılması	3
8. Yalın Hâlin Belirtme Hâli Eki Yerine Kullanılması	4
9. Yönelme Hâli Ekinin Belirtme Hâli Eki Yerine Kullanılması	4
10. Bulunma Hâli Ekinin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması	6
11. Ayrılma Hâli Ekinin İlgi Hâli Eki Yerine Kullanılması	1
12. Ayrılma Hâli Ekinin Yönelme Hâli Eki Yerine Kullanılması	1
13. Yalın Hâlin Ayrılma Hâli Eki Yerine Kullanılması	3
14. Yönelme Hâli Ekinin Ayrılma Hâli Eki Yerine Kullanılması	1
15. Yönelme Hâli Ekinin Vasıta Hâli Eki Yerine Kullanılması	1
16. Yalın Hâlin İlgi Hâli Eki Yerine Kullanılması	1
17. İlgi Hâli Ekinin Yalın Hâlin Yerine Kullanılması	1

Kaynakça

- Arat R. R. (1979). Kutadgu Bilig III İndeks. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Arat R. R. (1991). Kutadgu Bilig I Metin. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arat R. R. (2024). Eski Türk Şiiri. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Aksan, D. (2015). Her Yönüyle Dil. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ata, A. (2014). Nehcü'l Ferâdis. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2015). Türkçenin Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bilgegil M. K. (2014). Türkçe Dilbilgisi. Konya: Salkımsöğüt Yayınları.
- Buran, A. (1989). Anadolu Ağızlarında İsim Çekim Ekleri. (Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir N. ve Yılmaz, E. (2006). Türk Dili El Kitabı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ediskun, H. (1963). Yeni Türk Dilbilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eker, S. (2019). Çağdaş Türk Dili. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eraslan, K. (1999). Mevlâna Sekkâkî Divanı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2009). Dede Korkut Kitabı -1. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2011). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gencan T. N. (1975). Dilbilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökçür, E. (2022). Türkiye Türkçesi Ağızlarından Seçmeler. Karahan L. ve Ay, Ö. (Ed.), Van İli Ağızları. (s. 719-753). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (2010). Türkçe El Kitabı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hengirmen, M. (1995). Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kahraman, T. (1996). Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi. Ankara: DuMat Basımevi.
- Karaağaç, G. (2013). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2022). Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karamanlıoğlu A. F. (1989). Gülistan Tercümesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karataş, M. (2019). Her Yönüyle Türk Dili. Kayseri: Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tarlan A. N. (2011). Fuzûlî Divanı Şerhi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tekin, T. (2014). Orhon Yazıtları. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toparlı R. ve Argunşah, M. (2014). Mu'înü'l-Mürîd. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tosun, İ. (2016). Ardahan İli Ağızlarının Ses ve Şekil Özellikleri. İzmir: Payda Yayıncılık.
- Tosun, İ. (2022). Doğu Anadolu Halk Ağızlarının Ortak Dil Özellikleri. İzmir: Duvar Yayınları.
- Tosun, İ. (2024). Çemişgezek, Pertek ve Hozat Yöresi Ağızları. İstanbul: Kriter Yayınevi.



AHLAK
BİLGİ
ÜRETİM

ULUSLARARASI
FİLOLOJİ
BENGÜ

Türkiye Türkçesinde Kadın Adlarıyla Oluşturulmuş Bitki Adları

Aleyna DEMİRCİ | ORCID: 0000-0002-1031-2783 | emelaleynademirci@gmail.com |

Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

İlhan UÇAR | ORCID: 0000-0001-8930-5756 | iucar@sakarya.edu.tr |

Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sakarya, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Özet

Bitki adlandırması geçmişten günümüze ad biliminin önemli bir uygulama alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bitki adları, bitkilerin tanımlanması ardından sınıflandırılması ve iletişim dilinde kullanılması için temel bir araç görevi görmektedir. Böylece bu adlandırma süreci insanların doğayı nasıl tanımlamaya çalıştığını ve anlamlandırdığını somut örneklerle gözler önüne sermektedir. Bitkiler, çeşitli toplumlarda çeşitli adlarla anılmaktadırlar. Bu da toplumda bitkilerin kültürel olarak önemli bir rol oynadığını ve o toplumların doğayla olan ilişkisini anlamamıza yardımcı olduğunu göstermektedir.

Kadın adlarının bitkilerin adlandırmasında kullanılması, kadının doğayla olan ilişkisinin önemli bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın adları sayesinde bitkilere verilen anlamlar, toplumun kadına ve kadınlığa yüklediği değerin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, kadın adlarının bitkilere verilmesi kadının doğayla iç içe geçmiş ve ona saygı duyan bir varlık olarak algılanmasını desteklemektedir. Bu durum doğanın kutsallığına ve yaşam veren gücüne olan saygının da bir ifadesidir.

Türkiye Türkçesinde kadın adlarından hareketle bitkilere ad verme yaygın bir yöntemdir. Genellikle bir çiçeğin güzelliği bir kadının zarafetine benzetilmiş, kadın organlarına benzeyen bitkiler de kadın, hatun, kız, gelin vb. kelimelerle adlandırılmıştır. Böylece bitki adlandırması doğanın insanlar tarafından algılanış biçimini yansıtan önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada kadın adlarının bitki adlandırmasındaki rolü ve önemi üzerinde durulmuş, 141 farklı kadın adından oluşturulmuş bitki adları anlambilimsel olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma bitki adlarının hem bitkilerin özelliklerini hem de insanların doğa ile ilişkilerini yansıttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın adları, bitki adları, dil bilimi, anlam bilimi

Atıf Bilgisi

Demirci, A. & Uçar, İ. (2025). Türkiye Türkçesinde Kadın Adlarıyla Oluşturulmuş Bitki Adları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 354-372.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1811754>

Geliş Tarihi	27.10.2025
Kabul Tarihi	15.11.2025
Yayın Tarihi	30.11.2025
Değerlendirme	İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
Benzerlik Taraması	Yapıldı – intihal.net
Çıkar Çatışması	Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Yazar Katkı Oranları	Yazarların çalışmaya katkı oranları sırasıyla %60 ve %40'tır.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı ve Lisans	Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik Beyan	Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Dizinleme Bilgisi	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals



The Naming of Plants Through the Use of Woman's Name

Aleyna DEMİRCİ | ORCID: 0000-0002-1031-2783 | emelaleynademirci@gmail.com |

Sakarya University, Sakarya, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

İlhan UÇAR | ORCID: 0000-0001-8930-5756 | iucar@sakarya.edu.tr |

Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Sakarya, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Abstract

Plant nomenclature has long been a significant field within onomastics, functioning as a fundamental tool for the identification, classification, and communication of plants. This naming process concretely illustrates how humans have sought to define and interpret nature. The fact that plants are known by different names across societies highlights their cultural importance and reflects the relationship between communities and the natural world.

The use of female names in plant naming serves as an important reflection of the connection between women and nature. Through female names, the meanings attributed to plants can be viewed as indicators of the societal value placed on women and femininity. Assigning female names to plants also reinforces the perception of women as beings closely intertwined with and respectful toward nature. Moreover, this practice expresses reverence for the sacredness and life-giving power of nature.

In Turkish, naming plants based on female names is a common linguistic and cultural phenomenon. The beauty of a flower is often likened to a woman's grace, while plants resembling female body parts are named with words such as *kadın* (woman), *hatun* (lady), *kız* (girl), or *gelin* (bride). Thus, plant naming can be regarded as an indicator of how humans perceive and conceptualize nature.

This study explores the role and significance of female names in Turkish plant nomenclature and provides a semantic classification of 141 plant names derived from women's names. The findings reveal that these names reflect not only botanical characteristics but also cultural, aesthetic, and emotional dimensions of human–nature relationships.

Keywords: Woman's names, plant names, linguistics, semantics

Citation

Demirci, A. & Uçar, İ. (2025). The Naming of Plants Through the Use of Woman's Name. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 354-372.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1811754>

Date of Submission	27.10.2025
Date of Acceptance	15.11.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Author Contribution Rates	The authors contributed to the study at rates of 60% and 40%, respectively.”
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

Giriş

Ad terimi sözlüklerde, bir kişiyi, nesneyi veya olguyu tanımlamak, anlatmak, ifade etmek için kullanılan kelime; isim ya da unvan olarak geçer. Canlı ya da cansız varlıkları, kavramları ve durumları belirtmeye yarayan söz olarak da tanımlanır. (Türkçe Sözlük, 2025). Bu tanımlamayla birlikte ad teriminin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve belirli şeyleri diğerlerinden ayırt etmemize yarayan bir unsur olduğunu görmekteyiz. Dünyadaki tüm maddeler için herkesin tanıdığı, duyduğu ve algılayabileceği bir tanım oluşturmuş ve bunları bir standarta dayandırarak iletişim sürecini kolaylaştırmıştır. Böylece ad terimi dilin yapı taşlarından biri durumuna gelmiştir. İsimlendirme yoluyla varlıklara anlam yüklenmesi, insanın çevresiyle kurduğu zihinsel bağın dilsel bir yansımasıdır. (Aksan, 2007: 25). İsimlendirme, varlıkları zihninizde anlamlandırma ve dünyayla ilişki kurma biçimimizin dil yoluyla ifadesidir. Böylece dil, sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda düşünme ve dünyayı kavrama şeklimizin önemli bir yansımasıdır.

İnsanlık tarihi boyunca ad verme olgusu, farklı biçimlerde de olsa tüm kültürlerde önemli bir yer tutmuştur. Türk kültüründe ise bu ritüel, tarihî kaynaklarda anlatıldığı üzere, belli aşamalardan geçerek gerçekleşmiştir. Dünyaya gelen çocuk belli bir yaşa ulaştığında bir kahramanlık göstermesi beklenir; başarılı olursa yaptığı kahramanlığa uygun bir ad verilirdi. Bu geleneği Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki Bamsı Beyrek ve Boğaç Han örneklerinde görmekteyiz.

“Türk kültüründe çocuğa verilen ad, onun geleceğini etkileyebileceği inancıyla büyük bir önem taşımıştır ve ad seçimi özenle gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, özellikle Oğuz Türklerinin yaşadığı bölgelerde, bebek doğumundan sonraki ilk günlerde hastalanırsa, adının ağır geldiğine inanılmış ve çocuğun adı bir yemek ziyafeti veya özel bir tören ile değiştirilmiştir.” (Türktaş, 2019: 3).

Bu durum, ad verme geleneğinin sadece sembolik değil, toplumsal yaşam üzerinde etkili bir inanış olduğunu göstermektedir.

Türk mitolojisinde ad vermek, kâinatın yaratılışındaki temel unsurlardan biri olarak kabul edilir.

“İsim vermek, sadece bir nesneyi tanımlamaktan öte, varlığın kendisini yaratma ve ona anlam kazandırma eylemidir.” (Ergin, 2010: 47).

Bu anlayışa göre adlandırma, varlıklara mevcudiyet kazandıran bir eylemdir.

İnsan, çevresindeki nesne ve olayları anlamlandırmak için onları adlandırma ihtiyacı duyar. Bu yönüyle ad verme, tüm dillerin ve kültürlerin ayrılmaz bir parçasıdır.

“Dil, sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin dünyayı anlama ve ona anlam yükleme biçimidir; ad verme süreci ise bu anlamın yapı taşlarından biridir.” (Yıldız, 2015: 32).

Dolayısıyla ad vermek, kültürel değerlerin ve bireysel deneyimlerin dile yansıması olarak insan varoluşunun temel bir parçasıdır.

“İnsan, doğa ile kurduğu bağ sayesinde bitkileri tanımış ve bu tanışıklığı kalıcı hâle getirmek amacıyla farklı adlandırma yollarına başvurmuştur. Bu adlandırmalarda bitkilerin organ adları, hayvan isimleri, sayılar, kişisel isimler, çeşitli hastalık isimleri ile yetiştikleri yer ve etnik köken gibi öğelerden yararlanılmıştır.” (Uçar 2012: 2).

Anlam, dilde çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Dilbilim disiplini içinde de önemli bir konumda yer alır. Genel olarak, anlam, bir sözcüğün, bir cümlemin veya bir işaretin insan zihninde uyandırdığı düşünceleri ifade etmektedir. Bu bağlamda, bir kelime veya cümle algılandığında, insan zihninde canlanan görsel, düşünsel veya duygusal

temsillerdir. Örneğin, "kalem" kelimesi duyulduğunda, tipik olarak bir kalemin fiziksel görünümü veya içeriği gibi düşünceler zihinde canlanmaktadır. Dolayısıyla, anlam, iletişim sürecinde kullanılan kelimelerin veya cümlelerin taşıdığı mesajı ifade eder ve dilin anlaşılması ve yorumlanmasında çok önemli bir role sahiptir.

“Anlam, dilin temel yapıtaşlarından biridir ve kelimelerin, cümlelerin ya da işaretlerin zihinlerde uyandırdığı kavramsal ve duygusal imgelerle şekillenir.” (Korkmaz, 2012: 58).

Dolayısıyla anlamı çözmek için dilin yanında insanın nasıl düşündüğü ve hissettiği de önemlidir.

Anlambilim ise dildeki anlamsal ifadeleri araştıran disipline verilen addır. Bir dildeki ifadelerin anlamlarının hangi şekilde kullanıldıkları ve nasıl yorumlanıp anlamlandırıldığı üzerine odaklanmıştır.

“Anlambilim, dilin düşünce boyutunu ve ses ile düşünce arasındaki bağlantıları inceleyen bir alandır.” (Aksan 2007: 30).

Dilin en önemli fonksiyonlarından biri insanlığın erken çağlarından bu yana düşünceleri ifade etmek için kullanılan bir araç olmasıdır. Anlambilim ise bu süreci anlamaya odaklanmıştır. Dilde yer alan hem zihinsel hem de işitsel boyutları kapsayan geniş bir alana sahiptir.

“Dil, insan düşüncesinin dışavurumu olarak, hem zihinsel hem de toplumsal işlevlere sahip karmaşık bir sistemdir; anlambilim ise bu sistemde anlamın oluşumunu ve kullanımını inceleyen bilim dalıdır.” (Demir, 2018: 14).

Anlambilim, dilin yapısını ve insanların düşünce süreçlerini birlikte ele alarak anlamın nasıl oluştuğunu araştıran bir alandır diyebiliriz.

Kadın adlarıyla oluşturulmuş bitki adlarına anlambilimsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında dil ve kültür arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Kadın adlarıyla oluşturulan bitki adları, genellikle tarihsel ve kültürel bağlamlarda kadınların doğayla özdeşleştirilmesi ya da bitkilerin belirli özelliklerinin kadın unsurlarıyla ilişkilendirilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu gibi adlandırmalar, bitkilerin sahip olduğu niteliklerin kadınlara atfedilen güzellik, çirkinlik, zarafet, kabalık, dayanıklılık, güçsüzlük gibi özelliklerle örtüştüğü anlam dünyalarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda, kadın adlarıyla oluşturulmuş bitki adları, sadece biyolojik çeşitliliği değil, aynı zamanda dilin ve kültürün derinliklerinde yatan cinsiyet rollerini ve toplumsal değerleri de yansıtan önemli anlambilimsel göstergeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Dil, kültürel değerlerin ve toplumsal rollerin sembolik olarak ifade edildiği bir araçtır; özellikle adlandırma süreçlerinde, cinsiyet temsilleri dilin anlam dünyasında belirgin bir yer tutar.” (Özkan, 2017: 89).

Bu durum, dilin yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde, kültürel değerlerin ve toplumsal kimliklerin şekillenmesinde de etkin bir rol oynadığını göstermektedir. Kadın adlarıyla oluşturulan bitki isimleri, bu anlamda cinsiyetle ilgili toplumsal algıların dilsel bir yansımasıdır.

İncelenen bitki adlarının bir kısmı isim tamlaması, bir kısmı ise sıfat tamlaması şeklinde oluşturulmuştur. Yine bazı bitki adlandırmalarında olumlu bir anlam verken bazılarında ise olumsuz anlamla karşılaşılmaktadır.

İsim Tamlaması Kurularak Oluşturulmuş Bitki Adları

İsim tamlaması kurularak oluşturulmuş 61 tane bitki adı tespit edilmiştir.

Abıkızı, Acakızı, Ağlayangelin, Ağlayangelin çiçeği, Akkadınparmağı, Akçakızı, Akkız, Anaç tiken, Anaotu, Analıkızlı, Aslım, Avrat otu, Ayşekadın, Baldırıkız, Balkadın, Borulu hanımeli, Cadı şimsiri, Cadısüpürgesi, Cazu gülü, Cücekız, Didemsakalı, Dilberkirpiği, Dilber otu, Dilbersacı, Dilberdudağı, Dişi çöven, Dişi ziravend, Dövmüşavrat otu, Dul çiçeği, Dulaptal otu, Dulavrat otu, Dulavrat yaprağı, Dulkaridöşeği, Dulkarigömleği, Evliavratotu, Fatmaana otu, Fatmagül çiçeği, Fatmasacı, Kadınbarmak, Kadınbudu, Kadındüğmesi, Garafatma, Garasakgız, Gaynanacuh, Gelin, Gelinçarşafı, Gelin çiçeği, Gelindili, Gelin elması, Gelin gülü, Gelingüveyi elması, Gelinkirpiği, Gelinköyneği, Gelin lalesi, Gelin mantarı, Gelinmumu, Gelin otu, Gelintırnağı, Gelinyanağı, Gelinalı.

Sıfat Tamlaması Kurularak Oluşturulmuş Bitki Adları

Sıfat tamlaması kurularak oluşturulmuş 25 tane bitki adı tespit edilmiştir.

“Akkadın parmağı, Akkız, Balkadın, Borulu hanımeli, Cücekız, Dövmüşavrat otu, Dulaptal otu, Dulavrat otu, Dulavrat yaprağı, Dulkaridöşeği, Dulkarigömleği, Evliavrat otu, Garafatma, Garasakgız, Gökgız, Güzelavrat otu, Güzelhatun otu, Güzelhatun çiçeği, İçlikız, Kelkız Çiçeği, Kızılcaşi, Kirlihanım çiçeği, Malkadın, Süslühanım çiçeği, Uluavrat otu.”

Olumsuz Anlam ve Özellikten Hareketle Oluşturulmuş Bitki Adları

Olumsuz anlam ve özellikten hareketle oluşturulmuş 9 tane bitki adı tespit edilmiştir.

“Ağlayangelin, Ağlayangelin çiçeği, Cücekız, Dövmüşavrat otu, Dulaptal otu, Kaynanayumruğu, Kelkız çiçeği, Kirlihanım çiçeği, Malkadın.”

Olumlu Anlam ve Özellikten Hareketle Oluşturulmuş Bitki Adları

Olumlu anlam ve özellikten hareketle oluşturulmuş 11 tane bitki adı tespit edilmiştir.

“Akkadın parmağı, Akçakızı, Akkız, Balkadın, Gelingöldüren, Gülhatun, Güneş gelini, Güzelavrat otu, Güzelhatun otu, Güzelhatun çiçeği, Süslühanım çiçeği.”

Organ ve Kadın Adlarından Hareketle Oluşturulmuş Bitki Adları

Organ ve kadın adlarından hareketle oluşturulmuş 37 tane bitki adı tespit edilmiştir.

“Akkadın parmağı, Baldırıkız, Borulu hanımeli, Dilberdudağı, Dilberkirpiği, Dilber saçı, Fatma saçı, Kadın barmak, Kadınbudu, Gelinciğeri, Gelindili, Gelineli, Gelinkirpiği, Gelintırnağı, Gelinyanağı, Gelingöbeği, Gelinparmağı, Gelinsaçı, Gızbaldırı, Gızmemesi, Hanımağı, Hanımkirpiği, Hanımeli, Hatunmemesi, Hatunparmağı, Kadindili, Kadınbudu, Kadıngöbeği, Kadınparmağı, Kadınparmağı üzümü, Kaynanadili, Kaynanayumruğu, Kızkalbi, Kızlargöbeği, Kızmemesi ağacı, Meryemeli, Meryemsaçı.”

Bu çalışmada, kadın adlarından türetilmiş bitki adları üzerine yapılan inceleme sonucunda, toplam 151 tane bitki adı tespit edilmiştir. Bitki adlarının tamamı latince adı, kökeni ve sözlük anlamı verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Kadın Adlarıyla Oluşturulmuş Bitki Adları

<i>BİTKİ ADI</i>	<i>LATİNCE ADI</i>	<i>KÖKEN</i>	<i>SÖZLÜK ANLAMI</i>
Abıkızı	<i>Chrysanthemum</i>	T.	Gelincik çiçeği. [IBA 3 / DER 19 / TTB 31]
Acakızı	<i>Artemisia absinthium</i>	T.	Dikenli yapraklı yenilen bir ot. [DER 36]
Adile	<i>Primula veris</i>	Ar.	Yemeği yapılan bitki. [DER 67]
Ağlayangelin	<i>Impatiens glandulifera</i>	T.	Turuncu otsu bitki. [TBA 23]
Ağlayangelin çiçeği	<i>Impatiens glandulifera</i>	T.	Pembe-beyaz çiçek açan, sarkık yapılı bir süs bitkisi[NBA 21 / TTB 31 / TTABHİ 72]
Ak kadın parmağı	<i>Polygonum bistorta</i>	T.	Beyaz çiçekleri parmak gibi sarkık duran, otsu bir bitki.[TTABHİ 67 / 72]
Akçakızı	<i>Scolymus hispanicus</i>	T.	Altın dikenli. [IBA 13 / TBS 47 / TTABHİ 92]
Akkız	<i>Achillea millefolium</i>	T.	Gengel.[TBA 26 / IBA 14 / NBA 23]
Anaç tikenli	<i>Cirsium arvense</i>	T.	Dikenli bitki. [DER 247 / TTB 31 / TTABHİ94]
Analıkızlı	<i>Chelidonium majus</i>	T.	Parçalı yapraklı sarı renkte bir bitki. [TTB 62 / TTB 94 / TTABHİ 72]
Aslım	<i>Symphytum officinale</i>	Ar.+T.	İnce saplı, yeşil yapraklı, küçük çiçekler açan bir bitki.[DER 345]
Avrat otu	<i>Artemisia vulgaris</i>	Ar.+T.	Güzel avrat otu. [TBA 37 / IBA 30 / TTB 32]
Ayşekadın	<i>Phaseolus vulgaris</i>	Ö+T.	Kılçıksız fasulye türü. [KT 338 / TS 164 / TTB 53]
Aldırıkız	<i>Onosma echioides</i>	T.	Semizotu. [DER 502]
Balkadın	<i>Armillaria mellea</i>	T.	Yenilebilir mantar. [TTABHİ 72 / TTB 53 / TTB 70]
Borulu hanımeli	<i>Lonicera japonica</i>	T.	Boru biçimli sarı veya turuncu çiçekler açan, sarmaşık formunda bir bitki.[BVN 138]

Cadı şimsiri	<i>Euonymus alatus</i>	<i>Far.+Far.</i>	Yeşil, dikenli yapraklı bitki. [DER 840/ TTB 34]
Cadı süpürgesi	<i>Taphrina cerasi</i>	<i>Far.+T.</i>	Ağaç çiçeklenmesini engelleyen mantar. [CSA]
Cazu gülü	<i>Rosa gallica</i>	<i>Far.+Far.</i>	Yaban gülü. [TTB 100 / TTB 34]
Cücekız	<i>Cantharellus cibarius</i>	<i>T.</i>	Yenilebilir mantar. [TBS 137 / TTB 72 / TTABHİ 62]
Didemsakalı	<i>Brachycome iberidifolia</i>	<i>T.</i>	Tekesakalı. [TBA 91 / DER 1481]
Dilberdudağı	<i>Clematis vitalba</i>	<i>Far.+T.</i>	Sarmaşık ya da nergis çiçeği. [IBA 99 / TTB 36 / TTABHİ 67]
Dilberkirpiği	<i>Narcissus poeticus</i>	<i>Far.+T.</i>	Nergis türü çiçek. [TTABHİ 73 / TTB 83 / TTB 96]
Dilber otu	<i>Calochortus</i>	<i>Far.+T.</i>	Zambakgillerden bir bitki. [IBA 99 / BVN 134]
Dilbersaçı	<i>Callitriche kütz</i>	<i>Far.+T.</i>	Su ve bataklıkta yetişen bitki. [BVN 133 / IBA 99]
Dişi çöven	<i>Gypsophila pilosa</i>	<i>T.</i>	Çöven. [TBA 92 / TBS 220 / TTB 54]
Dişi ziravend	<i>Daphne mezereum</i>	<i>T.+Ar.</i>	İnce yapraklı otsu bir bitki. [BVN 77]
Dövlümüşavrat otu	<i>Dioscorea communis</i>	<i>T.+Ar.+T.</i>	Sarmaşık. [TBA 95 / IBA 102 / TTB 70]
Dul çiçeği	<i>Artemisia vulgaris</i>	<i>T.</i>	Uyuz otu. [IBA 103]
Dulaptal otu	<i>Daphne mezereum</i>	<i>T.+Ar.+T.</i>	Kokulu, çalı görünümlü bitki, defne. [TBA 95 / TS 575 / IBA 103]
Dulavrat otu	1. <i>Arctium tomentosum</i> Miller 2. <i>Compositae</i> 3. <i>Arctium tomentosum</i> 4. <i>Atropa belladonna</i>	<i>T.+Ar.+T.</i>	30–60 cm boyunda kırmızı çiçekli bitki; hanımyaması. [KT 278 / TS 575 / TTB 36]
Dulkarigömleği	<i>Articum lappa</i>	<i>T.</i>	Dulavratotu. [TBA 95 / TTB 72 / TTABHİ61]
Dulkaridöşeği	<i>Aristolochia</i>	<i>T.</i>	Kabakulak bitkisi. [TÇMB]

Evliavrat otu	<i>Atropa belladonna</i>	T.+Ar.+T.	Siyah meyveli, otsu ve zehirli bir bitki. [GAT]
Fatmaana otu	<i>Salvia virgata</i>	Ar.+T.+T.	[TBS 257]
Fatmagül çiçeği	<i>Alcea pallida</i>	Ö+Far.+T.	Süs bitkisi. [TBS 257]
Fatmasaçı	<i>Adiantum capilluts-veneris</i>	Ö+T.	Venüssaçı. [TBA 106 / IBA 124 / TTB 73]
Gadınbarmak	<i>Pyrus communis</i>	T.	Parmak üzümü; bir armut türü. [TTB 55 / OABA 136]
Gadınbudu	<i>Citrullus lanatus</i>	T.	Karpuz türü. [TTB 38]
Gadındüğmesi	<i>Amarantaceae</i>	T.	Bir süs bitkisi çeşidi.
Garasakgiz	<i>Reichardia glauca</i>	Ar.+T.	Karasakız otu. [TBS 268]
Gaynanacuh	<i>Centaurea solstitialis</i>	T.	Sarı çiçekli, dikenli ot. [DER 1945]
Gelin	<i>Fuchsia</i>	T.	Sarkık çiçekli, dekoratif amaçlı yetiştirilen bir süs bitkisi [FHY]
Gelinalı	<i>Anemone coronaria</i>	T.	Yaprakları gelin duvağının kırmızısına benzeyen bitki. [TBS 274]
Gelinarmudu	<i>Pyrus communis</i>	T.+Far.	Armut türü. [TTA 102 / TTB 38 / TTB 72]
Gelinboğan	<i>Mespilus germanica</i>	T.	Döngel. [TBA 113 / TS 742 / IBA 134]
Gelinçarşafı	<i>Geranium pyrenaicum</i>	T.+Far.	Dağınık bir bitki. [TBS 275]
Gelin çiçeği	1.Fritillaria imper 3.Papaver rhoeas ialis 4.Fritillaria imperialis	T.	Zambakgillerden, soğanlı süs bitkisi; ağlayangelin. [TBA 113 / TTB 72 / TTABHİ63]
Gelindili	<i>Centaurea solstitialis</i>	T.	Uzun dikenli bir bitki. [TBS 275 / DER 1980 / TTB 72]
Gelindöndüren	<i>Crupina crupinastrum</i>	T.	Dik gövdeli, yaprakları tüylü bir bitki. [TBS 275]
Gelindüğmesi	1.Centaureum 2. Sempervivum armenum	T.	Peygamber çiçeği. [IBA 135 / TBS 276 / TTB 38]
Gelinduvağı	<i>Bougainvillea glabra</i>	T.	Kırmızı renkli süs bitkisi. [NBA 68 / TBS 276]

Gelinfeneri	1. <i>Cerasus padus</i> 2. <i>Withania somnifera</i> 5. <i>Physalis alkekengi</i>	T.+Rum.	Beyaz çiçekli yabani ağaç. [KT 377 / TBA 114 /TTABHİ 102]
Gelinfesi	<i>Heliotropium</i>	T.	Kırmızı, pembe veya mor çiçekler açan ve süs amaçlı bir bitki. [TBS 276]
Gelingöbeği	<i>Taraxacum</i>	T.	Kara hindiba. [TBA 114 / IBA 135 / TBS 276]
Gelingüldüren	<i>Citrus sinensis</i>	T.	Güzel kokulu ağaç. [TTB 60 / TTABHİ102 / TTB 72]
Gelinkadın	<i>Papaver rhoeas</i>	T.	Gelincik. [TTB 55 / TTABHİ 102 / TTB 72]
Gelinparmağı	<i>Crassulaceae</i>	T.	Sarı çiçekli otsu bitki.[TBA 114 / TS 743 / TTB 38]
Gelinsaçı	2. <i>Cuscuta</i> 3. <i>Asphodeline tenuior</i>	T.	Baharda açan mor uçlu, beyaz dipli çiçek.[KT 377 / TBA 114 / TTABHİ 63]
Gelin soğanı	<i>Nigella damascena</i>	T.	Gelin çiçeği. [IBA 135 / NBA 68]
Gelinsüpürgesi	<i>Salsola kali</i>	T.	Sarı veya kırmızı çiçekler açan, bir bitki. [VHBA 13]
Gelintaçı	<i>Consolida regalis</i>	T.+Ar.	Taç biçimli, büyük mavi çiçekli bitki. [NBA 68 / TBS 277]
Gelinteli	<i>Ceropegia debilis</i>	T.	Aslı “gelineli” ya da “gelinalı” olan bitki. [TBS 277]
Gelin mantarı	2. <i>Amanita muscaria</i>	T.+Rum.	Kırmızı şapkalı, zehirli mantar. [TBA 114 / BTS 241 / TTB 38]
Gelinyemişi	<i>Cercis siliquastrum</i>	T.	Kırmızı çiçekli bir bitki. TBS 274 / TTABHİ 102 / TTB 72]
Gelinciğeri	<i>Pulmonaria officinalis</i>	T.+Far.	Kalp şeklinde yapraklı, küçük çiçekli bitki. [THŞB]
Gelin elması	<i>Malus domestica</i>	T.	İri elma türü. [TTB 38 / TTABHİ102 / TTB 72]
Gelin gülü	1. <i>Papaver</i> 2. <i>Primula</i> 3. <i>Tulipa</i>	T.+Far.	Gelincik. [TBA 114 / TTB 72 / DER 1980]

Gelingüveyi elması	<i>Malus domestica</i>	T.	Kırmızı elma. [TTA 63 / TTB 38 / TTB 72]
Gelinkirpiği	<i>Chrysanthemum</i>	T.	Kasımpatı. [IBA 135 / DER 1981]
Gelinköyneği	<i>Clematis vitalba</i>	T.	Genellikle beyaz çiçekli sarmaşık şeklinde bir bitki türü. [CVT]
Gelin lalesi	<i>Papaver rhoeas</i>	T.+Far.	Kırmızı-pembe çiçekli bir bitki. [TBS 273]
Gelinmumu	<i>Impatiens balsamina</i>	T.+Far.	Bir süs bitkisi. [TBS 276 / DER 1981 / TTABH74]
Gelin otu	<i>Silene vulgaris</i>	T.	İnce yapraklı, çiçek açan otsu bitki. [TŞYB]
Gelintırnağı	<i>Delphinium</i>	T.	Mor uçlu, beyaz dipli çiçek. [TTA 102 / DER 1982 / TTB 38]
Gelinyanağı	<i>Amanita muscaria</i>	T.	Turuncu renginde, yenilebilen mantar. [DER 1982 / TTB 97 / TTTA 102]
Gelineli	<i>Papaver rhoeas</i>	T.	Gelincik. [TBA 114 / IBA 135 / TBS 276]
Gızbaldırı	<i>Scorzonera tuberosa</i>	T.	Kökü baldıra benzediği için bu adı almıştır. [TBS 286]
Gızlaryaylığı	<i>Cicuta virosa</i>	T.	Geniş yapraklı, ince dikenli, kalın gövdeli bitki. [DER 2071 / TTB 38]
Gızmemesi	<i>Iris caucasica</i>	T.	Kızmemesi. [TBS 286]
Gökgız	<i>Crocus</i>	T.	Mavi çiçekli bitki. [TBA 121 / TTB 55 / TTABH72]
Gülfatma	<i>Alcea pallida</i>	Far.+Ö	Boynuzlu gelincik. [TBA 124 / TBS 301 / TTB 55]
Gülhatun	<i>Papaver horned</i>	Far.+T.	Boynuzlu gelincik. [TBA 124 / TTABH72 / TTB 70]
Güneşgelini	<i>Caryophyllaceae</i>	T.	Beyaz çiçekli bir bitki.
Güzelavrat otu	1. <i>Atropa belladonna</i> L. 2. <i>Atropa belladonna</i>	T.+Ar.+T.	Patlıcangillerden, atropin elde edilen çok yıllık otsu bitki. [KT 443 / TBA 127 / TS 818]
Güzelhatun otu	<i>Silene latifolia</i>	T.	Beyaz çiçekler açan bir tür bitki. [TBKK]

Güzelhatun çiçeği	<i>Narcissus</i>	T.	Nergis zambağı. [KT 412 / TS 818 / TTB 39]
Hanımağzı	<i>Antirrhinum majus</i>	T.	Aslanağzı çiçeği. [DER 2274 / TTABHİ 61 / TTB 70]
Hanımeldiveni	<i>Lonicera caprifolium</i>	T.	Sarmaşık formunda, beyaz ve sarı karışımı çiçekler açan bitki.
Hanımkirpiği	<i>Chrysanthemum</i>	T.	Kasımpatı. [DER 2274 / TTB 39 / TTB 70]
Hanımyaması	<i>Arctium tomentosum</i> Miller	T.	Dul avrat otu. [TBA 129 / BTS 267 / TTB 70]
Hanımeli	1. <i>Lonicera</i> 2. <i>Lonicera caprifolium</i>	T.	Hanımeligillerden ve güzel kokulu çiçekli bir bitki. [KT 302 / TBA 129 / NBA 73]
Hanımpabuc otu	<i>Corydalis solida</i>	T.+Far.+T.	Haşhaşgiller ailesinden bir bitki. [BDVN 224]
Hanımsallandı	<i>Polygonum orientale</i>	T.	Yeşil ya da kırmızı renkte dik gövdeli bitki. [PA]
Hanımterliği	<i>Cypripedium calceolus</i>	T.	Sarımsı-yeşil terlik şeklindeki çiçekli bir bitki. [PA]
Hanımyaması	<i>Arctium tomentosum</i> Miller	T.	Dul avrat otu. [TBA 129 / BTS 267 / TTB 70]
Hatunsırgan	<i>Urtica urens</i>	T.	Hatun ısırgan. [TBS 317]
Hatuntuzluğu	<i>Berberis crataegina</i>	T.	Karamuk. [TBA 131 / IBA 160 / TTB 70]
Hatuncuk	<i>Sporobolus</i>	T.	Süpürge yapımında kullanılan ot türü. [DER 2307]
Hatunmemesi	<i>Vitis vinifera</i>	T.	Hatunparmağı. [TTB 39 / TTABHİ 103 / TTB 70]
Hatunparmağı	<i>Vitis vinifera</i>	T.	Beyaz üzüm. [TTA 67 / TTB 39 / TTB 70]
Havvanaeli	<i>Anastatica hierochuntia</i>	Ö+T.+T.	Meryem çiçeği. [TS 863 / IBA 161 / TTABHİ 67]
İçlikız	<i>Lathyrus sativus</i>	T.	Bir tür bitki. [TTABHİ 61 / TTABHİ 72 / TTB 95]
Kadınaynası	<i>Soleirolia soleri</i>	T.+Ar.	Küçük yuvarlak yapraklı bir bitki. [SYN]
Kadındili	<i>Polygonum aviculare</i>	T.	Kuşekmeği. [IBA 187]

Kadınbudu	<i>Citrullus lanatus</i>	T.	Geniş yapraklı sarı çiçekli bir bitki. [TTB 73 / TTB 70 / TTB 83]
Kadındüğmesi	<i>Gomphrena globosa</i>	T.	Medine çiçeği. [TS 1027 / IBA 187 / TBS 356]
Kadıngöbeği	<i>Rosa hemisphaerica</i>	T.	Sarı gül türü. [TBA 148 / IBA 187 / TBS 356]
Kadınparmağı	<i>Ramaria aurea</i>	T.	Gelinparmağı. [TBA 148 / TBS 357 / TTB 40]
Kadınparmağı üzümü	<i>Vitis vinifera</i>	T.	Uzun ve ince salkımlı, siyah renkte üzüm çeşidi. [TYÜ]
Kadıntuzluğu	<i>Berberis vulgaris</i>	T.	Sarıçalı, karamuk, diken üzümü. [KT 567 / TBA 148 / TTB 70]
Karafatma	<i>Alcea rosea</i>	T.+Ö	Yabanileşmiş süs bitkisi. [TBS 385 / DER 2643 / TTB 73]
Karıyaşı	<i>Arctium</i>	T.	Toprak altında kök salan yaban bitkisi. [TTABHİ61 / TTB 41 / TTB 70]
Kaynanacık	<i>Centaurea solstitialis</i>	T.	Mor-mavi renkte yuvarlak yapraklı bir bitki. [TTB 69 / TTB 95 / TTABHİ 62]
Kaynanadili	<i>1.Opuntia ficus indica</i>	T.	Frenk inciri ve kaktüs. [TBA 165 / TBS 404 / TTB 69]
Kaynana çiçeği	<i>Echinocactus grusonii</i>	T.	Topuz biçimli kaktüs. [TTB 41 / TTB 97 / TTABHİ62]
Kaynanayumruğu	<i>Onopordum</i>	T.	Frenk inciri. [TBA 165 / TBS 404 / TTB 69]
Kelkız çiçeği	<i>Matricaria discoidea</i>	Far.+T.+T.	Beyaz papatya. [TBA 169 / TTB 72 / TTB 41]
Kız dikenli	<i>Echinops viscosus</i>	T.	Mor-mavi renkli dikenli bitki. [TBS 442]
Kız elması	<i>Cotoneaster nummularia</i>	T.	Meyveleri elmaya benzeyen bitki. [TBS 442]
Kız kamışı	<i>Arum maculatum</i>	T.	Dana ayağı. [BVN 238]
Kız oğlan aşısı	<i>Dictamnus albus L.</i>	T.	Kız oğlan aşısı bitkisi. [HKA 161]
Kız oğlan sütü	<i>Euphorbia helioscopia L.</i>	T.	Kız oğlan aşısı bitkisi. [HKA 161]

Kız otu	<i>Cyclotrichum organifotium</i>	T.	Güzel kokulu bitki. [TBA 297 / TBS 442]
Kızgüzeli	<i>Schizanthus</i>	T.	Bir çeşit bitki. [TTABHİ 74 / TTB 42 / TTB 100]
Kızhanım	<i>Dianthus barbatus</i>	T.	Hüsnüyusuf. [TBA 176 / IBA 219 / TBS 444]
Kızılcadişi	<i>Cornus senguinea</i>	T.	Bir tür bitki. [TTABHİ 93]
Kızkalbi	<i>Dicentra</i>	T.+Ar.	Pembe çiçekli süs bitkisi. [TS 1178 / TBS 448 / OABA 298]
Kızlaryağlığı	<i>Cicuta virosa</i>	T.	Bir tür bitki. [TTABHİ 61 / TTB 70 / TTB 42]
Kızlaryemişi	<i>Crataegus monogyna</i>	T.	Meyveleri kırmızı ve yenabilir bitki. [TBA 177 / NBA 105 / TBS 449]
Kızlargöbeği	<i>Isatis tinctoria</i>	T.	Çivit otu. [TBA 177 / IBA 220 / TTB 70]
Kızmemesi ağacı	<i>Citrus paradisi</i>	T.	Greyfurt ağacı. [NBA 105]
Kızıyanağı	<i>Vitis vinifera</i>	T.	İnce kabuklu üzüm. [TTABHİ 73 / TTB 42 / TTB 97]
Kirlihanım çiçeği	<i>Zinnia elegans</i>	T.	Zinya çiçeği. [NBA 105]
Malkadın	<i>Amanita muscaria</i>	Ar.+T.	Beyaz- sarı renkte kalın köklü, yenabilir mantar. [DER 3113 / TTB 57]
Meryemana	<i>Solanum dulcamara</i>	Ar.+T.	Mor çiçekli ve kırmızı meyvelinimli alanlarda yetişen otsu bir bitki. [SDC]
Meryem çiçeği	<i>Anastatica hierochuntica</i>	Ö+T.	Havvaanaeli. [IBA 258 / BVN 55 / BVN 413]
Meryemeli	<i>Anastatica hierochuntica</i>	Ö+T.	Haçlıgillerden bir bitki. [TMIB 868 / RFLMT 139 / BDVN 55]
Meryem otu	<i>1. Teucrium polium</i>	Ö+T.	Acı yavşan / Karanfil otu. [TBA 207 / IBA 258 / NBA 122]
Meryemsaçı	<i>Ajuga reptans</i>	Ö+T.	Mayasıl otu. [IBA 258 / TBA 207 / TTB 44]
Meryemana asması	<i>Clematis vitalba</i>	Ö+T.+T.	Çalılık alanlarda yetişen odunsu bir bitki. [TS 1376 / NBA 122 / TTB 44]

Meryemana diken	<i>Silybum marianum</i>	Ö+T.+T.	Kengel / Deve diken. [TBA 207 / TS 1376 / NBA 122]
Meryemanaeldiveni	<i>Campanula</i>	Ö+T.+T.	Çan çiçeği. [TS 1376 / NBA 122 / TTB 99]
Meryemanakandili	<i>Corydalis cava</i>	Ö+T.+Ar.	Mor çiçekli nemli bölgelerde yetişen bir bitki. [CCS]
Meryemana yaprağı	<i>Soleirolia soleirolii</i>	Ö+T.	Yeşil yapraklı sarkan bir bitki türü. [SSO]
Mührümaryem	<i>Fritillaria meleagris</i>	Ar.+Ö	Morumsu çiçekler açan, nadir bulunan bir soğanlı bitki. [TBKK]
Nine elması	<i>Malus domestica</i>	T.	Yuvarlak kepekli elma. [TTABHİ 103 / TTB 45 / TTB 69]
Nine otu	<i>Bellis perennis</i>	T.	Beyaz çiçekler açan, 30–60 cm boylanabilen bitki. [TBS 546]
Süslühanım çiçeği	<i>Impatiens walleriana</i>	T.	Kırmızı çiçekli bitki. [DER 3725 / TTB 95 / TTB 70]
Titregızım	<i>Papaver rhoeas</i>	T.	Gelincik. [TTB 70 / TTB 95 / TBA 267]
Uluavrat otu	<i>Articum lappa</i>	Ar.+T.	Dul avrat otu. [TBA 272 / IBA 361 / TTB 95]

Tablo1: Kadın Adlarıyla Oluşturulmuş Bitki Adları

Sonuç

Bu çalışma, kadın adlarıyla oluşturulmuş bitki adlarının Türk dilindeki yeri ve anlamını derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında kadın adlarıyla oluşturulmuş 152 adet bitki adı tespit edilmiştir. İncelenen bitki adları, dilin ve kültürün nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu gösterirken, aynı zamanda adlandırma süreçlerinin toplumların düşünce yapılarına, toplumsal cinsiyet anlayışlarına ve kültürlerine nasıl etki ettiğini ortaya koymuştur. Kadın adlarının bitkilerle ilişkilendirilmesi hem insan bedeniyle hem de toplumla ilgili anlamlar taşır. Bu durum, dilin yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde, toplumların kültürel ve düşünce dünyalarını şekillendiren bir araç olduğunun göstergesidir.

Türk kültüründe, ad verme geleneği, tarihsel süreçler ve mitolojik inançlarla iç içe geçmiştir. Kadın adlarıyla oluşturulan bitki adlarının kökeninde ad vermenin evreni şekillendiren güçlü bir eylem olduğuna dair inançlar vardır. Türk mitolojisine göre evren, ad verilerek yaratılmıştır. Bu inanç, bitkilerin bir varlık olarak adlandırılmasında da etkili olmuştur. Ayrıca kadın adlarının bitki adlarıyla özdeşleştirilmesi, toplumsal cinsiyet rollerinin bitkilere atfedilen niteliklerle örtüştüğü bir anlam dünyasını yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, kadın adlarıyla oluşturulmuş bitki adları, dilsel bir olgu olmanın yanında, toplumun yapısını, kültürel değerlerini ve mitolojik inançlarını görünür kılan

önemli bir göstergedir. Bu araştırma, kadın adlarıyla bitki adları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken, aynı zamanda dilin toplumsal cinsiyet anlayışları ve kültürel kimlikler ile olan derin bağlantısını da gün yüzüne çıkarmaktadır. Gelecekteki çalışmalar, bu tür adlandırmaların farklı kültürlerdeki örneklerini inceleyerek, dilin toplumsal yapıyı nasıl şekillendirdiğini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilir.

Kısaltmalar

- Ar.** – Arapça.
- BVN** – K. Armenag Bedevian, *Illustrated Polyglottic Dictionary of Plant Names in Latin, Arabic, Armenian, English, French, German, Italian and Turkish Language*, 1936, Kahire.
- BTS** – Sevinç Karol, Zekiye Suludere, Cevat Ayvalı, *Biyoloji Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, 2010, Ankara.
- CCS** – Kocaeli Bitkileri. (2024, 1 Ekim). *Corydalis cava* subsp. *marschalliana* (Kırım kazgagası). Erişim adresi: <https://kocaelibitkileri.com/content/corydalis-cava-subsp-marschalliana-kirim-kazgagasi/>
- CVT** –Oxford University Plants 400. (n.d.). *Clematis vitalba*. Erişim adresi: <https://herbaria.plants.ox.ac.uk/bol/plants400/Profiles/cd/clematis>
- DER** – *Derleme Sözlüğü*, 1993, TDK Yayınları, Ankara.
- Far.** – Farsça.
- GAT** – Gün, M., & Aytaç, S. (2019). *Güzel avrat otu (Atropa belladonna L.) genel özellikleri*. *International Journal of Life Sciences and Biotechnology*, 2(2), 50–57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/721416>
- HKA** – Gürkan Gümüşatam, *Haza Kitab u Hukema-yı Tertib-i Mu'alece Adlı Eser Üzerine Bir Dil İncelemesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2009.
- FHY** – Gaye, C. (2024). *Fuchsia - Fushcia Hybrida*. Erişim adresi: <https://gaye.com.tr/fuchsia/>
- IBA** – Burhan Paçacıoğlu, *İlaç ve Bitki Adları Sözlüğü*, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, 2014, Sivas.
- KT** –Sami Şemsettin, *Kamus-ı Türki*, TDK Yayınları, 2015, Ankara.
- NBA** – Nejat Ebicioğlu, *Bitki Adları Sözlüğü*, İnkılap Kitabevi, 2009, İstanbul.
- OABA** – İlhan Uçar, *Türkiye Türkçesinde Organ Adlarıyla Oluşturulmuş Bitki Adları*, TÜBAR XXXII, 2012.
- Ö** – Özel isim.
- PA** – Özkan, N. G. (2020). *Polygonum orientale* (≡ *Persicaria orientalis*) (Polygonaceae) in Turkey re-discovered after 73 years and considerations about its status [Makale]. DergiPark.
- Rum.** – Rumca.
- SDC** –Kocaeli Bitkileri. (2019, 8 Temmuz). *Solanum dulcamara* (Yaban yasemini). Erişim adresi: <https://kocaelibitkileri.com/content/solanum-dulcamara-yaban-yasemini/>
- SSO** – Wikipedia contributors. (2023, Ekim 25). *Soleirolia soleirolii*. Wikipedia. https://tr.wikipedia.org/wiki/Soleirolia_soleirolii

- SYN** – Syngenta Türkiye. (t.y.). Kadın Aynası, Tek yıllık dikotiledonlu (geniş yapraklı). Erişim adresi: <https://www.syngenta.com.tr/tek-yillik-dikotiledonlu-genis-yaprakli/kadin-aynasi>
- T** – Türkçe.
- TBA** – Burhan Baytop, *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*, TDK Yayınları, 2007, Ankara.
- TBS** – Erhan Tuzlacı, *Türkiye Bitkileri Sözlüğü*, Alfa Yayınları, 2011, İstanbul.
- TBKK** – Güner, A., Aslan, S., Ekim, T., Vural, M., & Babaç, M. T. (2000). Türkiye Bitkileri Kırmızı Kitabı. Ankara: Türkiye Tabiatını Koruma Derneği.
- TÇMB** – Tarım ve Köyişleri Bakanlığı. (2008). Türkiye'nin Çayır ve Mera Bitkileri. Ankara: Tarım ve Köyişleri Bakanlığı.
- THŞB** – Gün, M. (2020). Türkiye’de halk arasında kullanılan şifalı bitkiler ve özellikleri. Ankara: Bitki Araştırmaları Yayınları.
- TŞYB** – Yılmaz, A. (2018). Türkiye’nin şifalı ve yenilebilir bitkileri. İstanbul: Doğa Yayıncılık.
- TYÜ** – Gül, A., & Erişir, G. (2015). Türkiye’de yetiştirilen yerli üzüm çeşitleri ve özellikleri. Tarım ve Orman Dergisi, 21(2), 45-53.
- TTABHİ** – Kürşat Efe, *Türkiye Türkçesi Ağızlarında Bitki ve Hayvan İsimleri*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2012, Ankara.
- TTB** – Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Bitki Adları*, çeşitli yıllar ve derlemeler.
- TS** – *Türkçe Sözlük*, 2005, TDK Yayınları, Ankara.
- VHBA** – Nuh Doğan, *Vezirköprü ve Havza Ağızlarında Yabancı Bitki Adları*, Diyalektolog Yaz/Sayı: 2, 2011.

Kaynakça

- Acar, E. (2022). Sinop ve Yöresi Ağzılarında Bitki Adları. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 10(31), 56-69.
- Alkayış, M. F. (2007). *Türkiye Türkçesinde Bitki Adları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aksan, D. (2007). *Dil ve insan zihni*. Ankara: Bilimsel Kitaplar.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim (Cilt 3)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Demir, A. (2018). *Dil ve anlambilim: Temel kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Dilbilim Yayınları.
- Ergin, Z. (2010). *Mitoloji ve dil: Anlam dünyalarının keşfi*. İstanbul: Edebiyat Akademisi.
- Gaye, C. (2024). Fuchsia - Fushcia Hybrida. Erişim adresi: <https://gaye.com.tr/fuchsia/>
- Gül, A., & Erişir, G. (2015). Türkiye’de yetiştirilen yerli üzüm çeşitleri ve özellikleri. *Tarım ve Orman Dergisi*, 21(2), 45-53.
- Gün, M. (2020). Türkiye’de halk arasında kullanılan şifalı bitkiler ve özellikleri. Ankara: Bitki Araştırmaları Yayınları.
- Gün, M., & Aytaç, S. (2019). *Güzel avrat otu (Atropa belladonna L.) genel özellikleri. International Journal of Life Sciences and Biotechnology*, 2(2), 50–57.
- Güner, A., Aslan, S., Ekim, T., Vural, M., & Babaç, M. T. (2000). *Türkiye Bitkileri Kırmızı Kitabı*. Ankara: Türkiye Tabiatını Koruma Derneği.
- Hauenschield, I. (1989). *Turksprachige Volksnamen für Krauter und Stauden*. Otto Harrassowitz Verlag.
- Kocaeli Bitkileri. (2024, 1 Ekim). *Corydalis cava subsp. marschalliana* (Kırım kazgagası). Erişim adresi: <https://kocaelibitkileri.com/content/corydalis-cava-subsp-marschalliana-kirim-kazgagasi/>
- Kocaeli Bitkileri. (2019, 8 Temmuz). *Solanum dulcamara* (Yaban yasemini). Erişim adresi: <https://kocaelibitkileri.com/content/solanum-dulcamara-yaban-yasemini/>
- Korkmaz, B. (2012). *Anlam ve dil*. Ankara: Akademi Basım.
- Oxford University Plants 400. (n.d.). *Clematis vitalba*. Erişim adresi: <https://herbaria.plants.ox.ac.uk/bol/plants400/Profiles/cd/clematis>
- Özden, M. (2017). Trakya Ağzılarında Kullanılan Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 130-160.
- Özkan, N. G. (2020). *Polygonum orientale* (≡ *Persicaria orientalis*) (Polygonaceae) in Turkey re-discovered after 73 years and considerations about its status [Makale]. DergiPark.
- Özkan, S. (2017). *Dil, kültür ve cinsiyet: Anlambilimsel perspektifler*. İstanbul: Kültür ve Dil Yayınları.
- Selik, M. (1980). Cadı süpürgeleri ve ağaçlardaki anormallikler. *Forestist Dergisi*, 405(2). <https://forestist.org/Content/files/sayilar/405/2.pdf>

- Syngenta Türkiye. (t.y.). Kadın Aynası, Tek yıllık dikotiledonlu (geniş yapraklı). Erişim adresi: <https://www.syngenta.com.tr/tek-yillik-dikotiledonlu-genis-yaprakli/kadin-aynasi>
- Uçar, İ. (2012). Türkiye Türkçesinde Organ Adlarıyla Oluşturulmuş Bitki Adları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 307-330.
- Tarım ve Köyişleri Bakanlığı. (2008). Türkiye'nin Çayır ve Mera Bitkileri. Ankara: Tarım ve Köyişleri Bakanlığı.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Derleme Sözlüğü*. Erişim tarihi 26 Temmuz 2025, <https://www.tdk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2025). Türkçe Sözlük. Erişim tarihi 14 Haziran 2025, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türktaş, M. M. (2019). Türklerde Ad Verme İle İlgili Bazı Tespitler. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(17), 34-44.
- Wikipedia contributors. (2023, Ekim 25). Soleirolia soleirolii. Wikipedia. https://tr.wikipedia.org/wiki/Soleirolia_soleirolii
- Yıldız, M. (2015). *Dil ve anlam ilişkisi*. Ankara: Eksen Akademi.
- Yıldız, Y. (2020). *Türkçe Bitki Adlarının Anlam Bilimi Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, A. (2018). Türkiye'nin şifalı ve yenilebilir bitkileri. İstanbul: Doğa Yayıncılık.



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile SAMR Modeline Göre İncelenmesi ve Bir Etkinlik Örneği¹

Sevil Hasırcı AKSOY | ORCID: 0000-0003-1041-7558 | sevilhasirci@gmail.com |

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Yağmur BARAK | ORCID: 0009-0001-7035-1522 | yagmurbrk50@gmail.com |

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Özet

Bu çalışmada “2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı” öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR Modeline göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri 2024 Türkçe öğretim programındaki 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. Veriler analiz edilirken Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu, bilgi boyutu ve SAMR Modeli aşamaları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda SAMR Modeli aşamalarının %59’unun değiştirme, %20’sinin geliştirme, %14’ünün yerine koyma ve %7’sinin yeniden tanımlama olduğu belirlenmiştir. Programın iyileştirme ve dönüştürme düzeyinin %66’sının dönüştürme (çözümleme, değerlendirme, yaratma) ve %34’ünün iyileştirme (anımsama, anlama, uygulama) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğretim programı öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin taksonomik açıdan dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Ancak üst düzey düşünme becerileri açısından öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilişsel alan düzeyinin %66 (%34 çözümleme, %25 değerlendirme, %7 yaratma) oranında olması ve bununla birlikte SAMR Modeli aşamalarından dönüştürme düzeyinin de %66 (değiştirme, yeniden tanımlama) oranında olması programın üst düzey düşünme hedefini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretim programı, SAMR modeli, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğrenme çıktısı, süreç bileşeni

Atıf Bilgisi

Aksoy, S. H. & Barak, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile SAMR Modeline göre İncelenmesi ve Bir Etkinlik Örneği. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 5(2), 373-400.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1727588>

Geliş Tarihi 26.06.2025

Kabul Tarihi 05.09.2025

Yayın Tarihi 30.11.2025

Değerlendirme İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Benzerlik Taraması Yapıldı – intihal.net

Çıkar Çatışması Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Yazar Katkı Oranları Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Finansman Bu araştırmayı desteklemek için bir fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı ve Lisans Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Dizinleme Bilgisi ERIH PLUS, MLA, ProQuest | Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ Bu çalışma, Yağmur Barak’ın “Türkçe Dersi Öğrenme Çıktılarının (TYMM) SAMR Modeline Göre İncelenmesi ve Etkinlik Önerileri” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.



An Analysis of the Turkish Language Curriculum of the Turkey Century Education Model in accordance with the Revised Bloom Taxonomy and SAMR Model and an Activity Sample¹

Sevil Hasirci AKSOY | ORCID: 0009-0001-7035-1522 | sevilhasirci@gmail.com |
Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, Gaziantep, Turkey.
ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>
Yağmur BARAK | ORCID: 0009-0001-7035-1522 | yagmurbrk50@gmail.com |
Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Gaziantep, Turkey.
ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Abstract

The aim of this study is to examine the learning outcomes and process components of the “2024 Turkish Language Curriculum of the Türkiye Century Education Model” in accordance with the Revised Bloom’s Taxonomy and the SAMR Model. The research was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. The obtained data were analyzed through the descriptive analysis method. The data of the study consist of the learning outcomes and process components of grades 5, 6, 7, and 8 in the 2024 Turkish language curriculum. While analyzing the data, the cognitive process dimension, knowledge dimension of the Revised Bloom’s Taxonomy and the stages of the SAMR Model were utilized. As a result of the study, it was determined that 59% of the SAMR Model stages corresponded to modification, 20% to augmentation, 14% to substitution, and 7% to redefinition. It was also concluded that 66% of the curriculum’s improvement and transformation level corresponded to transformation (analyzing, evaluating, creating) and 34% to improvement (remembering, understanding, applying). In conclusion, it was observed that the distribution of learning outcomes and process components in the Turkish language curriculum is not balanced in terms of taxonomy. However, in terms of higher-order thinking skills, the fact that 66% of the learning outcomes and process components are at the higher cognitive domain level (34% analyzing, 25% evaluating, 7% creating), along with 66% of the SAMR Model stages corresponding to the transformation level (modification, redefinition), indicates that the program supports the goal of fostering higher-order thinking.

Keywords: Turkish language curriculum, SAMR Model, Revised Bloom’s Taxonomy, learning outcome, process component.

Citation

Aksoy, S. H. & Barak, Y. (2025). Analysis of the Turkish Language Course Curriculum of the Turkey Century Maarif Model According to the Renewed Bloom Taxonomy and SAMR Model and an Activity Example. *International Journal of Philology Bengü*, 5(2), 373-400.

<https://doi.org/10.62605/ufb.1727588>

Date of Submission	26.06.2025
Date of Acceptance	05.09.2025
Date of Publication	30.11.2025
Peer-Review	Double anonymized - Two External.
Plagiarism Checks	Yes – intihal.net
Conflict of Interest	The author(s) has no conflict of interest to declare.
Author Contribution Rates	The authors contributed equally to the study.
Grant Support	The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.
Copyright & Licence	Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.
Ethical Statement	This study does not require ethics committee approval, as the data used were obtained from literature review/published sources. It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited.
Indexing Information	ERIH PLUS, MLA, ProQuest Ulrich’s Periodicals Directory, EBSCO - Central & Eastern European Academic Source (CEEAS), Linguistic Bibliography, DOAJ: Directory of Open Access Journals

¹ This study was prepared by utilizing the master’s thesis of Yağmur Barak entitled ‘An Analysis of Turkish Course Learning Outcomes (TYMM) According to the SAMR Model and Suggested Activities.

Giriş

Bilim ve teknolojinin (uygulayım bilimin) ilerlemesiyle yaşanan değişim ve gelişimler eğitim-öğretim sürecini doğrudan etkilemekte, bu gelişmeler bu sürecin ayrılmaz bir parçası hâline dönüşmektedir. Eğitim- öğretim sürecinin planlanmasında her bir uygulamalı gelişim göz önüne alınmaktadır. Bunun en önemli göstergelerinden biri; öğretim programlarıdır.

Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında, her bir bilimsel-uygulayım gelişiminin programın alt amaçlarına, araç-gereçlerine, ölçme-değerlendirme araçlarına yansıtıldığı görülmektedir. 1981 Türkçe dersi öğretim programında uygulamalı gelişme doğrultusunda dinleme/izleme becerisi altında TV, radyo gibi araçların işe koşulması vurgulanmış, 2005 Türkçe dersi öğretim programında bilgi uygulamı bilimleri, günümüzde medya okuryazarlığı, dijital (sayısal) okuryazarlık, yapay zekâ okuryazarlığı gibi birçok kavram ele alınmıştır. Bu kavramlarla uygulamalı gelişmelere farkındalık kazandırmak amaçlanmıştır. Bu farkındalığın kazandırılmasında en temel koşutlardan biri; bireyleri üst düzey düşünebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, okuma kültürü kazanmış birer birey olarak yetiştirmektir (Sever, 2007). Bu yetiştirme düzeyinde en önemli etmenlerden biri ise öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamının iki önemli ögesi ise öğretmen ve uygulamı bilimdir (Fidan, 2008:49). Bu iki öge kullanılarak çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır. “Çoklu ortam, düz metnin yanında, sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik, tablo vb. formların birden fazlasının etkili, verimli bir bilgi sunumu için sayısal ortamlarda birlikte işe koşulması” şeklinde tanımlanabilmektedir (Kuzu, 2017:3). Akın ve Çeçen (2015), Türkçe derslerinde kullanılan çoklu ortama dayalı öğretimin öğrencilerin güdülenmesini ve dikkatini artırdığını ifade etmektedir. “Türkçe öğretiminde uyarıların ve uygulamalı araçların işe koşulması, öğrencilerin birden çok duyusunun aynı anda devinimini olanaklı kılmaktadır” (Hasırcı, 2015:59). Bu durum sınıflarda görsel ve işitsel uyarıların oluşturulacak çoklu öğrenme ortamlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde çok uyarınlı araçlardan olan Web 2.0 araçlarının kullanım durumu ön plana çıkmaktadır.

Tenekeci (2020) çalışmasında yedi web tabanlı uygulama ve yirmi üç mobil uygulamayı inceleyerek bu araçların dil bilgisi öğretiminde kullanım gizil gücünü belirlemiş; ayrıca öğretmenlerin söz konusu uygulamalara ilişkin bilinirlik ve kullanım düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hem bu uygulamaları tanıma hem de öğretim süreçlerinde etkin biçimde kullanma oranlarının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Web uygulamaları ve mobil uygulamaların içerik çeşitliliği, anında geri bildirim alma özelliği ve öğrenci güdülenmesi açısından öğretime katkı sağlayabileceğini öne sürmüştür. Kökçü (2023), Web 2.0 araçlarının kullanımının öğretim sürecinde zaman artırımını sağladığını, etkileşimli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sunduğunu ve geleneksel sınıf sınırlarını aşan bir öğrenme deneyimi sunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu araçların dil öğrenimi bağlamında öğrenci güdülenmesini artırıcı bir işlev gördüğünü de vurgulamıştır. Benzer şekilde, Mete ve Batıbay (2019) tarafından yürütülen araştırmada, Kahoot uygulamasının Türkçe öğretiminde öğrencilerin güdülenmesi üzerindeki etkisi incelenmiş; uygulamanın öğrencilerin derse yönelik güdülenmesini anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ ve Garip (2021), Türkçe derslerinde pekiştirme çalışmaları kapsamında LearningApps adlı Web 2.0 aracını kullanmış ve uygulama sonrasında öğrencilerden olumlu geri bildirimler elde etmiştir. Öğrencilerin bu aracı eğlenceli buldukları ve bireysel değerlendirmeye olanak tanıdığı yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Bay ve Bademci (2022) ise Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0

araçlarını derslerinde etkin bir biçimde kullandığını ve bu araçların öğretim sürecine çok yönlü katkı sunduğunu belirtmiştir. Kökçü (2023) ise web tabanlı araçların kullanım sıklığının sanal sınıf oluşturma, e-içerik hazırlama, etkileşimli sınıf ortamları yaratma ve ölçme-değerlendirme süreçlerini destekleme gibi işlevsel katkısı nedeniyle artış gösterdiğini ifade etmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında yayımlanan program ve kılavuz belgelerde, sayısallaşma ve uygulamayı bilim odaklı yetkinliklere sıkça vurgu yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının ortak metninde, “bilim ve teknolojinin üreticisi ve yöneticisi olan, dijital yetkinliğe ve hayat boyu öğrenme kültürüne sahip fertler yetiştirmek” temel hedeflerden biri olarak ifade edilmiştir (MEB, 2025). Buna ek olarak, bilişim uygulamaları ve yazılım alanındaki beceriler kapsamında, öğrencilerin sayısal uygulamaları yalnızca tüketen bireyler olmaktan öte bu uygulamaları yaratıcı, çözüm odaklı ve üretken biçimde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Programda ayrıca sayısal okuryazarlık, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ ve sayısal güvenlik gibi çağdaş sayısal beceri alanlarına da yer verilmektedir. 8. sınıf “İletişim ve Sosyal İlişkiler” izlediği çerçevesinde ise video tasarım platformları, sayısal öykü oluşturma araçları, grafik tasarım uygulamaları ve bloglar gibi doğrudan Web 2.0 araçlarıyla ilişkili içerik üretim bileşenlerinin öğretim sürecine bütünleştirilmesi öngörülmektedir. Nitekim uygulamayı bilimdeki hızlı gelişmeler var olan sayısal araçları dönüştürmekte ve içerik açısından zenginleştirmektedir. Özellikle yapay zekâ destekli uygulamalar, Web 2.0 araçlarının işlevselliğini artırmakta ve kullanıcılara daha gelişmiş özellikler sunmaktadır. Canva, Storybird, Kahoot!, Edpuzzle, Quizizz ve Flipgrid gibi pek çok Web 2.0 aracının yapay zekâ tabanlı sistemlerle bütünleşmesi sayesinde hem içerik üretimi kolaylaşmakta hem de öğretim süreçleri daha etkileşimli ve verimli hâle gelmektedir.

Uygulamayı bilimin eğitim-öğretimle bütünleştirilmesi kapsamında okullarda uygulamayı bilimi iyileştirmek ve olanak eşitliği sağlamak amacıyla öne çıkan çalışmalardan biri, Fatih projesidir (Gürol, Donmuş, Arslan, 2012; Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede 2014; Altın, Kalelioğlu, 2015). Proje kapsamında okullara bilgisunar ağ alt yapısı sağlanmış ve akıllı tahtalarla çoklu öğretim ortamları sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum bazı olumlu ve olumsuz durumları beraberinde getirmiştir. Cengiz’in (2013) çalışmasında Fatih Projesi ile ilişkili olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda uygulamayı bilim kullanımının öğretim sürecine etkileri değerlendirilmiştir. Öğretmenler, akıllı tahta kullanımının özellikle zaman yönetimi açısından avantaj sağladığını belirtmiş; ders sürecinde kullanılan görsel materyallerin öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Ancak öğrenciler, derslerin hızlı işlenmesinin anlamayı zorlaştırdığını dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, öğretim sürecinde kullanılan görsellerin, öğretmenin sunum becerisi ve anlatım tarzı yetersiz olduğunda etkili olmadığını, bu durumda görsel materyallerin öğrenmeye katkı sunmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler, etkili bir öğretim için uygulamalı araçların kullanımının tek başına yeterli olmadığını, öğretmenin eğitimsel yeterliliğinin ve anlatım becerisinin belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini planlı bir şekilde yürütmeleri gerektiğini ve kullanılacak web araçlarını eğitimsel hedeflere uygun biçimde seçmeleri zorunluluğunu, bir başka deyişle uygulamalı eğitimsel içerik bilgilerini işe koşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin hangi web aracının hangi öğrenme çıktısıyla ilişkili olduğunu belirlemesi ve uygulamalı araçlardan ne düzeyde yararlanılması gerektiğine yönelik bilinçli kararlar alabilmesi önemlidir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde uygulamalı bireşimin yapılandırılması ve aşamalı olarak geliştirilmesi, SAMR modeli gibi kuramsal çerçeveler aracılığıyla olanaklı hâle gelmektedir. Söz konusu uygulamalı dönüşümün

etkin biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretim programında yer alan öğrenme çıktılarının uygun web 2.0 araçlarıyla eşleştirilmesi ve her bir çıktının öncelikle hangi bilişsel düzeye yönelik olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, ilgili öğrenme çıktısını destekleyecek uygulamalı aracın öğrenme sürecinde hangi düzeyde işlev gördüğünün belirlenmesi önem taşımaktadır. Uygulayım bilim kullanımının öğretim sürecine ne ölçüde katkı sağladığını dizgeli bir biçimde değerlendirebilmek ve bireşimi eğitbilimsel temelli biçimde yapılandırabilmek ise SAMR Modeli aracılığıyla olanaklı hâle gelmektedir. Bu model, uygulamalı bilimin eğitimde kullanım düzeylerini aşamalı olarak tanımlayarak öğretim yöntemlerinin planlanmasına olanak sunmaktadır. Nitekim 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile vurgulanmaya başlanan üst düzey düşünme becerileri, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile daha da ileri bir düzeye taşınmıştır. Yeni program, yorumlama, değerlendirme, eleştirme ve çıkarım yapma gibi bilişsel çıktılar aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini yalnızca amaç boyutunda değil, aynı zamanda öğrenme çıktıları kapsamında da dizgeli olarak yapılandırmaktadır. Programın temel yaklaşımında, eleştirel anlama sürecini gerçekleştirmeye olanak sağlayacak kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve oluşturulmuş; böylece üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesine yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024). Söz konusu yaklaşımın etkili bir biçimde yaşama geçirilebilmesi, SAMR Modeli'nin dönüşüm basamaklarının ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin üst düzey bilişsel süreçlerinin öğretim sürecine bütünleştirilmesiyle olanaklı hâle gelmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerinin Türkçe dersi öğretim programlarına yansımalarına ilişkin alanyazına bakıldığında, özellikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında incelemeler yapıldığı görülmektedir. Bu incelemelerin ders kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımları (Eroğlu, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Özkaya, 2020), metin altı sorular, tema değerlendirme soruları ile etkinlikler (Kuzu, 2013; Durukan ve Demir, 2017; Akıncı, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Yıldırım, 2020; Altun, 2021; Kaplan, 2021; Oryanşın, 2021; Sur, 2022; Altun ve Yıldız, 2023; Anniak, 2023), Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlar ve öğrenme çıktıları (Aslan ve Atik, 2018; Arı, 2018; Avşar ve Mete, 2018; Çerçi, 2018; Büyükalın, Filiz ve Yıldırım, 2019; Erol, 2021; Erol ve Kavruk, 2021; Karagöl, 2025; Süğümlü ve Bahşi, 2025), sınav soruları (KPSS Türkçe öğretmenliği alan bilgisi soruları, Temel Yeterlilik Sınavı (TYT), LGS) (Hasırcı, 2019; Gökdemir, Aydaşgi, Ünal, 2021; İnel ve Ünal, 2021; Özlem ve Ünal, 2021; Suna ve Benzer, 2024; Yaşar ve Kılıç, 2024) yönünde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalara bakıldığında, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu bağlamında ele alınmış olup üst düzey düşünme becerisine yeterli bir biçimde yer verilmediği görülmüştür. Aynı zamanda yapılan çalışmaların üst düzey düşünme becerileri bağlamında uygulamalı bilimle bütünleşik olarak ele alınması kapsamında herhangi bir değinme görülmemiştir. Oysaki SAMR modeli, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temelinde yapılandırılmış olup her bir aşamaya ilişkin yararlanabilecek Web 2.0 araçlarının neler olabileceğini gösteren bir modeldir ve bu modelin Türkçe dersi öğretim programından yola çıkılarak nasıl yararlanılabileceğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazına bakıldığında SAMR modeline ilişkin; SAMR Modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisi (Koçak, 2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç-gereç ve uygulamalı bilim kullanım yeterlilikleri (Ural, 2016), İngilizce öğretiminde SAMR Modeli uygulaması (Aydın, 2021), kuvvet ve enerji ünitesinde SAMR Modeli kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve sayısal okuryazarlık düzeylerine etkisine (Koç, 2023) ilişkin araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların farklı alanlarda gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi çerçevesinde yürütülen çalışmalarda çoğunlukla SAMR Modeli'ne yer

verilmediği; benzer şekilde SAMR Modeli'nin temel alındığı çalışmalarda ise taksonomik değerlendirmenin ele alınmadığı görülmektedir. Oysa SAMR Modeli, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Web 2.0 araçlarının bir arada ele alınması, öğrenme-öğretme süreçlerinin uygulamayı bilimle bütünleşmesi açısından daha bütüncül ve işlevsel bir biçimde yapılandırılmasına olanak sağlamaktadır. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı; SAMR modeli bağlamında TYMM Türkçe dersi öğretim programı öğrenme çıktılarını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
2. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı okuma becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
3. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı konuşma becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
4. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programı yazma becerisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından dağılımı nedir?
5. TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programının bilgi ve bilişsel süreç boyutu ile SAMR basamakları açısından genel dağılımı nedir?
6. SAMR basamakları ve TYMM 2024 Türkçe dersi öğretim programları öğrenme çıktılarından yola çıkılarak nasıl bir etkinlik planı tasarlanmalıdır?

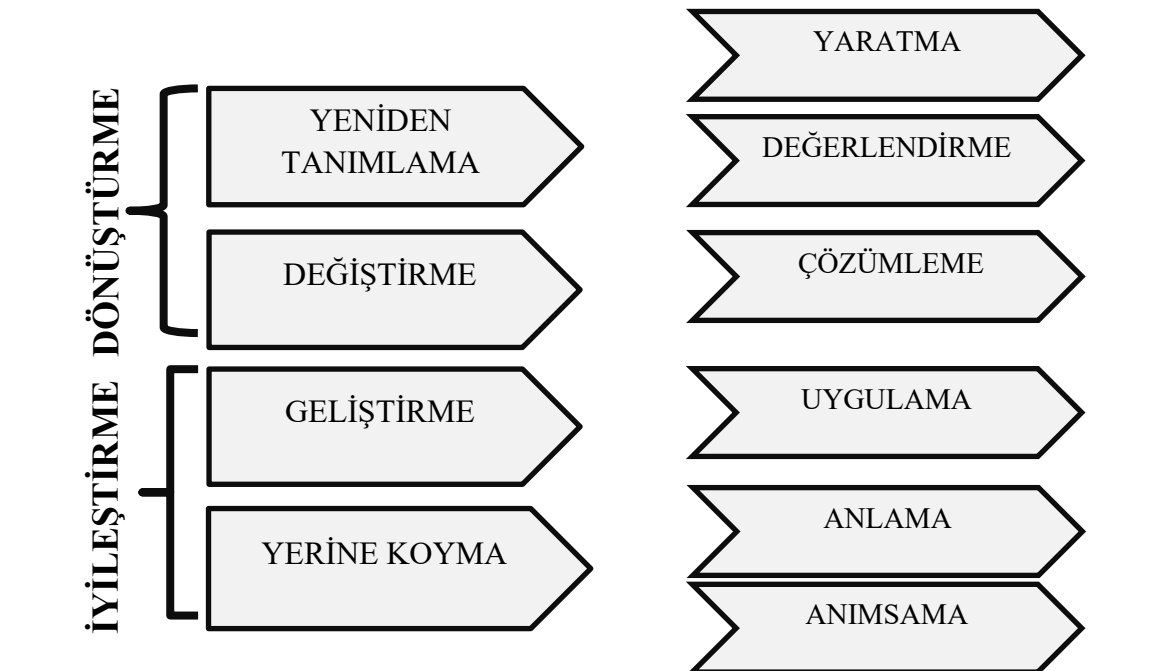
SAMR Modeli

Amerika Birleşik Devletleri'nin Maine eyaletinde, her öğrencinin bireysel olarak bilgisayar sahibi olmasını hedefleyen bir girişim başlatılmıştır. Dr. Ruben Puentedura, bu girişimi incelediğinde, kişisel bilgisayara sahip olan öğrencilerin sahip olmayanlara oranla daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir ve buradan yola çıkarak öğretmenler için yol gösterici olması amacıyla SAMR Modelini tasarlamıştır (Koçak, 2023:18). Model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; Substitution (Yerine Koyma), Augmentation (Geliştirme), Modification (Değiştirme) ve Redefinition (Yeniden Tanımlama)'dır. İlk iki basamak olan yerine koyma ve geliştirme basamakları “iyileştirme düzeyi” olarak isimlendirilirken son iki basamak değiştirme ve yeniden tanımlama basamağı ise “dönüştürme düzeyi” olarak adlandırılmaktadır (Yenmez, Gökçe, 2019: 223, Şahin, 2020:18). Puentedura'ya (2014) göre, yerine koyma düzeyinde uygulamayı bilim işlevsel bir değişiklik olmaksızın doğrudan bir araç olarak kullanılmaktadır. Geliştirme aşamasında ise uygulamayı bilim yine bir araç olarak yer almakta, ancak bu kullanım işlevsel bir iyileştirme sağlamaktadır. Değiştirme düzeyinde uygulamayı bilim, öğrenme görevlerinin önemli ölçüde yeniden tasarlanmasına olanak tanımaktadır. Yeniden tanımlama düzeyinde ise uygulamayı bilim, daha önce olanaklı olmayan görevlerin yeniden yapılandırılarak oluşturulmasını sağlamaktadır.

İlk basamak olan yerine kullanma basamağı, uygulamayı bilim destekli iyileştirmenin ilk basamağıdır. Geleneksel araç yerine uygulamalı araç yeğlendiği için öğrenci açısından güdülenme düzeyi yüksektir. Temel aşama olmasından dolayı öğrenme sürecinde önemli bir değişiklik yoktur (Çalışkan, 2022). Örneğin; öğrenciler öykü yazmak için kalem kâğıt kullanmak yerine “Microsoft Word” kullanır. Öykü yazımına ilişkin temel bilgileri edinmek için bakmak yerine sayısal erişim kaynaklarını kullanmaktadırlar. İkinci basamak geliştirme basamağında hem öğrenme ortamı önceki aşamaya göre daha fazla etkilenmekte hem de öğrenci etkileşimi artış göstermektedir (Kaleci, 2018). Örneğin, öğrenciler öykü yazımıyla ilgili ulaştıkları sonuçları “Google Classroom” platformu üzerinden paylaşmakta ve öğretmenlerinden dönüt almaktadır. Değiştirme basamağında ise iyileştirme süreci

tamamlanmakta ve dönüştürme aşamasına geçilmektedir. Bu noktada, uygulamalı araç ve gereçlerin öğrenme ortamı üzerinde etkili olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenme sürecinin yeniden yapılandırıldığı bir durum söz konusudur. Öğrenciler, görsel uyaranlar ve sayısal bağlantılar aracılığıyla desteklenerek etkileşimde bulunurlar (Çalışkan, 2020). Örneğin, öğrenciler “Google Classroom” aracılığıyla elde ettikleri verileri “Google Dokümanlar” üzerinden ortak bir dosya oluşturarak birlikte işlerler. Öykü yazma etkinliği kapsamında, öğrencilerin iş birliği içinde eş zamanlı olarak çalışmaları olanaklı hâle getirir. En son basamak olan yeniden tanımlama basamağında “eleştirel düşünme, yaratıcılık, çözümleme gibi üst düzey beceriler etkinleştirilerek öğrenciden öğrenme sürecinin sonucunda bir ürün ortaya konması” amaçlanmaktadır (Şahin, 2020: 21). Örneğin; öğrenciler yaptıkları ortak çalışma sonucunda temellendirdikleri öykü yazma sürecini dönüştürme ve yeniden tanımlama aşamasına geçmektedirler. “Storybird” uygulaması kullanılarak öyküler resimlerle eşleştirilerek yaratıcı yazma çalışması yapılabilen ve hazırlanan çalışmalar “Youtube” üzerinden ya da “blog” sitelerinden yayımlanabilmektedir.

Taksonomi ile model, birbirini tamamlayan bütüncül bir yapı oluşturmaktadır. Bloom’un bilişsel düzeylerini temel alan taksonomi ile SAMR Modeli’nin kademeli uygulamalı bilim birleşimine yönelik amaçlar bir araya getirildiğinde, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi olası hâle gelmektedir. Bloom’un taksonomisinin alt düzey basamaklarından üst düzey basamaklarına doğru ilerledikçe, SAMR modelinin de alt düzey aşamalarından üst düzey aşamalarına geçiş sağlanmaktadır. SAMR modelinin “İyileştirme” düzeyinde yer alan “Yerine Koyma” ve “Geliştirme” aşamaları, Yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan “Anımsama”, “Anlama ve “Uygulama basamaklarıyla örtüşmektedir. Öte yandan, SAMR modelinin “Dönüştürme” düzeyindeki “Değiştirme” ve “Yeniden Tanımlama” aşamaları ise taksonomide yer alan üst düzey bilişsel süreçler olan “Çözümleme”, “Değerlendirme ve Yaratma” basamaklarıyla ilişkilendirilmektedir (Puentedura, 2014).



Şekil 1. SAMR Modelinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile Eşleşmesi (Puentedura, 2014)

“SAMR modeli, eğitimde mobil cihazları kullanarak en uygun öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasında eğitimcilere ve öğretim tasarımcılarına destek sağlayacak bir çerçeve sunmaktadır.” (Romrell, Kidder ve Wood, 2014:1). Schrock (2025), öğretmenlerin hem Bloom’un üst düzey bilişsel basamaklarına hitap eden görevleri hem de SAMR modelinin aşamalarına uygun uygulamalı etkinlikleri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu gereksinim, bilişsel düzeyi Bloom’un Taksonomisi ile belirlenmiş öğrenme çıktılarına, SAMR Modeli’nin kademeli uygulama bilimle bütünleşmesi doğrultusunda Web 2.0 araçlarının bütünleşik kullanımıyla ulaşılmasıyla karşılanabilir. Söz konusu model yalnızca taksonomik düzeylerle değil, aynı zamanda sayısal web araçlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Bu ilişkinin en belirgin örneklerinden biri, Dr. Allan Carrington tarafından geliştirilen eğitimci tekerleğidir. Eğitimci Tekerleği, çok boyutlu bir öğretim tasarımı aracı olup merkezinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel düzeylerini barındırmaktadır. İkinci katmanda bu düzeylere karşılık gelen fiiller, üçüncü katmanda bu fiillere uygun öğrenme etkinlikleri, dördüncü katmanda ise bu etkinlikleri destekleyen sayısal araç ve uygulamalar yer almaktadır. En dış hâlkada ise uygulama bilimin bütünleşme düzeylerini ifade eden SAMR Modelinin dört basamağı bulunmaktadır. Eğitimci Tekerleği, farklı eğitimci alanları tek bir diyagram üzerinde bütüncül bir biçimde bir araya getirmektedir. Bu yapı, öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecine yönelik etkinlikleri, dersin genel öğrenme hedefleri ve öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda planlamalarına ve yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır (Carrington, 2020). Şekil 2’de iki farklı Eğitimci Tekerleği örneği analiz edilerek mevcut olmayan bazı sayısal uygulamalar da güncel duruma göre eklenmiş ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilişkilendirilerek her bir araç sınıflandırılmıştır.

ANIMSAMA ve ANLAMA/ YERİNE KULLANMA

Facebook, Google search, IAnnotate, IThughts, Twitter, Bump, DocsToGo, Blog Docs, MentalCase, CourseNotes, Maptini, Quizcast, FeeddlerRSS, Notepad+, MentalNote, Keynote, Notability, Exel, Evernote, Word, Prezi, Educations, Polarisoffice, İtunesU, Smart Office, Show Me, Google Docs, Quick Sketch, Wikipanion, Power point, Wordpress, İBooks, Sonic Pics, Kodable, Blogpress, Puffin Browser, Symboloo, Pages, Popplet, Simple Mind, Photo Collage Creator, Bambooaper, Jumbo Calculator, Dictionary, Draw4Free, Wix, Trello, Vocaroo, Diigo, Delicious, Creately, Dropbox, MediaFire, Feedly, Emaze, Quiver.

ANALİZ ETME ve DEĞERLENDİRME/ DEĞİŞTİRME

Comic Life, MiniMash, FilemakerGo11, Pages, DropVox, Popplet, Numbers, Bento, InspirationMaps, SurveyPro, MindMash, ICardSort, AIM, StudentPad, Google+, Edmodo, Skype, Tapose, Notability, PromsterPro, EvernotePeek, ShareBoard, WEB to PDF, WikiNodes, QuickGraph, CourseNotes, Outiner, Prinonty Maxrix, Ideament, SimpleNote, iThoughtsHD, MyHomework, Assignments, Big World, Data Analysis, Penultimate, Corkulous, iStudiez Pro, Use Your Handwriting, Notes Numbers, Simpleminds+, Pearlrees, Twitterrific, GroupBoard, RoambiAnalytics, ConferancePad, Moodle Mobile, ClearSea, MoodleMobile, BlackBoard, OperaMini, FilemakerGopro14, Fring, StripDesigner, Showbie, Skype, TED, Youtube, Touch, iTunes U, Ibrainstorm, FB Messenger, Jot, Phet lab, Thephysicsaviary, Golabz, Stroyjumper, Edmodo, Edumedia, Google Jamboard, Miro, WeVideo, Clipchamp, Coggle, Mindmaster, Explain Everythig, Pear deck, Crowsignal(Polldaddy), Quizizz, Logaster, Lgomaster.ai, Graphic Springs, Free Logo Services.

Şekil 2. Yenilenmiş Bloom ve SAMR Modeli Basamaklarına Göre Sayısal Araçlar

UYGULAMA/ GELİŞTİRME

Ustream, Explain Everything, Keynote, Sonic Pics, Articulate, Google Docs, Evernote, AudioBoo, Adobe Connet, Perfectly Clr, Quick Voice, Animation Creation, Paper Helper, ScreenChomp, Presentation Timer, FlashcardsDeluxe, 2Screens, Design, Flashcards Machine, Wunderlist, Stumple Upon, Microsoft OneNote, Flipboard, İnspiration Maps, BitsboardPro, Quiz Your Lizard, I Wish, Ann's Flashcard, Pages, Kidspration, Snap the Notion, Wolfram Alpha, MultiQuiz, Awesomenote, Maptini, Wordart, Quizlet, Mindmeister, Padlet, Google form, Pawtoon, Kahoot!, Quizziz, Socrative, Flip, ThingLink, Nearpod, Canva, MentiMeter, Slido, Edpuzzle, Storybird, Smartdraw, Edrawmax, İmindmap, Mindmeister, Storyboard That, Pixton, Powtoon, ToonDoo, Wizerme, Puzzle-Maker, Quickworksheets, Glogster, surveymonkey, EtherCalc, İnfogram, Easelly, Tiki-Toki, Capzles, Tinkercad, Cram, Postermymwall, MystoryBook, Flipping Book, Flipsnack, Renderforest, Scratch, Scribblar, Bubbl.us, Coogole, Cacoo.

YARATMA/ YENİDEN TANIMLAMA

ScreenChomp, iTimeLapsePro, Wordpress, EasyRelease, Voicethread, iMovie, Garageband, Toontastic, Nearpod, Creative Book Builder, Fotobabble, Interview Assistant, Aurasma, RecordiumPro, ShadowPuppet, İstopMotion, WebAlbums, BookCreator, EasyStudio, VideoShop, PuppetPals2, Pixelmator, AudioBoom, Pic Collage, Pichello, Story Creator, Photo Reminders, ChatterPix, Halftone2, Photogenie, Doodlecast Pro, Writer's Studio, DrawingPad, Toontastic, Creative Book, Do link, Garageband, iMovie, Flipbook, Explain Everything, Youtube, Edmodo, Wordle, Videomaker, Animoto, Google ExpeditionsCoSpaces Edu, ThingLink, Flip, Sutori, Storybird, Mindmeister, Smartsheet, Google Classroom, Mentimeter, ClassDojo, LearningApps, Blogger, Weebly, Quik.

Şekil 2(Devamı). Yenilenmiş Bloom ve SAMR Modeli Basamaklarına Göre Sayısal Araçlar

Şekil 2 içerisinde yer alan sayısal araçlar; sınıf düzeyi, tema, öğrenme hedefleri ve kullanım amacı gibi değişkenlere bağlı olarak SAMR basamakları arasında farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca yapay zekâ tabanlı uygulamalar, artırılmış gerçeklik ve kodlama araçları da gereksinimler doğrultusunda ders içeriği ile bütünleştirilerek eğitimsel amaçlarla etkin biçimde kullanılabilir. Bu modelin uygulanması, dil öğreticilerinin “uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisi”ne sahip olması ile doğrudan ilişkilidir. Uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisi; içerik, eğitim ve uygulama bilim bilgilerinin harmanlanarak kesiştiği ve her birinin birbiriyle ilişkili bir biçimde ele alındığı bilgidir (Mishra ve Koehler, 2006). Bir dil öğreticisinin uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisi, dil becerileri ve öğrenme alanı öğretimindeki yetkinliği ve belli bir hedef doğrultusunda ele aldığı içeriği öğrenenlere en etkili bir şekilde öğretebilmede uygulama bilimi ilişkilendirebilmesidir. Uygulayimsal eğitimsel içerik bilgisinin uygulanmasında SAMR modelinin doğrudan ilişkili (Alivi, 2019) olması nedeniyle her bir öğretim programındaki hedeflerin ve öğrenme çıktılarının bilişsel süreç düzeyi bağlamında uygulama bilim ile ilişkilendirilerek planlanması önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırma, Türkçe dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları bilişsel süreç düzeyleri ve bu düzeylere göre sayısal araçların kullanılabilir oranlarını vermesiyle öne çıkmaktadır.

Araştırmanın Modeli

2024 Türkçe Öğretim programını yenilenmiş Bloom taksonomisi ve SAMR Modeli açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:37). Özdemir (2010), nitel araştırmayı insanın kendi sırlarını çözmesi, kendi şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerinin keşfi üzere bilgi üretme yolu olarak tanımlamıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerden doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi; “yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir şekilde çözümlemeye yönelik bir araştırma yöntemidir.” (Wach, 2013:1). Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırma Nesnesi

Çalışmanın veri kaynağı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri öğrenme çıktıları oluşturmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında yer alan tüm sınıf düzeylerinde (5-8) öğrenme çıktısı incelemesi yapılmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmî web sitesi üzerinden ulaşılmıştır. Çalışmada incelenen öğrenme çıktıların temel becerilere göre dağılımı Tablo 1’de, süreç bileşenleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Çıktılarının Temel Becerilere Göre Dağılımı

Öğrenme Çıktısı	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dinleme/ İzleme	25	25	25	25	27	26.2	27	26.2	104	25.6
Okuma	27	27	27	27	28	27.2	28	27.2	110	27.1
Konuşma	26	26	26	26	26	25.2	26	25.2	104	25.6
Yazma	22	22	22	22	22	21.4	22	21.4	88	21.7
Toplam	100		100		103		103		406	
Süreç bileşeni	Dinleme/ izleme		Okuma		Konuşma		Yazma		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	76	25	81	26	87	28	66	21	310	100

Tablo 1 incelendiğinde 5. sınıfta yer alan 100 öğrenme çıktısından 25’i dinleme/izleme, 27’si okuma, 26’sı konuşma 22’si yazma; 6. sınıfta yer alan 100 öğrenme çıktısından 25’i dinleme/izleme 27’si okuma, 26’sı konuşma 22’si yazma; 7. sınıfta yer alan 103 öğrenme çıktısından 27’si dinleme/izleme, 28’i okuma, 26’sı konuşma, 22’si

yazma; 8. sınıfta yer alan 103 öğrenme çıktısından 27'si dinleme/izleme, 28'i okuma, 26'sı konuşma ve 22'si yazma verisinden oluşmaktadır. Toplam öğrenme çıktısı sayısı 406'dır. Yüzdelik açısından bakıldığında, sözlü iletişim becerilerinin aynı oranda olduğu (%25.6), okumanın ön planda olduğu (%27.1) ve en az yazma becerisine dönük öğrenme çıktılarının ele alındığı belirlenmiştir (%21.7). Bununla birlikte beceriler arasındaki oranın birbirine yakın olduğu da söylenebilir. Ayrıca süreç bileşeni açısından bakıldığında, konuşma becerisi ön planda olmakla birlikte (f: 87, %28.3), bu kez anlama becerilerinin birbirine yakın olduğu ve yine en az oranın yazma becerisinde olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Doküman analizi ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi veri analizi yaklaşımında tümdengelimci analiz türüdür. Araştırmanın “kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği çalışmalarda” kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:243). Diğer bir tanımla betimsel içerik analizi yöntemi, “belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir.”(Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021: 189). Bu çalışmada Tablo 1’de belirtilen her bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni öncelikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel süreç ve bilgi düzeyleri açısından incelenmiş, ardından bu düzeylere göre her bir öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni düzeyine göre SAMR basamaklarına yerleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, yüzdelik ve sıklık oranlarıyla karşılaştırılmıştır.

Geçerlik-güvenirlik

Bu çalışmada geçerliği sağlamak için veri çözümleme süreci, tüm aşamalarıyla ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir. Ayrıca uzman incelemesine başvurulmuş, Türkçe eğitimi alanında çalışan ve Türkçe öğretim programları üzerinde çalışan iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Rastlantısal bir biçimde seçilen dört farklı beceriden 10 öğrenme çıktısı ve bu öğrenme çıktısında belirtilen süreç bileşenlerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alanında uzman iki araştırmacı ve bu çalışmayı yapan iki araştırmacı arasındaki görüş birliği için Miles ve Huberman (1994: 65) formülünden yararlanılmış ve ilk uzlaşma oranı olarak %85’e ulaşılmıştır. Yapılan ikinci oturumda TYMM-2024 Türkçe dersi öğretim programını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelen çalışmalar ele alınmış, bu çalışmalar ve araştırmacılar ile iki uzman arasındaki görüş farklılığı tartışılmış, ardından her birinde görüş birliğine varılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, TYMM-2024 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin (YBT) bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından çözümlenmiş, her bir öğrenme çıktısı SAMR Modeli doğrultusunda aşamalandırılarak bu çıktıların düzeylerine uygun sayısal araç önerilerinde bulunulmuştur. Bu çerçevede ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve örnek bir etkinlik modeli geliştirilmiştir.

Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR Modeli Açısından Genel Dağılımına İlişkin Bulgular

TYMM-2024 Türkçe öğretim programı dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR modeli açısından genel dağılımı Tablo 2’de ele alınmıştır.

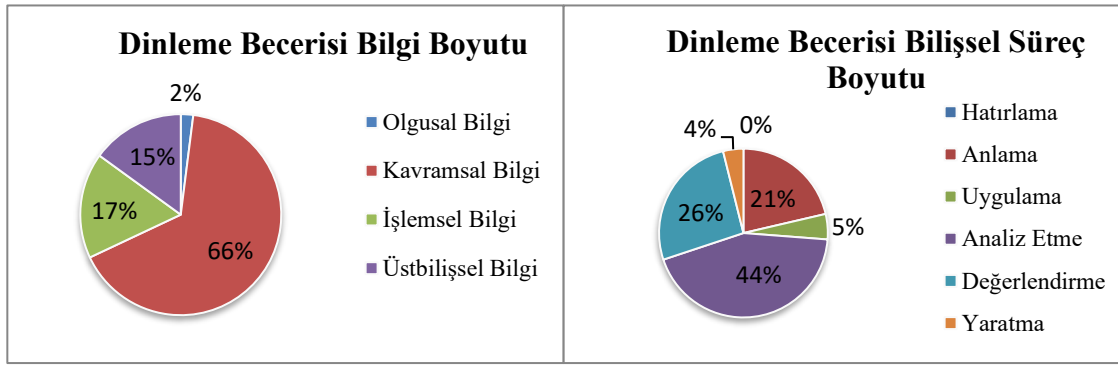
Tablo 2. Becerilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SAMR Modeli Açısından Genel Dağılımı

YBT Bilişsel Süreç Boyutu	Anımsama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma	
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	3	1	56	13	83	20	139	34	104	25	29	7
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	11	3	205	49	111	27	87	21				
SAMR Modeli	Yerine Koyma		Geliştirme		Değiştirme		Yeniden Tanımlama					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	59	14	83	20	243	59	29	7				
İyileştirme ve Dönüştürme Düzeyi	İyileştirme		Dönüştürme									
	f	%	f	%								
Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri	142	34	272	66								
TOPLAM	f		%									
	414		100									

Tablo 2 incelendiğinde, bilişsel süreç boyutu açısından çözümleme (f:139, %34), bilgi boyutu bakımından ise kavramsal bilgi (f:205, %49) öne çıkmaktadır. SAMR Modelinde ise değiştirme (f:243, %59) ve dolayısıyla dönüştürme düzeyinin (f:272, %66) baskın olduğu elde edilen veriler arasındadır. Bu da programın üst düzey düşünme becerisine dayalı olarak dönüştürme etkinliklerinin sıklıkla yapılabileceğini göstermektedir.

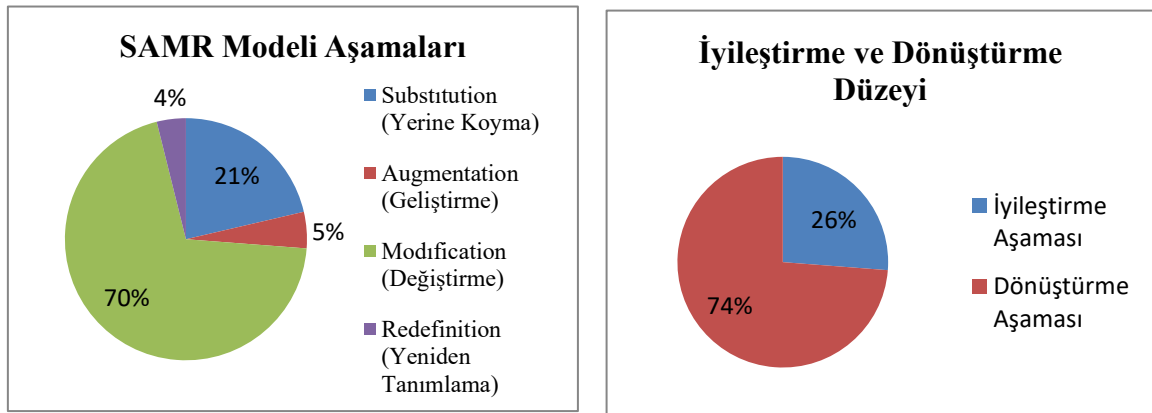
TYMM-2024'deki Dinleme/İzleme Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

TYMM-2024 Türkçe öğretim programı dinleme/izleme becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 3'te; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 4'te ele alınmıştır.



Şekil 3. Dinleme Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 3'e bakıldığında, dinleme becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla çözümleme (analiz etme) (f:45, %44), değerlendirme (f:27, %26), anlama (f:22, %21), uygulama (f:5, %5), yaratma (f:4, %4) ve anımsama (hatırlama) (f:0) olarak sıralanabilir. İncelenen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri içinde anımsama boyutunda bir öğrenme çıktısı ya da süreç bileşeni olmadığı belirlenmiştir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bilgi boyutu ise kavramsal bilgi (f:69, %66), işlemsel bilgi (f:17, %17), üstbilişsel bilgi (f:15, %15) ve olgusal bilgi (f:2, %2) olarak ele alınabilir. Bilgi boyutunda en fazla öğrenme çıktısı ve süreç bileşeninin "kavramsal bilgi" düzeyinde olduğu görülmüştür.

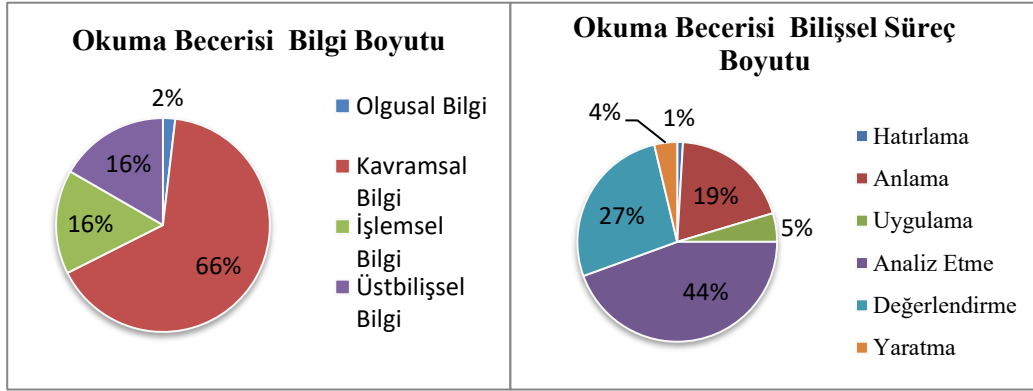


Şekil 4. SAMR Modeline Göre Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

Taksonomiye göre sınıflandırılan dinleme becerisi öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin aşamaları SAMR Modelinde sırasıyla yerine koyma (f:22, %21), geliştirme (f:5, %5), değiştirme (f:72, %70) ve yeniden tanımlama (f:4, %4) basamakları şeklindedir. SAMR Modeli aşamaları iyileştirme düzeyinin %26 (f:27), dönüştürme düzeyinin ise %74 (f:76) olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda yoğunluğun en çok değiştirme aşamasında olduğu ve dönüştürme aşamasının en çok öne çıkan düzey olduğu belirlenmiştir.

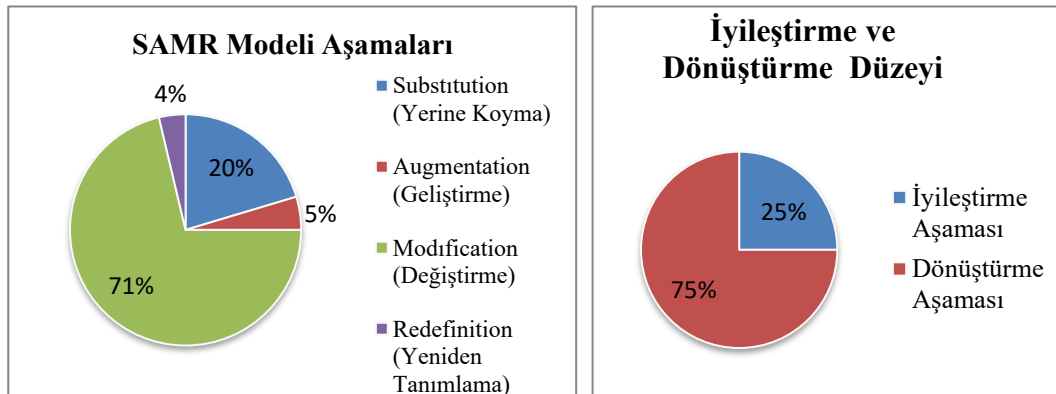
TYMM-2024' deki Okuma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

TYMM-2024 Türkçe öğretim programı okuma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 5'te; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 6'da ele alınmıştır.



Şekil 5. Okuma Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 5'e bakıldığında, okuma becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla çözümleme (f:48, %44), değerlendirme (f:30, %27), anlama (f:21, %19), uygulama (f:6, %5), yaratma (f:4, %4) ve anımsama (f:1, %1) olarak sıralanabilir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi boyutu kavramsal bilgi (f:72, %66), işlemsel bilgi (f:18, %16), üstbilişsel bilgi (f:18, %16) ve olgusal bilgi (f:2, %2) şeklindedir. Dolayısıyla bilişsel süreç boyutunda çözümleme; bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi düzeyi öne çıkan düzeylerdir.

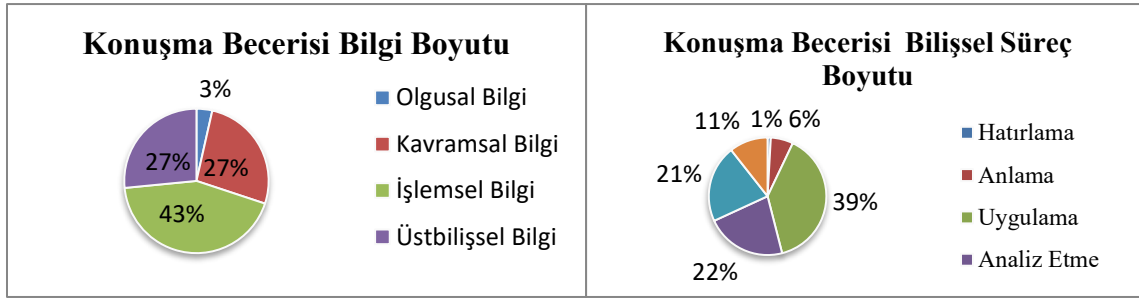


Şekil 6. SAMR Modeline Göre Okuma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

Şekil 6’da görüldüğü üzere, taksonomiye göre sınıflandırılan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin aşamaları SAMR Modelinde sırasıyla yerine koyma (f:22, %20), geliştirme (f:6, %5), değiştirme (f:78, %71) ve yeniden tanımlama (f:4, %4) basamakları şeklindedir. SAMR Modeli aşamalarında dönüştürme ve değiştirme düzeyi öne çıkmaktadır.

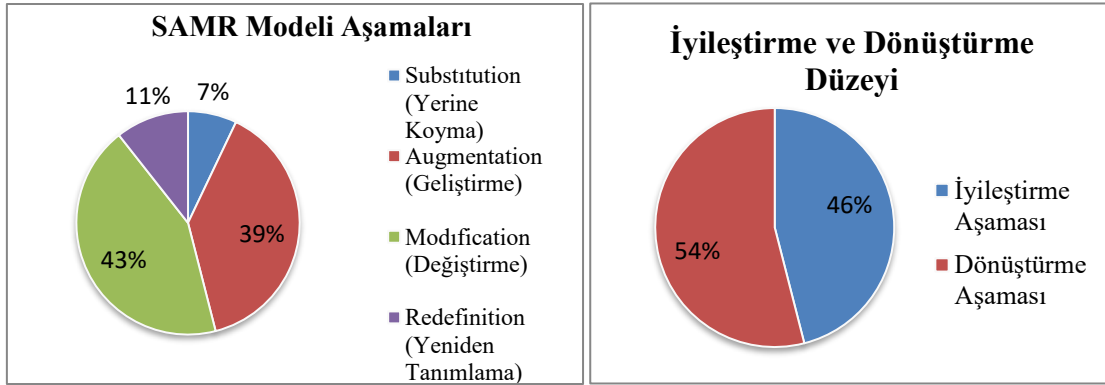
TYMM-2024’deki Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

Konuşma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 7’de; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 8’de ele alınmıştır. Bilişsel süreç boyutu yönüyle dinleme ve okuma becerisine göre farklılık göstermektedir.



Şekil 7. Konuşma Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 7’ye bakıldığında, konuşma becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla uygulama (f:44, % 39), çözümleme (f:25, % 22), değerlendirme (f:24, % 21), yaratma (f:12, % 11), anlama (f:7, % 6) ve anımsama (f:1, % 1) olarak ele alınabilir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bilgi boyutu açısından değerlendirildiğinde işlemsel bilgi (f:49, % 43) öne çıkmaktadır. Bu açıdan işlemsel bilgi ve uygulamanın ağırlıklı olduğu ve dinleme ile okuma becerisi öğrenme çıktılarından farklılaştığı söylenebilir.

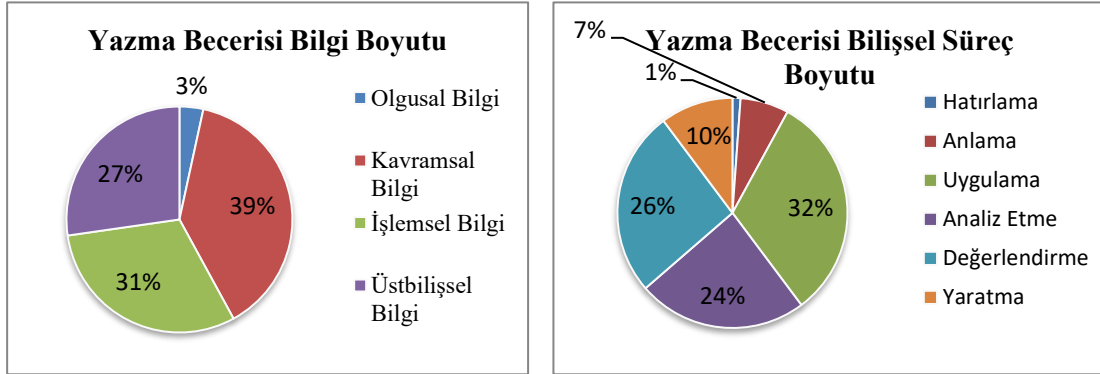


Şekil 8. SAMR Modeline Göre Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

SAMR Modeli aşamalarına göre konuşma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri değiştirme (f:49, %43), geliştirme (f:44, %39), yeniden tanımlama (f:12, %11) ve yerine koyma (f:8, %7) basamakları şeklindedir. Basamakların sıklık açısından dağılımı, iyileştirme (f:52, %46) ve dönüştürme düzeyinin (f:61, %54) diğer becerilere oranla birbirine daha yakın oranda olmasını sağlamıştır.

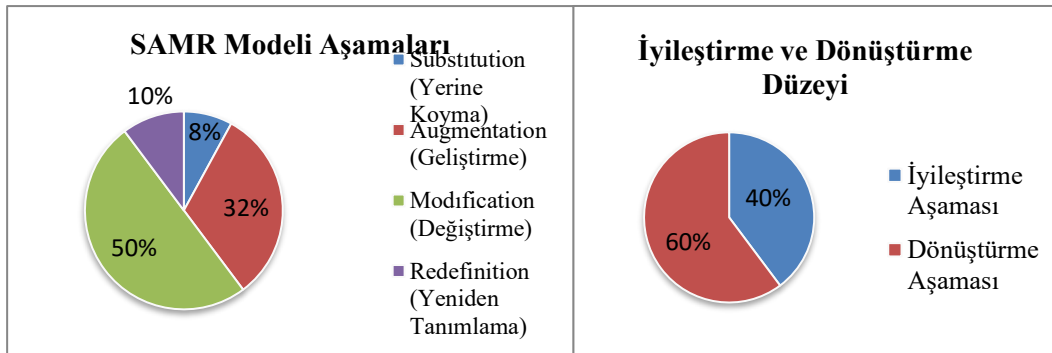
TYMM-2024'deki Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenlerine İlişkin Bulgular

Yazma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu, Şekil 9'da; SAMR modeli aşamalarına göre dağılımı Şekil 10'da ele alınmıştır.



Şekil 9. Yazma Becerisi Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu

Şekil 9'a bakıldığında, yazma becerisi bilişsel süreç boyutu sıklık açısından sırasıyla uygulama (f:28, %32), değerlendirme (f:23, %26), çözümleme (f:21, %24), yaratma (f:9, %10), anlama (f:6, %7) ve anımsama (f:1, %1) olarak ele alınabilir. Yazma becerisi öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri bilgi boyutu açısından ise kavramsal bilgi (f:34, %39), işlemsel bilgi (f:27, %31), üstbilişsel bilgi (f:24, %27) ve olgusal bilgi (f:3, %3) olarak sıralanabilir. Bilgi boyutunda en fazla öğrenme çıktısı ve süreç bileşeninin kavramsal bilgi, bilişsel süreç boyutunda ise uygulama düzeyinde olduğu görülmüştür.



Şekil 10. SAMR Modeline Göre Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşeni

Şekil 10'da görüldüğü üzere, yazma becerisinde değiştirme (f: 44, %50) ve geliştirme (f:28, %32) düzeyleri öne çıkmaktadır. Dolayısıyla %60'ı dönüştürme, %40'ı ise iyileştirme düzeyindedir. Konuşma becerisinde olduğu gibi dönüştürme aşaması ön plandadır.

SAMR Modeli Basamakları ve TYMM-2024 Öğrenme Çıktısı ve Süreç Bileşenlerine Göre Yapılandırılmış Etkinlik Örneği

Araştırma çerçevesinde dinleme/izleme becerisinde yer alan "Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme" öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri seçilerek "T.D.5.1" düzeyinde etkinlik örneği tasarlanmıştır. Öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin taksonomik incelemesi yapıldıktan sonra SAMR modeline göre aşamalandırılmıştır. Her aşamaya uygun sayısal araç belirlenmiştir. Etkinlik uygulama

biçimi sırasıyla gösterilmiştir. Kullanılan “oyun dünyası” teması programda yer alan temalar arasından düzeye uygun olarak seçilmiştir.

Tablo 3. Dinleme Öğrenme Çıktısına Göre SAMR Modeli Basamakları

	Öğrenme Çıktısının Seviyesine Göre Kodları ve Açıklamaları	Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu	SAMR Modeli	Sayısal Araçlar	Etkinlik Örneği
Öğrenme Çıktısı	Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme	Değiştirme	YouTube EBA	
Süreç Bileşenleri	a)Dinleme/ izleme şekli (etkileşimli veya etkileşimsiz), amacı, ilgi ve ihtiyaçları, bilgiye erişim olanakları; etkinliğin süresi doğrultusunda dinleme/izleme materyalini ve diğer kaynakları (sözlük, genel ağ, çalışma kâğıdı, grafik organize edici vb.) seçer.	İşlemsel Bilgi	Uygulama	Geliştirme	Google Keep TDK Türkçe Sözlük	5. sınıf Türkçe ders kitabı 1. Temada yer alan “Oyun Durdu!” dinleme metni EBA platformu üzerinden ya da Youtube üzerinden dinletilir.
	b-1) Seçimleri üzerinde zamana düzenlemeler yapar.	Üstbilişsel Bilgi	Değerlendirme	Değiştirme	Google Keep	Anlaşılmayan bölümler tekrar ve gerektiğinde yavaşlatılarak dinletilir. Dinleme sırasında Google Keep üzerinden önemli noktaların not alınması ve anlamı bilinmeyen sözcüklere TDK çevrimiçi sözlükten bakılması istenir.
	b-2) Seçimleri üzerinde üst bilişsel izlemeye bağlı düzenlemeler yapar.				Canva	Metinde geçen mekânların betimlemesi için infografi çalışması yaptırılır. Sınıf gruplara ayrılarak her gruba bir mekân verilir. Canva üzerinden infogram tasarlatılır.
	c)Etkileşimli dinleme/izleme sırasında	İşlemsel Bilgi	Uygulama	Geliştirme	Google Classroom Inshot	Classroom üzerinden yapılan çalışmalar paylaşılır.

karşısındakiyle
ilişkiyi sürdürür.

Görseller olay
sırasına göre
Inshot uygulaması
kullanılarak
düzenlenir.
Dinleme metninin
sesi hazırlanan
görsellerin üzerine
yerleştirilir.
Çalışmanın son
hâli (Çalışma hem
dinleme hem
izleme içeriyor)
akılla tahtada
yeniden
dinleme/izleme
yaptırılır.

Kodlar

T.D.5.1./ T.D.6.1./ T.D.7.1./ T.D.8.1.

Etkinlik
Adı

Dinliyorum, Çiziyorum!

Başlangıç (Giriş) Aşaması

Hazırlık

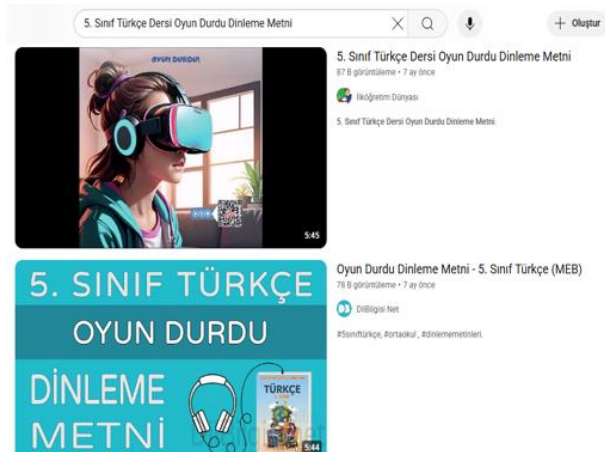
Bu aşamada öğrencilerin gerekli araç gereçleri getirip getirmediği kontrol edilir. Araç gereçlerin gerekli sosyal ağlara bağlanıp bağlanılmadığı ve batarya durumu kontrol edilir. Öğrencilere derste “Oyun Durdu” dinleme metni ile ilgili çalışma yapacaklarını bu çalışmalarını ders sonunda paylaşacaklarını bundan dolayı da çalışmalarını kaydederek ilerlemeleri gerektiği bildirilir. Ayrıca yapacakları çalışmalar betimlemeye dayalı olduğu için gerektiğinde not almaları ve bu notları ders sonunda sınıfla paylaşacakları söylenir.

Merak
Uyandırma

1-Öğrencilere daha önce bilgisayar (tablet-telefon) üzerinden oynadıkları bir oyunda derece alıp almadıkları sorulur.
2- “Daha önce deniz kabuğu gördünüz/dokundunuz mu?” sorusu yönlendirilir.
Verilen cevaplar neticesinde öğretmen konuyu toparlar ve öğrencileri dinleme metnine yönlendirir.

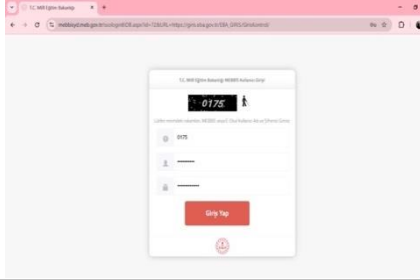
Geliştirme Aşaması

Öğretmen, Youtube üzerinden “5. sınıf Türkçe Dersi Oyun Durdu Dinleme Metni” yazısıyla arama yapar (Görsel 1). İlgili iki sekmeden biri yeğlenerek dinleme/izleme gerçekleştirilir (URL.1).



Görsel 1

İkinci bir seçenek olarak öğretmen EBA platformu üzerinden (URL 2) “MEBBİS kullanıcı girişi”ni kullanarak sisteme giriş yapar (Görsel 2). İlgili bölüme dinleme metninin adını girerek tarama yapar (Görsel 3). Sonrasında sınıfta dinleme/izleme etkinliği gerçekleştirilir.

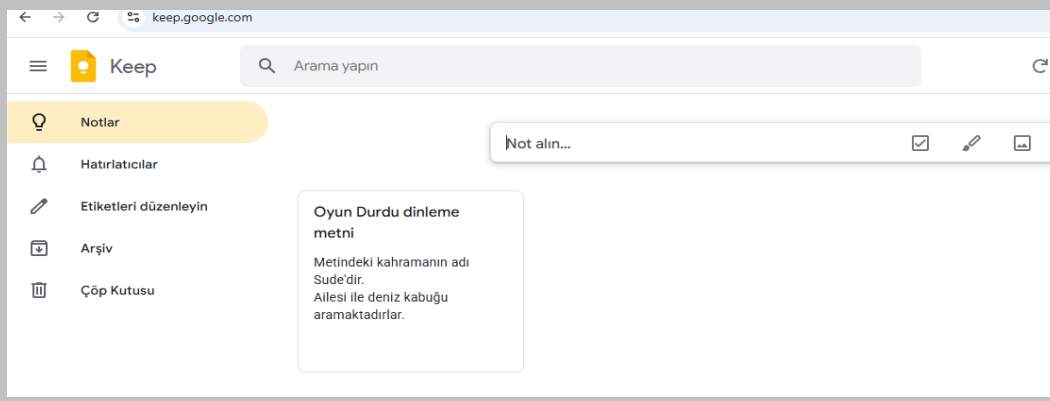


Görsel 2

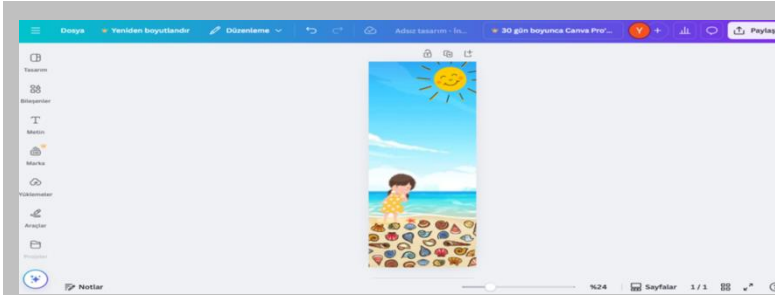


Görsel 3

Değiştirme: Bu aşamada öğrencilerin dikkatli dinleme yapması beklenir. Kaçırılan bölümler yavaşlatılarak yeniden dinletilir. Önemli noktalar Google Keep kullanılarak not alınır.



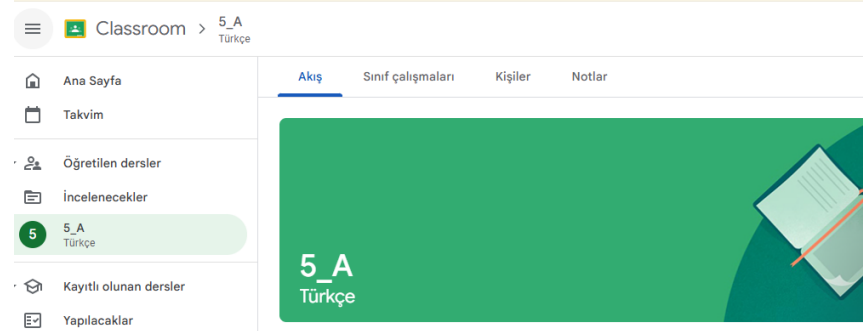
Öğrenciler, anlamını bilmedikleri sözcükleri not ederek TDK çevrim içi sözlüğünden (URL 3) anlamlarına bakarlar. Dinleyicilerin konuşmacıyla göz göze iletişim kurmaları ve dikkat dağıtıcı davranışlardan kaçınmaları beklenir.



Değiştirme 2: Bu aşamada sınıf, Canva (URL 4) üzerinden infografik tasarım için gruplara ayrılır. Her gruba dinleme metninde yer alan bir yer (örneğin; Sude'nin birbirine benzer deniz kabuğu aradığı bölüm) verilir. Yerlerin olay akışına göre dağıtılmasına özen gösterilir. Gruplar içerisinde görev paylaşımı yapılarak uygun görsellerin arama

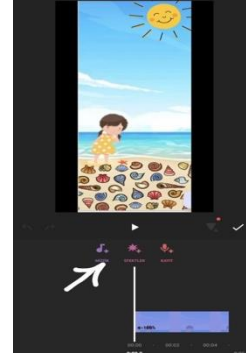
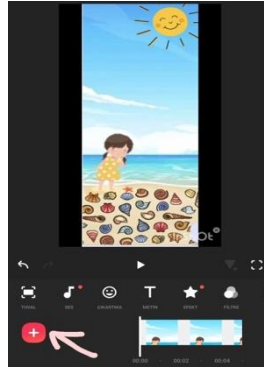
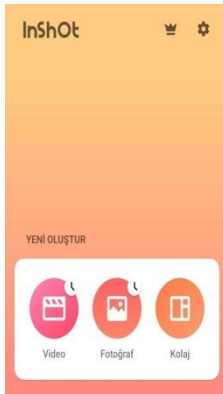
motorlarından bulunması, seçilen görsellerin arka plan düzenlemesi ve kırpmaya işlemlerinin yapılması, ardından görsellerin bir araya getirilerek bir bütün oluşturulur.

Geliştirme: Tüm bu aşamalar tamamlandıktan sonra öğrencilerin çalışmalarının son hâli ve dinleme/izleme sırasında alınan notlar Google Classroom (URL 5) üzerinden paylaşılır.



Tamamlama (Sonuç) Aşaması

Google Classroom üzerinden paylaşılan görseller InShot (URL 6) uygulaması kullanılarak sırasıyla düzenlenir.



Kapanış Aşaması

Öğrenciler kendi oluşturdukları görsellerin dinleme/izleme metni ile birleştirilmiş hâlini akıllı tahta aracılığıyla yeniden izler.

Sonuç ve Tartışma

Geleneksel öğretmen merkezli eğitim anlayışı, günümüzde yerini öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına bırakmıştır. Bu dönüşüm sürecinde uygulamı bilim, öğretim süreçlerinde belirleyici bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Sınıf ortamlarında uygulamı bilimin kullanılmasının temel gerekçeleri arasında; öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve katılım düzeylerinin artırılması, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlanması yer almaktadır (Kalyani, 2024). Bu bağlamda, uygulamı bilimle bütünleşme sürecinde öğretim programları önemli bir rol oynamaktadır (Kaya, 2019).

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe öğretim programı kapsamında yer alan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine ilişkin öğrenme çıktıları ile süreç bileşenleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, SAMR Modeli temel alınarak aşamalandırılmış ve öğretim sürecinde uygulamı bilimin hangi düzeyde kullanılabileceği belirlenmeye

çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleriyle uyumlu sayısal araçlar belirlenmiş ve örnek bir öğretim etkinliği tasarlanmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda dinleme/izleme ve okuma becerisinde bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutu açısından ise çözümleme öne çıkmaktadır. Konuşma ve yazma becerilerinde ise uygulama düzeyi öne çıkarken bilgi boyutu açısından farklılaştığı görülmüştür. Konuşma becerisinde işlemsel bilgi, yazma becerisinde ise diğer becerilerde olduğu gibi kavramsal bilgi düzeyine dönük öğrenme çıktıları baskındır. Dolayısıyla SAMR modeli açısından bakıldığında, dinleme/izleme ve okuma becerisinde çözümleme basamağının baskın bir biçimde öne çıkması, değiştirme/dönüştürmeye dönük sayısal araçların kullanımını elverişli hâle getirmektedir. Konuşma ve yazma becerisinde ise uygulama düzeyi nedeniyle yerine koyma/iyileştirmeye dönük sayısal araçlar kullanımı sıklıkla yapılabilir.

TYMM Türkçe öğretim programına genel olarak bakıldığında da yine bilişsel süreç boyutunda çözümleme (f:139, %34), değerlendirme (f:104, %25) ve uygulama (f:83, %20) basamakları öne çıkmaktadır. Bilgi boyutu dağılımı bakımından ise kavramsal bilgi (f:205, %49), işlemsel bilgi (f:111, %27) ve üstbilişsel bilgi (f:87, %21) olarak sıralanabilir. Taksonomiye göre sınıflandırılan öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerinin aşamaları SAMR Modelinde değiştirme, yeniden tanımlama ve yerine koyma olmak üzere üç açıdan sayısal araçlarla yapılandırılmış bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişli hâle getirmektedir. Ancak yaratma bilişsel işlem boyutunun sıklık azlığı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında sayısal araçlarla dönüştürme ve yeniden tanımlama yapacakları bir ürün ortaya koymalarını sınırlandırmaktadır. Ayrıca bu durum, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyleri ve SAMR Modeli'nin aşamaları açısından dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte programın üst düzey düşünme hedefleri ile ilgili öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri arasındaki ilişki tutarlıdır. Afacan, Süğümlü ve Bahşi (2025), TYMM Türkçe dersi öğretim programı öğrenme çıktılarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından incelemiş ve işlemsel bilgi ile çözümleme basamaklarının öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu programın en önemli yönlerinden biri, “öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için ilgili öğrenme çıktısının altında sürecin bileşen olarak belirtilmesi” (MEB, 2024: 35) ve dolayısıyla süreç bileşenlerinin birbirinin ön koşulu olabilecek bir biçimde basamaklı hâlde ele alınması nedeniyle bütünsel bir biçimde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada hem öğrenme çıktıları hem de süreç bileşenleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Alanyazına bakıldığında, SAMR Modeli ve Web 2.0 araçlarını temel alan çalışmaların çoğunlukla farklı disiplinlerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ateşli ve Yıldız (2022) ile Ural (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında çeşitli web araçları tanıtılmış ve bu araçlara dayalı etkinlik örnekleri geliştirilmiştir. SAMR Modeli kapsamında yürütülen çalışmalarda ise Aydın (2021), Koç (2023) ve Koçak (2023) tarafından yapılan araştırmalar, modelin öğretim süreçleriyle bütünleştirilmesinin öğretmen ve öğrencilerde uygulamaya yönelik bilim kullanımına yönelik farkındalık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, SAMR Modelinin öğrenme-öğretme sürecinde niteliği artırma yönünü ortaya koymaktadır. Yine Crompton ve Burke'nin (2020) çalışmasında değiştirme ve yeniden tanımlamaya dönük yapılan etkinliklerin öğrencilere bireyselleştirilmiş bir öğretim ve uygulama ile etkileşim olanağı sunması nedeniyle mobil araçların okuma becerisi üzerinde sıklıkla kullanıldığı vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, Türkçe dersi öğretim programının öğrenme

çıktıları ve süreç bileşeni yönüyle değiştirme ve yeniden tanımlamaya oldukça elverişlidir. Üstelik SAMR modelinin öğrencilerin bağımsız öğrenme yeterliliğini geliştirmeye dönük öğrenci merkezli tasarımda kolaylaştırıcı rolünün olması (Hilton, 2016), bu öğretim programıyla SAMR modeli ilişkilendirme gereğini bir kez daha öne çıkarmaktadır.

Elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1- TYMM-2024 Türkçe öğretim programı incelendiğinde üç üst düzey beceri tanımlanmaktadır. Bunlar: karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünmedir. Çalışmada ise kavramsal bilginin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasına yönelik üstbilişsel bilgi düzeyi artırılarak daha dengeli bir dağılım sağlanmalıdır.

2- Yürektürk ve Coşkun (2020) çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun uygulamı bilim kullanma konusunda kendilerini yetersiz gördüğü ve derslerinde uygulamı bilimi orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinin uygulamı bilimle bütünleşmesi konusundaki yeterliklerinin artırılabilmesi amacıyla SAMR modeliyle ilişkili etkinlik plan örnekleri sunulmalıdır.

Kaynakça

- Afacan Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1629076>
- Akıncı, A. T. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 10(7), 51-72. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229>
- Alivi, J. S. (2019). A review of tpack and SAMR models: How should language teachers adopt technology?. *Journal of English for Academic and Specific Purposes* (JEASP), 2(2), 1-11.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmenin gerçekleştirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1), 89-105.
- Altun, K. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun, K., ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106.
- Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education (IJPAD)*, 1(1), 1-43.
- Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Aslan, M. ve Atık, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ateşli, A., ve Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla Bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 4-25.
- Avşar, G. ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-87.

- Aydın, M. (2021). *İngilizce dili eğitiminde SAMR modeli uygulaması: Öğrencilerin teknolojiye karşı tutum, görüş, kabulleri ve süreçte başarıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y.A. ve Gökçe, S. (2019). Teknoloji destekli matematik etkinliklerinin değerlendirilmesinde SAMR modelinin kullanımı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 16(2), 221-245
<https://doi.org/10.5152/hayef.2019.19017>.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş., ve Dede, A. (2014). Fatih projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 39-58.
- Bay, Y. Ve Bademci, B. (2022). Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *International Primary Education Research Journal* 6(3), 183-193.
- Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Bloom taksonomisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların odaklandığı araştırma konuları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Carrington, A. (2016). *The pedagogy wheel: it's not about the apps, it's about the pedagogy*. <https://www.teachthought.com/technology/the-pedagogy-wheel/> Erişim tarihi: 10.06.2025
- Cengiz, D. (2013), *Eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin betimleyici ve kuralcı yönleri - Fatih projesi örneği* [Bildiri sunumu]. XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul.
- Crompton, H., & Burke, D. (2020). Mobile learning and pedagogical opportunities: A configurative systematic review of PreK-12 research using the SAMR framework, *Computers & Education*, 156, 53–64.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103945>.
- Çalışkan, E. (2022). Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji entegrasyonu üzerine karma yazılar. F. Orhan vd.(Ed), *Teknoloji Entegrasyon Modellerine Karşılaştırmalı Bir Bakış*(s.33-36). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5,6,7,8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflaması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Eroğlu, D., ve Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1 (1), 48-61.
- Filiz, S. B., ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B.S., ve Ünal, F.T. (2024). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemesi. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, (36), 263-279. <https://doi.org/10.29228/ijla.49690>
- Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Fatih projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(3).
- Hasırcı, S. (2015). *Türkçe öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamlarının yapılandırılmasına dönük bir model önerisi (5- 8. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hasırcı, S. (2019, 4 Ekim). *Türkçe öğretmenliği alan bilgisi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı-Prof .Dr. Sedat SEVER’e Armağan, Ankara.
- Hilton, J. T. (2016). A Case Study of the Application of SAMR and TPACK for Reflective Lesson Planning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(4), 507–533.
- İnel, Ö. ve Topçuoğlu, Ünal, F. (2021). KPSS/ÖABT Türkçe öğretmenliği sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi (ANKAD)*, 5(1), 78–87.
- Kaleci, F. (2018). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programı uygulaması ve etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kalyani, L. K. (2024). Eğitimde teknolojinin rolü: öğrenme sonuçlarını ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek. *Modern Bilim ve Teknolojide Uluslararası Bilimsel Araştırma Dergisi*, 3 (4), 05-10.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.
- Karadağ, B. F., ve Garip, S. (2021). Türkçe Öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak LearningApps’ın Kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karagöl, E. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (2024): yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında alan becerilerine eleştirel bakış. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (49), 1-28.

- Kaya, M.F. (2019). İlkokul Öğretim Programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.
- Koç, E.G. (2023). *Kuvvet ve enerji ünitesinde SAMR modeli kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve dijital okuryazarlık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koçak, A. (2023). *SAMR modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 48-66.
- Kuzu, A.(2017). Çoklu ortam tasarımı. Ö. Ö. Dursun, H. F. Odabaşı (Ed), *Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri* (s.3). Ankara: Pegem Yayınları.
- Mete, F. ve Batıbay, E.F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. Baskı). California: Sage Publications.
- Mishra, P. and Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen Bloom sınıflandırmasına göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832. <https://doi.org/10.16916/aded.888116>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1),323-343.
- Özkaya, S.D. (2020). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çankırı
- Puentedura, R. (2014, 24 Eylül). SAMR and Bloom's taxonomy: assembling the puzzle [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.common sense.org/education/blog/samr-and-blooms-taxonomy-assembling-the-puzzle/> adresinden 10.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Romrell, D., Kidder, L.C. ve Wood, E. (2014). The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 18(2), 1-15. <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sever, S. (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu, *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı* içinde (s.108-126). Ankara: MEB.
- Schrock, K. (2025, Ocak, 07). *Samr and bloom's and tech*. <https://blog.kathyschrock.net> adresinden 04.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Suna, Z. Y., ve Benzer, A. (2024). 2023 LGS Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- Suna, Z. Y., ve Benzer, A. (2023). LGS Türkçe sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Süğümlü, A. A., ve Bahşi, N. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49.
- Şahin, Z. (2020). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının türev kavramıyla ilgili uygulamalı eğitimsel alan bilgilerinin senaryo tekniği ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 429-445.
- Ural, O. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.
- Yaşar, H. ve Kılıç, Y. (2024). Temel yeterlilik sınavı (TYT) Türkçe sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. The Institute of Development Studies and Partner Organisations. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989> adresinden 08.06.2025 tarihinde erişilmiştir.

Etkinlikte kullanılan görseller ve dijital araçların kaynakları

URL 1. Dil bilgisi Net. (2024, 8 Eylül). Oyun durdu dinleme metni – 5. sınıf Türkçe (MEB) [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=rpr_fKu7dTQ (Erişim Tarihi: 12.02.2025)

URL 2. <https://www.eba.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 14.02.2025)

URL 3. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 14.02.2025)

URL 4. <https://www.canva.com/> (Erişim Tarihi: 15.02.2025)

URL 5. <https://classroom.google.com/> (Erişim Tarihi: 17.02.2025)

URL 6. <https://inshot.com/> (Erişim Tarihi: 18.02.2025)