

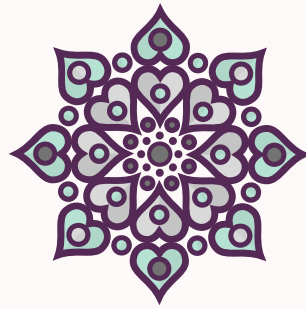


IJLET

ISSN: 2148-2705

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

ULUSLARARASI DİLLERİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ DERGİSİ



Volume / Cilt: 13

Issue / Sayı: 4

December / Aralık

2025

BİLİM EĞİTİM KÜLTÜR AKADEMİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

Publisher / Yayıncı

Science Education Culture Academy Association
Bilim Eğitim Kültür Akademi (BEKA) Derneği

E-ISSN: 2148-2705

Year / Yıl: 2025 Volume / Cilt: 13 Issue / Sayı: 4

Editor in Chief / Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Co-Editors / Editörler

Prof. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Dr. Anna SULIMOWICZ-KERUTH

Doç. Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN

Assistant Editors / Editör Yardımcıları

M. Rahman KALYONCU

Büşra KIRAZ AYVERDİ

Language Editors/Dil Editörleri

Doç. Dr. Pakize URFALI DADANDI/Türkçe

Dr. Melissa Özlem GRAB/English

Doç. Dr. Şenay KIRGIZ POLAT/Deutsch

Dr. Hasan ATMACA/French

Indexes / Dizinler

Germany National Library

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Elektronische Zeitschriften Bibliothek (EZB)

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD)

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

German Institute of Global and Area Studies (GIGA)

Modern Language Association (MLA)

Michigan State University Libraries

ABL Universität Bibliothek Leipzig

University of Virginia Library

Turkish Education Index

Bibliothek Hamburg

Google Scholar

SOBIAD



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

Prof. Dr. M. Dursun ERDEM, H. Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant İzzet B. Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK, H. Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Stefan OSSENBERG, Duisburg-Essen University, Germany

Prof. Dr. Ünal ABALI, University of Giessen, Germany

Dr. Fabienne BOISSIERAS, University of Lyon III, France

Prof. Dr. M. Ali AKINCI, University of Rouen Normandy, France

Dr. Sylwia FILIPOWSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Marzanna POMORSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Kamila STANEK, University of Warsaw, Poland

Dr. Cem ERDEM, Poznan Adam Mickiewicz University, Poland

Dr. Mihaela BRUMEN, University of Maribor, Slovenia

Dr. Maria Del PILAR AGUSTIN, University of la Rioja, Spain

Dr. Sarah SELZ, University of Minnesota, USA

Prof. Dr. Aleksandra VRANES, Belgrade University, Serbia

Dr. Valentina BOSKOVIC, University of Singidunum, Serbia

Dr. Marijana PRODANOVIĆ, University of Sinergija, Bosnia

Dr. Milena SKOBO, University of Sinergija, Bosnia

Statistics of the Issue / Sayıyla İlgili İstatistikler

Gelen Makale Sayısı	16
Kabul Edilen Makale Sayısı	8
Reddedilen/İade Edilen Makale Sayısı	8
Kabul Oranı	%50
Ret Oranı	%50



Referees of the Issue / Sayının Hakemleri

Dr. Abidin KARASU
Dr. Aliye GENÇ
Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. Atilla DİLEKÇİ
Dr. Ayşe ATEŞ
Dr. Bahadır GÜLDEN
Dr. Bahtiyar MAKAROĞLU
Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ
Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ
Dr. Cevdet EPÇAÇAN
Dr. Deren Başak AKMAN YEŞİLEL
Dr. Dilek FİDAN
Dr. Elif KANCA
Dr. Emrah EKMEKÇİ x2
Dr. Esra ÇİMEN KARAYÜREK
Dr. Filiz METE
Dr. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ
Dr. Gül Dilek TÜRK
Dr. Hasan KIZILDAĞ
Dr. Hülya AĞIN HAYKIR
Dr. Kaan GÜNEY
Dr. Merve MÜLDÜR
Dr. Mesut GÜN
Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN
Dr. Nevin AKKAYA
Dr. Ramazan ERYILMAZ
Dr. Salim PİLAV
Dr. Seçkin SARP KAYA
Dr. Tuncay BÖLER
Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ
Dr. Zeynep CİN ŞEKER





INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

Değerli Bilim İnsanları,

"International Journal of Languages' Education and Teaching" olarak 13. yılımızda Aralık 2025 sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında 8 bilimsel çalışma yer almaktadır. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Dergimiz sizlerin katkılarıyla şu anda 40 farklı indekste/veri tabanında taranmaktadır. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

IJLET Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As International Journal of Languages' Education and Teaching, we are very proud of publishing December 2025 issue in the 13th year of IJLET. This issue consists of 8 scientific studies. We believe that the articles will contribute to their related fields. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Our journal has been indexed with the contributions of you by 40 indexes/databases at the moment. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

IJLET Editorial Team



International Journal of Languages' Education and Teaching

Volume/Cilt 13, Issue/Sayı 4, December/Aralık 2025

CONTENTS

- Karagöz, S., & Bahar, M. A. (2025). Turkish sign language education in the dilemma of professionalism and amateurism. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 412-439.
- Karadavut, Ö. & Kardaş, D. (2025). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için temel düzey resimli sözlük (6-12 yaş) üzerine sözlükbilimsel bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 440-467.
- Tanrikulu, M.B., & Topçuoğlu Ünal, F. (2025). Rosenberg'in şiddetsiz iletişim modeline göre ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki masal metinlerinin analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 468-494.
- Demirel, A. (2025). Dil öğreniminde yapay zekâ sohbet robotları: ChatGPT Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 495-514.
- Usta, A. & Yasemin, B. (2025). Çocuk yazında çatışma türleri ve çatışma çözme yöntemleri: Küçükken dinlemediğim masallar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 515-537.
- Alan, S. (2025). Rüyada akan söz: Dede Korkut hikâyelerinde şamanik bilinç hâlleri, lucid dreaming ve dilin zihinsel arkeolojisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 538-568.
- Saygılı, R., Tesadif, E., & Erdem Ayyıldız, N. (2025). Analysis of the 10th-grade English coursebook Count Me In, in use in state schools, within the scope of 21st century skills. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 569-591.
- Topraktepe, E., & Yıldırım Yaşar, C. (2025). Avrupa Birliği metinlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirileri üzerine betimleyici bir inceleme: Sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(4), 592-618.



Turkish Sign Language Education in the Dilemma of Professionalism and Amateurism¹

Selma KARAGÖZ² & Mehmet Ali BAHAR³

Abstract

Turkish Sign Language education (TİDe) in schools for deaf and hard-of-hearing pupils is crucial both for the Deaf community and for enabling deaf and hard-of-hearing individuals to acquire standard Turkish Sign Language (TİD). However, its current state has not been systematically examined from the perspectives of multiple stakeholders. This study, limited to schools in Kayseri, explores the views of students, teachers, parents, and administrators using a two-cycle content analysis. The findings indicate that most teachers lack sufficient knowledge of TİD, as many were appointed without prior training and rely on limited learning acquired from students or non-formal educational settings. Moreover, TİDe is implemented without adequate parental or administrative support and faces a range of systemic challenges. By offering a panoramic view based on four stakeholder perspectives and by situating TİDe within the broader field of language education, this study provides essential insights and practical recommendations for specialists working in this area.

Keywords

Turkish Sign Language

Education

Deaf

Hard of Hearing

Profesyonellik ve Amatörlük İkileminde Türk İşaret Dili Eğitimi

Özet

İşitme engellilere yönelik okullarda yürütülen Türk İşaret Dili eğitimi (TİDe) sağır toplumu ve işitme engellilerin ölçünlü Türk İşaret Dilini (TİD) öğrenmeleri açısından kritik rol oynamaktadır. Ancak TİDe'nin mevcut durumu, gerçek bağlamında farklı paydaş görüşleriyle incelenmemiştir. Bu çalışmada Kayseri ilindeki okullarla sınırlandırılan bir alanda TİDe'nin mevcut durumunu betimlemek amaçlanmıştır, bu kapsamda öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticisi görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler çift döngülü içerik çözümlemesiyle incelenmiştir. Çalışmada TİDe'yi yürüten öğretmenlerin TİD konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu TİD öğrenmeden bu okullara atanmış, öğrencilerden veya yaygın eğitim kurumlarından öğrendikleri kadarıyla TİD'i öğretmeye çalışmaktadır. Bunun dışında TİDe, veli ve profesyonel okul yönetimi desteklerinden yoksun bir biçimde yürütülmekte; eğitim dizgesi açısından çeşitli güçlüklerle yüzleşmektedir. Bu araştırma, TİDe'nin görünümünü dört farklı bakış açısından panoramik bir biçimde betimlemesi ve TİDe'yi dil eğitimi bakışıyla ele almasıyla dikkat çekmektedir. Bu çalışmada TİDe'yi eğitsel bakışla ele alan uzmanlar için temel bilgi niteliğinde bulgular ortaya konulmuş, önemli öneriler yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Türk İşaret Dili

Eğitim

Sağır

İşitme Güçlüğü

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	14.12.2024	13.11.2025	30.12.2025	10.29228/ijlet.1601526
Reference Kaynakça	Karagöz, S., & Bahar, M. A. (2025). Turkish sign language education in the dilemma of professionalism and amateurism. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 412-439.			

¹ This research article was produced from the master's thesis conducted by the first author under the supervision of the corresponding author.

² selmakar38@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6684-7843

³ Assoc. Prof. Dr., Erciyes University, mehmetalibahar@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4193-4515



Introduction

Turkish Sign Language education (TİDe) has a long history (Akalın, 2013; Aslan Demir, 2010; Aykut, 2004; Demirel, 2013; Karadeniz, 2017; Oral, 2016; Özcan, 1994). TİDe did not become part of formal education until the late 19th century (Akalın, 2023). The inability to prevent “amateur” practices that fall short of legal requirements exacerbates the costs of the professionalisation process. It also results in several chronic problems being covered up. This situation creates an additional disadvantage for those who rely on TİDe, affecting them throughout their lives. This represents one of the most immediate challenges encountered in contexts where TİD education lacks clearly defined standards. According to data reported by the Anadolu Agency (2018), drawing on figures from the World Health Organization (WHO), 446 million people worldwide live with disabling hearing loss, who make up 5 per cent of the world's population, have severe hearing loss. The exact number of people affected by hearing loss in Türkiye remains unknown. However, the Ministry of Family and Social Services (MoFSS, n.d.) states that 836,000 people in Türkiye had severe hearing loss in 2011. According to the General Directorate of Public Health of the Ministry of Health (MoH, n.d.), approximately 2–3 per thousand of all newborns in Türkiye are born with severe hearing loss; this rate may increase to an average of 6 per cent due to adverse postnatal conditions. Given projections indicating that the global deaf population will reach 630 million by 2030 and 900 million by 2050, the urgency of policy- and practice-oriented interventions in this field is evident. Evidence further indicates that deaf children in developing countries face a substantially higher risk of school non-enrolment or dropout than their peers in developed countries (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2023). Research conducted in 2023 by the Turkish Association for Life without Disabilities indicates that the primary school dropout rate in Sweden is 11 per cent, markedly lower than the corresponding rate of 60 per cent observed in Türkiye. Moreover, whereas 22 per cent of persons with disabilities aged 30–34 complete higher education in European Union countries, the corresponding figure in Türkiye is only 6.8 per cent. This disparity underscores the imperative for a comprehensive evaluation of the educational opportunities available to persons with disabilities in Türkiye. A total of 463 special education institutions are currently operating in Türkiye, of which 84 schools—comprising 32 primary schools, 32 lower secondary schools, and 20 upper secondary schools—serve deaf and hard-of-hearing learners. These institutions serve 698 primary school pupils, 927 lower secondary pupils, and 967 students enrolled in vocational and technical upper secondary education (MoNE [Ministry of National Education], Presidency of Strategy Development, 2023a). A fundamental objective of education and training activities for individuals with disabilities, as in all educational contexts, is to provide high-quality language education, which is a prerequisite for effective communication between individuals and society. In addition to formal educational institutions, TİDe may also be provided by a range of public and non-governmental organisations.

Education, whether formal or informal, plays a crucial role for deaf individuals. In Türkiye, 92 per cent of deaf children are born to hearing parents without hard of hearing (Göl Güven, 2016; İlkbaşıran, 2016; Piştav Akmeşe, 2016). Suppose these children lack qualified sign language education during critical language acquisition periods. In that case, they may remain “semi-lingual” throughout their lives and display cognitive and academic development below their potential (MoNE, n.d.-a).

Sign language education has well-documented positive effects not only on language proficiency and educational achievement but also across a range of other developmental domains (Bilgiç et al., 2021; Göl Güven, 2016; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2016) and enhances their overall well-being. For deaf and hard-of-hearing individuals, sign language education is recognised as a human right under the United

Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN), which Türkiye ratified in 2009. State parties are therefore responsible for promoting the use of sign language and ensuring the provision of qualified instruction. This includes enhancing teacher competence through pre-service and in-service training activities (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2018). In this context, İlkbaşıaran (2013) notes that TİD courses, which had previously been offered as electives, became compulsory for students enrolled in programmes for teaching the hearing impaired in the 2014–2015 academic year. Furthermore, a Turkish Sign Language course with comparable content was incorporated into curricula as an elective course across all teacher education disciplines with the approval of the Council of Higher Education in 2018. Additionally, MoNE introduced several training initiatives and issued a series of regulatory frameworks related to TİDe (see MoNE, 2011; 2015; 2021; n.d.-c). However, the extent to which pre-service teachers nationwide benefit from this course, as well as the degree to which in-service teachers participate effectively in related training, has not yet been systematically examined.

A Brief Overview of Contemporary Studies on TİD

Following the enactment of the Law on Persons with Disabilities on 7 July 2005, the modernisation of TİD became more feasible. After this date, a significant number of studies, particularly guides and dictionaries, were published on TİD (see: Atila, 2011; Çelik, 2015; Çiçek, 2016; Erenbilge, 2021; Yazıcı, 2019). There is ample evidence to suggest that the history and education of TİD are intertwined. Indeed, a substantial body of research has examined the history of TİD and TİDe in tandem (Akalin, 2023; Erten & Arıcı, 2022; Kemaloğlu, 2014a; Y. K. Kemaloğlu & Y. P. Kemaloğlu, 2012). In addition, numerous studies have focused exclusively on the teaching of TİDe, as evidenced by the works of Piştav Akmeşe (2016), Piştav Akmeşe & Kayhan (2018), and Uysal & Atlar (2022). By contrast, within linguistics, research on TİD has continued to expand and diversify. For instance, İlkbaşıaran (2016) analysed TİD from the perspective of sociolinguistics, while Zeshan (2003) dealt with aspects of TİD. Makaroğlu's research has examined the neural processing of TİD (2009), the relationship between eyebrow movements and TİD (2012), as well as the cohesion template structure of TİD and the representation of the TİD lexicon (2018). In addition, Makaroğlu and Bekâr (2015) investigated the distributional aspects of syllable structure in TİD. İşsever and Makaroğlu (2016) conducted a syntactic analysis of TİD. Karaca and Bayır's (2018) study introduced syntax, sign derivation, compound signs, synonyms and antonyms, and various forms of communication in TİD. Moreover, Türk's (2018) research compared TİD with German Sign Language, thus contributing to a more nuanced understanding of the subject. These studies have helped to dispel several longstanding misconceptions about TİD and its education, including the misconception that all deaf people use a common language and the belief that sign languages are imperfect imitations of spoken languages. Furthermore, a substantial degree of standardisation—an essential prerequisite for TİD—has now been achieved.

The Deep-Rooted yet Uneven History of TİDe

Traditionally regarded as “trustworthy individuals capable of keeping secrets,” deaf people held prestigious positions in both the Seljuk and Ottoman states and were educated directly within palace schools (Akalin, 2013; Aslan Demir, 2010; Aykut, 2004; Demirel, 2013; Karadeniz, 2017; Oral, 2016; Özcan, 1994). Albert Bobovius, one of the translators at the Ottoman Palace, and Adolphus Slade (Müşavir Pasha), reported that deaf Turks were able to share stories and engage in lively conversation exclusively through TİD (Çuhadar, 2003). This suggests that TİD was recognised more broadly within society and processed at a high cognitive level. The historical development of TİDe broadly parallels European educational developments. Bonet introduced the finger alphabet in 1620; Bonifaccio, Bulwer,

and Dalgarno studied sign language education; and Charles-Michel Abbé de l'Épée opened the first official school for deaf students in 1760. However, these developments began to stall towards the 19th century, with Heinicke teaching lip-reading in the school he opened for people who were deaf or hard of hearing in Germany in 1778 and the learning of sign language being banned at a conference in Milano two years later (Lang, 2003 as cited in Akalın, 2014; Girgin, 2003). Despite ongoing wars, the Ottoman state—following European models—established special schools for deaf and hard-of-hearing students under the leadership of Merdi Grati Efendi, which provided instruction in religious knowledge and daily life skills. However, when these schools were closed due to budgetary constraints, only the children of wealthy families were able to continue TİDe through private courses (Demirel, 2013). The Yıldız School for the Deaf was established in 1902, and following the devastation of World War I, TİDe resumed with the establishment of a school by Fuat Bey in İzmir in 1920, during the most difficult years of the War of Independence (Günay & Görür, 2013). After 1953, interest in TİDe declined sharply, as the prevailing educational mentality regarded sign language education as detrimental to language learning. For a period, both TİD and TİDe studies came to a complete halt: TİDe education was suspended nationwide, and the standardisation of TİD was postponed. This situation, however, was transformed by two critical turning points. The first break in the forty-year negative attitude towards TİD and TİDe came in 1995 with the publication of the MoNE's adult TİD guidelines. Although this guide primarily reflected signs modelled on spoken Turkish rather than authentic TİD signs, were transferred (Kemaloğlu, 2014), this development nevertheless marked a change in the state's stance towards TİD. The second breakthrough came ten years after the publication of this guide, with the adoption of the Disability Act by the Turkish Grand National Assembly. This legislation granted TİD official status and specified the institutions jointly responsible for organising TİDe. In this context, the TİD Course Curriculum was adopted by the Board of Education of the MoNE on 26 July 2016 thereby defining the aims, content, teaching methods, instructional materials, and assessment procedures of the TİD course.

TİDe in Türkiye: Historical Development, Current Practices, and Educational Implications

The importance of TİDe for individuals with hearing loss is widely recognised. As with in spoken language, there is a critical period for learning TİD (Bellugi & Klima, 2001). Children who are not exposed to sign language stimuli until the age of five or six experience significant delays in sign language acquisition (Pallier, 2007, cited in Makaroğlu, 2009). This deprivation is not limited to the phonemic level but also results in difficulties in acquiring prosodic features such as stress, intonation, and rhythm. High-quality sign language education is a key means of preventing such difficulties.

In the early stages, the preparation of grammar books for TİDe was considered sufficient. Examples include the grammar works of Dikyuva and Zeshan (2008), Aslan Demir (2010), and the TİD grammar book produced by Dikyuva et al. (2015) within the scope of a project conducted by the Ministry of Family and Social Policies. Over time, the need for TİD dictionaries emerged. In addition to textbooks, the MoNE (n.d.-b) published a TİD dictionary and developed a digital learning platform for deaf and hard-of-hearing children.

Since 2015, there has been a noticeable increase in academic interest in TİDe. For instance, Bilgiç et al. (2021) developed an attitude scale based on the argument that a positive disposition toward the language is necessary for sign language learning. Buz (2019) investigated the development of a statistical TİD translation system for primary school students, while Gür (2018) and Sevgi (2019) examined the effects of age of acquisition on different language skills.

Teacher training for TİDe has also become a prominent area in the literature. Sarıkaya and Börekçi (2016) emphasized the importance of teachers in schools for the hearing impaired being

competent in TİD. Students with hearing loss are unable to communicate effectively with individuals who lack proficiency in TİD, which leads to adverse social and academic consequences. Piştav Akmeşe (2016) provided recommendations for improving TİD courses in higher education programs, aiming to increase their quality and effectiveness. Similarly, Aykutlu (2019) described pre-service teachers' views on the TİD course offered as an elective in education faculties. In response to the growing demand among non-native learners of TİD, several instructional resources have been produced on the subject (cf. Makaroğlu & Dikyüva, 2015). In this context, with the initiatives of Dr. Subaşı Uzun and Dr. Makaroğlu, a TİD as a foreign language course was launched at Ankara University Turkish and Foreign Languages Research and Application Center in 2017, based on the European Commission's Common European Framework of Reference for Sign Languages. Following the revision of the Common European Framework of Reference for Languages, the sections related to sign language education were translated into Turkish under the leadership of Çelik et al. (2020), with Makaroğlu contributing as a sign language expert (see Council of Europe, n.d.; MoNE Board of Education and Discipline, 2021).

Over the past quarter-century, undergraduate and postgraduate programmes on TİD have been established at various universities in Türkiye, and TİD courses have been offered in non-formal educational institutions. The TİD course was introduced as an elective in all higher education programmes in 2013 (Piştav Akmeşe, 2016) and became a compulsory course in teacher education programmes for the hearing impaired in 201. In its 2018 curriculum update for education faculties, the Council of Higher Education explicitly stated that TİD is among the elective courses that can be offered across all teacher education programs. However, the qualifications of instructors teaching this course were not scrutinized, nor was a feedback mechanism designed regarding classroom practices. Despite the passage of a decade, the observation made by Y. K. Kemaloğlu and Y. P. Kemaloğlu (2012) still holds true: although TİD is the natural language of individuals who experienced hearing loss before language acquisition and could not benefit from auditory-verbal rehabilitation, its significance continues to be overlooked within the educational system.

Research indicates that the number of institutions in Türkiye providing TİDe at the pre-school level remains limited (Göl Güven, 2016). Although the number of deaf individuals is increasing, the enrollment of deaf and hard-of-hearing students in primary education institutions has been declining, and the technological infrastructure of these schools is often inadequate (Piştav Akmeşe, 2016). Despite a few initiatives, the expected improvements in schools for students with hearing impairments have not materialized. Moreover, the insufficient training of teachers in TİD makes it particularly challenging for students from hearing families to acquire TİD within the school context (Tutuk, 2021). It is not sufficient for teachers merely to know TİD; they must also possess the pedagogical and methodological competencies required to implement TİDe effectively.

Consequently, individuals with hearing impairments face significantly limited educational opportunities compared to their hearing peers, constitute a considerable portion of the illiterate population, and often graduate without the functional literacy skills needed to meet employment requirements (İlkbaşaran, 2016; Kubuş et al., 2016; Tufan & Arun, 2006; Piştav Akmeşe, 2016). Considering these challenges, the present study seeks to address the following unresolved issues:

- a) The extent to which top-down regulations in TİDe are put into practice has not been systematically examined.
- b) The quality of TİDe in public schools in Türkiye has not been investigated independently.

- c) The knowledge and skills of teachers delivering TİDe, their in-class and out-of-class practices, the difficulties they encounter, and the solutions they develop have not been adequately described.
- d) The perspectives of students and their parents regarding TİDe, the challenges they face, and the solutions they propose remain unexplored.
- e) The competencies, practices, challenges, and recommendations of school administrators responsible for TİDe have not been documented.

Based on these general problems, the aim of this study is to analyze TİDe practices in Kayseri province, one of the 16 provinces in Türkiye with the highest proportion of individuals aged three and above who have at least one disability (4.33%–6.36% of the population). The study seeks to provide insights that may serve as a foundation for further research by addressing the following research questions:

- a) What is the current situation of TİDe in Kayseri province from the perspective of students?
- b) What is the current situation of TİDe in Kayseri province from the perspective of teachers?
- c) What is the current situation of TİDe in Kayseri province from the perspective of parents?
- d) What is the current situation of TİDe in Kayseri province from the perspective of administrators?

Method

Design of the Research

Case research is well-suited to uncover rich and varied information about the subject under study. As this study aims to present a detailed panorama of the current situation of TİDe in Kayseri province from different perspectives, the study was designed as a case study.

Case studies can be defined as studies in which one or more situations are examined in detail regarding many factors such as individuals, time, place, and social and cultural characteristics (Büyükoztürk et al., 2020). Yin (2014) categorises case studies—which are divided into different subtypes in the literature (Ersoy, 2016)—under two headings: holistic single-case design and embedded multi-case design. The embedded multi-level design was adopted in this study because TİDe was evaluated from the perspectives of students, teachers, administrators, and parents in formal educational institutions in the Develi district and the provincial centre of Kayseri. Drawing on the approaches of Stake (1995) and Yin (2014), Creswell (2021) identifies five basic principles that should be considered when conducting a case study. These are: (a) determining whether the research problem is appropriate for a case study, (b) delimiting the case(s) under investigation, (c) selecting data collection tools that will yield comprehensive data, (d) analysing the data as appropriate, and (e) concluding with final comments based on the analysis.

Within the context of these principles, it is worth examining the current state of TİDe in the Kayseri region. The study was confined to the current state of TİDe in Kayseri province. This research covers several dimensions of TİDe within Kayseri province. The viewpoints of students receiving TİDe, teachers delivering the service, school administrators serving deaf and hard-of-hearing learners, and parents of participating students were considered. Four separate semi-structured interview forms were prepared for each sub-case after consulting two experts and making the necessary revisions. The form used in the student interviews was also translated into TİD with the help of the researcher and a TİD

expert. In this way, the final versions of all the forms were produced. The data obtained from the participants were transformed into findings through content analysis with two-loop coding, and the analysis was completed with final comments. When all these processes are evaluated together, it can be said that this study was conducted in parallel with the five basic principles that case studies should follow.

Participants⁴

The study participants consisted of 21 individuals grouped into four clusters, all of whom participated voluntarily. In the first cluster, six students were enrolled in public primary schools for hard-of-hearing students affiliated with the MoNE in the Kayseri city centre and the Develi district. The second group included teachers of TİD in these schools. The third group consisted of principals and vice-principals working in schools for hard-of-hearing students. The final group consisted of six adults whose children were hard of hearing. These participants were the parents of pupils attending schools for hard-of-hearing students. Participants were assigned pseudonyms, the characteristics of which are described below. This was done to prevent the matching of data with individual participants and thereby protect data confidentiality. In the following sections of the study, participants are referred to using codes such as S1, T1, P1, and H1. The distribution of participants according to various characteristics is presented below (Table 1).

Table 1. *Information about the students participating in the study*

Name	Sex	Age Group	Class	Hearing Level
Mehmet	Male	6-10	2	71-90 dB
Ayşe	Female	6-10	4	71-90 dB
Asya	Female	6-10	3	91 and above
Deniz	Male	6-10	4	71-90 dB
Attila	Male	6-10	4	71-90 dB
Teoman	Male	6-10	2	56-70 dB

A substantial proportion of the students in the study exhibited hearing impairment within the 71–90 dB range. Interviews with the students revealed that only Asya's family had a regular income, whereas the others did not. Teoman's family was eligible solely for a disability pension. The students' academic achievement across subjects was deemed satisfactory or above average. The interview questions for the students were reviewed by the TİD interpreter. Subsequently, the first author video-recorded the interviews with the students with their cooperation. Introductory information about the teachers is presented in Table 2..

Table 2. *Information on the teachers participating in the study*

Name	Educational Background	Department Graduated from	Seniority (years)
Meryem	Bachelor's degree	Teacher Training for the Hearing Impaired	11-15
Melis	Bachelor's degree	History	00-05
Yusuf	Bachelor's degree	Teacher Training for Special Education	16-20
Umay	Bachelor's degree	Teacher Training for the Hearing Impaired	16-20
Sercan	Bachelor's degree	Teacher Training for the Hearing Impaired	16-20
Mikail	Bachelor's degree	Turkish Language and Literature	06-10

⁴ The names mentioned in the table and the findings section were made up by the authors to protect the anonymity of the participants. Fake names were used in this section to prevent matching between participants' personal information based on the data

All teachers held a bachelor's degree. Only half of the participating teachers had received training in teaching individuals who are hard of hearing. One of these teachers was a graduate of the Department of Special Needs Education (see Kargın, 2003). The remaining teachers did not hold a degree from a faculty of education. Half of the teachers had 16 years or more of professional experience. The remaining teachers had less than 15 years of experience (Table 2). Information regarding the seniority and professional education of administrators is presented in Table 3.

Table 3. *Information on the administrators participating in the study*

Name	Educational Background	Department Graduated from	Administrative duty	Seniority (years)
Oğuz	Master's degree	Theology	Principal	31-35
İlteriş	Bachelor's degree	Theology	Principal	26-30
Ülker	Master's degree	Theology	Deputy Principal	11-15

Two administrators held a master's degree, and the third held a bachelor's degree; all three were qualified in theology. The assistant principal was the participant with the least seniority, whereas the other two had 26 or more years of professional experience (Table 4).

Table 4. *Information on the parents participating in the study*

Name	Hearing Level	Educational Background	Number of Deaf Children	Occupation	Average Monthly Income of the Family
Pelin	00-20 dB	Secondary School	1	Housewife	No regular income.
Nilüfer	00-20 dB	Secondary School	2	Housewife	3.000 TL
Gül	00-20 dB	Secondary School	1	Housewife	9.000 TL
Banu	91 dB+	Secondary School	2	Housewife	Minimum wage
Buket	71-90 dB	Elementary school	1	Housewife	No regular income.
Çiçek	00-20 dB	Associate degree	1	Sec. Officer	10.000 TL

Hearing impairment was present in two parents who participated in the study. Banu's hearing loss was 91 dB or above, whereas Buket's hearing loss ranged between 71 and 90 dB. Four participants had completed secondary education, whereas one had completed primary education.

Çiçek was the only participant with higher education and was employed as a security guard. Nilüfer and Banu had two children, whereas the remaining participants had a single child. Whereas Pelin and Buket did not have a regular income, Nilüfer received a disability pension of 3,000 TL. The family incomes of Gül and Çiçek exceeded 9,000 TL.

Data Collection Instruments and Process

Yin (2003, as cited in Güler et al., 2013) argues that, in case studies, data sources may include interviews, documents, reports, archival records, direct or participant observation, technological products, and works of art. Furthermore, scholars may integrate quantitative survey data into their investigations (Güler et al., 2013), thereby enabling more comprehensive insights into the phenomenon under examination. The primary data source for this study comprised participant interviews, conducted using semi-structured interview forms with open-ended questions designed to elicit participants' characteristics and viewpoints on the situation under investigation. Four different forms, developed for students, teachers, administrators, and parents, were designed by the researchers and submitted by the second researcher to two experts. One of these experts specialised in TİD linguistics and had conducted several studies on TİDe. The second expert had a background in TİD from the perspective of language education. The first reviewer suggested substantial revisions, whereas the second suggested minor revisions. The first expert was consulted again after the major and minor revisions had been made. After

the minor suggestions had been implemented, the forms were finalised. As stated above, the questions in the form prepared for the students were translated into TİD with the assistance of an expert external to the research team. In addition to the interviews, the first researcher took photographs of classrooms, instructional materials, and pupils' notebooks, and recorded notes using an observation form during the lessons she attended to understand teachers' classroom practices. The first researcher also kept a researcher's diary during the school visits. Thus, the data sources were diversified. Data collection took place between 11 August 2022 and 19 September 2022.

Data Analysis

In case studies, analytical methods such as pattern (model) matching, explanation building, time-series analysis, logic models, and comparison between case elements are used (Yin, 2003, as cited in Güler et al., 2013). In this study, explanation building was adopted from these methods of analysis. Accordingly, the aim was not to arrive at conclusive findings regarding the situation under consideration but rather to reveal initial insights that could serve as a basis for further study.

Data were analysed using content analysis to develop explanations. Content analysis is a technique developed to avoid subjective factors in interpreting verbal data based on inferences and provide systematic descriptions (Bilgin, 2014). In this study, participants' characteristics and some of the views expressed by the participants were analysed using frequency analysis, while others were examined through semantic content analysis. The data obtained from participants were analysed in two cycles. In the first cycle of coding, grammatical and exploratory methods were used together, and holistic, qualitative, magnitude, and sub-coding types were employed, following Saldaña (2019). After the first coding, the codes were mapped, and after the researchers had discussed the codes, they were organised into themes. In the second coding cycle, pattern coding was applied. After the second coding, data analysis was completed, and the data were transformed into findings.

Creswell (2021, p. 53) states that data collection, analysis, and reporting in qualitative research progress with and influence each other, resulting in different stages beginning to merge within the same process. Büyüköztürk et al. (2020) state that the information obtained through other data collection methods is usually included in research with descriptively. However, statistical values or tables are used from time to time, and, at this point, content analysis is one of the most effective means of exploration. In this sense, the analysis began to take shape at the start of data collection, and the study was analysed using content analysis. The interviews with participants were transcribed and transferred to a computer on the same day from audio recordings made with their permission or from the researcher's notes, and the resulting data were analysed using the NVivo 10 programme. After the data had been collected, the codes were reviewed, and agreed codes were generated through joint coding by the researchers and coder harmonisation.

One of these analytical methods, explanation building, was adopted in this study. Accordingly, the aim was not to reach conclusive findings regarding the situation addressed but, rather, to provide new information that would form the basis for further studies, to advance new ideas, to develop theoretical knowledge of the situation examined by explaining the findings in theoretical terms, and to reveal initial insights that could serve as a source for subsequent research. Data analysis was carried out using content analysis in accordance with the explanation-building method. In addition, participants' characteristics and some of the views expressed by them were analysed using frequency analysis, whereas others were examined using semantic content analysis. In the second coding cycle, pattern coding was applied. After the second coding, the analysis was completed, and the data were

transformed into findings. The final codes are presented as follows (Figure 1). Nevertheless, following the two-cycle analysis of the data, it was prepared for holistic interpretation in the third stage.

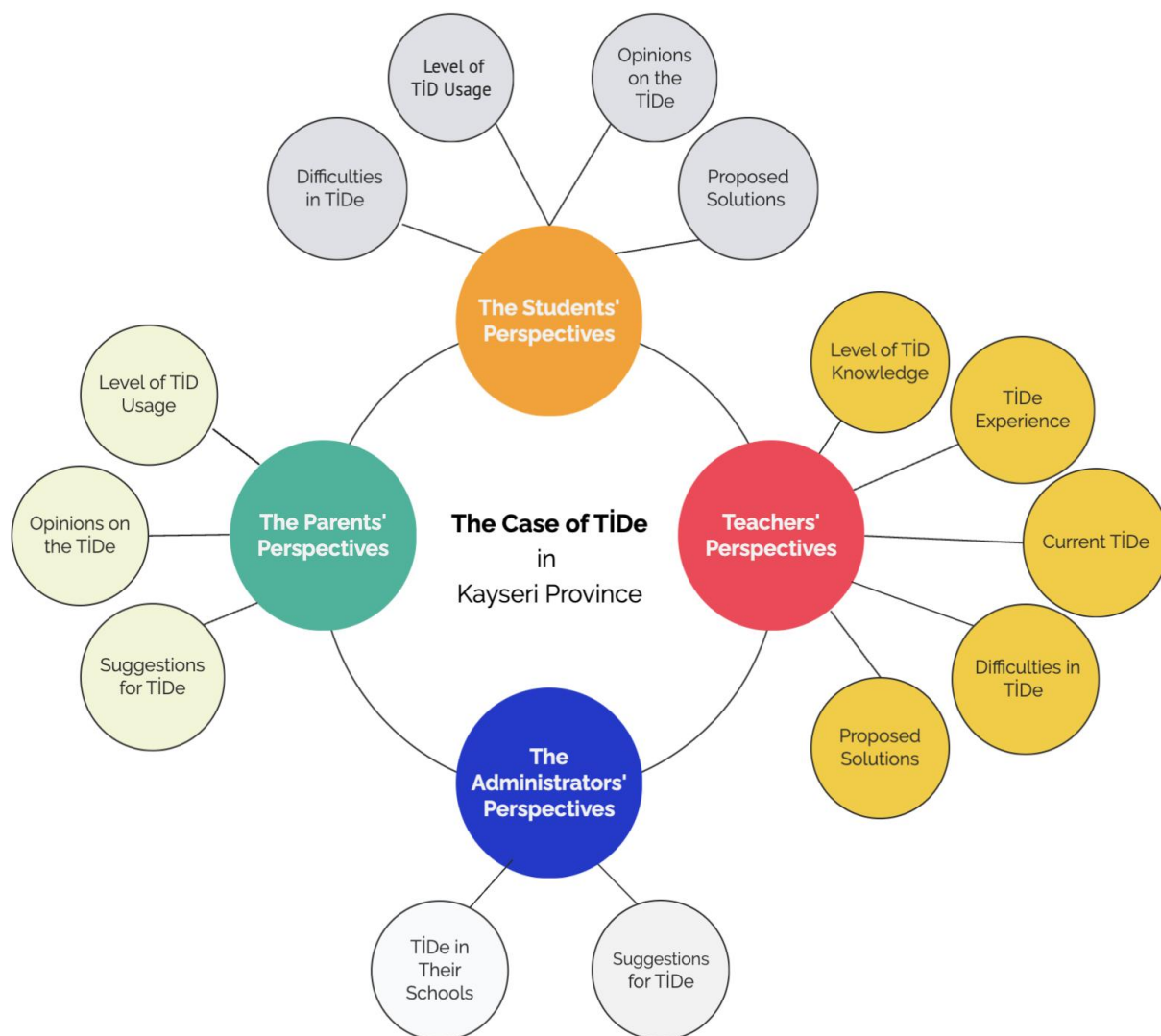


Figure 1. Case and categories

All data collected from students, teachers, parents, and administrators were analysed together during holistic interpretation. Common and differing views on the same subject were examined under the same heading (e.g., “Schools are the only place where TiDe is nurtured and developed”; “TiDe directly supports the lives of hearing-impaired individuals”, while specific situations were examined separately, etc.).

Ethics

This study was conducted with the approval of the Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee, dated 26 July 2022 (Document No. 299), and with the permission of the MoNE, dated 7 July 2022 (No. E-47882400-602.04.01-53580919).

Findings

Schools are the only settings in which TiDe is nurtured and developed.

This study was conducted with the approval of Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee. Apart from one student (S6), none of the participants received TiDe through formal

or non-formal education outside the school in which they were studying. S6 received special education at the Provincial Directorate of the National Education Guidance and Research Centre, where she also participated in TİDe. In the analysis of the students' TİD usage status, S2, S5, and S6 stated that they had a good command of TİD. S6 noted that she could express herself more easily through oral-auditory language and that she could communicate with her family in both TİD and Turkish, although she preferred Turkish. S2, another participant who knew both TİD and Turkish, stated that she could express her feelings and thoughts to others more easily when using TİD.

The difference in the level of hearing impairment between the two participants, together with the fact that S6 could hear with a hearing aid and had developed lip-reading skills, played a role. S3 and S4 defined their knowledge of TİD as 'intermediate' and stated that they knew only TİD. None of the participants considered themselves to that they used TİD at an advanced level. S3's parents and grandparents were hard of hearing and could communicate only through TİD. Another participant, S4, who stated that he could use TİD to a moderate extent, had only his father and uncle who were hearing impaired. The older siblings of S1 and S2 knew TİD. S1 stated that the only language he could use was TİD but that he could not benefit from it sufficiently. S1, S4, and S6 stated, "I can get along better with my friends and teachers", thanks to the TİDe organised at school. S1 and S3 noted that, had they not participated in TİDe, "they would not have been able to speak so well with their siblings or friends". S6, however, stated that she had difficulty communicating with her teacher because she did not know TİD at first. Subsequently, she had no difficulty communicating, stating: "There was no problem; it was difficult at first because I did not know the sign, but now it is fine."

All parents except one (P6) felt that they did their best to help their children with TİDe at home. According to P6, who felt inadequate in this regard, not knowing TİD was the main reason he or she could not support his or her child's TİDe as much as required. The remaining parents felt that their children's TİDe was sufficiently supported. For four parents, it was enough for their child to attend school to receive effective TİDe. According to P5, he or she felt able to provide sufficient support for the child's TİDe because the necessary technological equipment could be provided outside school.

Three parents (P1, P4, and P5) who were aware of TİD stated that their children did not need additional psychosocial support outside school during the TİDe process. In contrast, P3 and P6 stated that the school and teachers were unable to refer them to such support if needed. However, all participating parents stated that they could meet with the school administration and teachers whenever necessary. Four parents (P1, P2, P3, and P4) stated that they could help their children with their TİD homework only when asked.

TİDe directly supports the lives of hearing-impaired individuals.

A significant proportion of parents indicated that they knew non-standard TİD. Two parents who volunteered for the study (P1 and P4) stated that they knew TİD at an advanced level, and two (P5 and P6) at an intermediate level. P2 and P3 stated that they did not know TİD. None of the parents except P4 had receive instruction in TİD. While P2, P3, P5, and P6 indicated that they avoided teaching their children TİD at home until the children started school, P1 stated that his or her spouse taught their hearing-impaired child TİD. P4 noted that he or she and his or her spouse tried to teach TİD to their children. Only one parent received standardised TİD. This situation indicates a strong need for students to be provided with standardised TİD for communication and academic purposes.

Three students (S1, S4, and S6) stated that thanks to TİDe, they could get along better with their friends and teachers at school. S1 also noted that, thanks to TİDe, he or she could get along better with his or her brother and friends and could play games with them. S3 expressed similar thoughts and

stated that TİDe helped him or her play games with siblings and friends and make more friends. P5, however, believed that TİDe improved his communication with people with hearing impairments. The parents also supported this view. In fact, according to all parents who participated in the study, TİDe at school made their children's communication and daily life more manageable.

TİDe is a subject taught through monotonous practice and requires support outside school.

Most students (S1, S2, S3, and S6) prepared for TİD lessons by working with people in their close environment, such as their teacher, mother, siblings, or friends. Students reported that, during extracurricular activities, the teacher sent video calls or videos to them (S1, S3). While S3 stated that he or she prepared for TİD lessons alone and used only books and dictionaries in addition to working with the teacher, S4 reported that he or she did not study TİD outside school. S5 stated that he or she studied independently only when given homework and did not study when no homework was assigned. The work that S6 did with his or her mother in preparation for TİD consisted of learning the signs.

In TİD lessons, 'matching' is the activity that all participants stated they had done. In this activity, visuals and words were matched. The teacher asked students either to make the sign of the entity in the visual or to write the sign. Students matched the correct sign or spelling with the corresponding visual. In the "Find the Sign" activity (S1, S2, and S6), the teacher presented a picture to students and asked them to make the corresponding sign. Sometimes this consisted of a single word, and at other times it involved a complete sentence. The "painting" activity (S2, S3, and S4), which students mentioned as one of the classroom activities, was primarily used in studies related to colours, and students painted the corresponding drawings using the colours taught. In the "cut and paste" activity (S2, S3, and S6), the teacher distributed a sheet of paper with pictures related to signs previously taught. The teacher asks the students to cut and paste the visuals in their notebooks. Two pupils (S3 and S5) stated that play activities were carried out in TİD lessons. In these activities, verbal games such as Camel and Dwarf, musical chairs, and hand-to-hand activities were carried out. The "Mathematics with Signs" activity (S4 and S5) emphasised numbers, figures, arithmetic operations, and signs of geometric concepts.

In free or teacher-directed drawing activities (S4 and S6), students drew pictures related to signs they chose or were given by the teacher. The least frequently used activity was writing, which was mentioned only by S4. In this activity, the teacher shows the word with TİD and asks the pupil to write this word. As can be seen, the activities carried out in class did not reach the variety of activities mentioned in the programme. Moreover, the teachers' views on this issue also support the students' statements. Two of the teachers (T2 and T6) searched the internet for videos and texts in which the signs were mentioned in the preparation of the TİDe activities.

T4, however, stated that he/she did not do any special preparation and claimed that the activities in the textbook were sufficient. The activities most frequently mentioned by teachers as being carried out in TİDe were translating from Turkish into TİD for specific commemorative days and weeks (T3 and T5), translating songs (T1 and T3), expressing written sentences in TİD (T1 and T5), and drama (T5). Teachers also use cut-and-paste (T4), matching (T4), writing (T4), and games (T2) activities, which students also mentioned. T2 gives the following explanations regarding the game activities:

I teach silent films primarily by explaining the words to each other in silence and playing a game against each other about what they mean at the end. I also teach a game called hand-to-hand. I line them up in rows, I give the sign of the word to the last person, and they tell the person in front of them in sign language what they understand. We do the ear-to-ear game in sign language. We also learn names, animals, and towns with signs... (S2).

Furthermore, three students (S1, S3, and S5) stated that they were satisfied with the TİD lessons they had received. However, S2 and S6 noted that they feel sad during TİD lessons because they do not know the signs sometimes and adequately give up learning. A review of teachers' responses shows that students expressed similar views.

During the COVID-19 pandemic, even experienced teachers conducting TİDe (T3, T4, T5, and T6) encountered considerable difficulties in carrying out activities. All participants identified a lack of techno-pedagogical skills in using distance-education tools and a lack of student involvement as the main reasons for their struggles. T4 characterised online education for the hearing-impaired as a failure, whilst T5, who was instructing first-grade pupils at the time, expressed feeling utterly defeated. During the online-education period, two individuals indicated that they would have preferred being unwell at school rather than healthy at home.

All teachers deemed the textbook sent by MoNE adequate for TİDe instruction and noted that no additional resources were necessary. T1 demonstrated the most diversified use of materials during TİDe, often incorporating visuals, cue cards, videos, and smart boards. Meanwhile, T2 utilised computers and projection devices in TİD lessons. The supplementary materials utilised by the participants during their lessons, beyond the textbook and dictionary, are outlined as follows: computer (T2, T6), visuals (T1, T3, and T5), cue cards (T1, T3), video (T1, T6), interactive whiteboard (T1), projection device (T2), and photocopier (T4). Based on the data obtained from the participants, it can be concluded that teachers do not utilise many additional materials for sign language education. During the researcher's observations, it became apparent that the technological devices specified in MoNE's (2017) plan were absent from the classrooms where TİDe was conducted. Additionally, MoNE's (n.d.-c) TİDe digital content remained unused.

On the other hand, in terms of measurement and evaluation, MoNE considers it necessary to use individual observation forms to determine the success of hearing-impaired students. In line with this, all the students said there are no examinations in TİD classes and that their teachers sometimes interview them and their parents about their progress. However, only half of the teachers (T1, T3, and T4) stated they could develop and implement individual observation forms effectively. T4's views on assessment, presented below, are thought-provoking in relation to the assessment and evaluation processes undertaken in TİDe:

The paperwork makes me tense, and it is difficult to leave the programme and give so many points for this mark. For this reason, when the end of the year comes, I give grades based on the individualised education programme. There are too many schedules in these forms; frankly, I do not pay much attention to them, especially if the class size has reached five, as all five are in first grade! If I let go and turn my back... One year, I could hardly even fill my class notebook; what a measurement...

Teachers stated that they used multiple-choice tests (T2, T6), specially developed observation forms (T3, T4), practical tests (T2, T6), and short assessments on the subject (T1) to determine children's TİD competence levels. T2 explained the examinations conducted in courses without an individualised curriculum as follows:

I conduct two exams. One of these exams is written and multiple-choice. In the practical exam, they shoot a video of themselves in sign language. I scale it as follows: 'How accurately is the word formed? What is the speed when making the sign? Is the message given to the other party correctly? Are gestures used?' I scored it using various scales.

No TİDe education project has been implemented in schools. Administrators (with code H) attribute the lack of a project to the student's lack of readiness. According to H1, the activities students enjoy most outside the classroom are trips. Pupils often ask him, "When are you going to take us skiing/to the zoo/for a picnic/to eat pita bread with minced meat?" However, according to H1 and other administrators, the financial situation of the students does not always allow such activities to be organised.

Knowing TİD is a matter of conscience.

None of the teachers learned TİD in a structured way through formal training programmes. T3 and T5 learned TİD superficially from colleagues at school. T1 and T6 first learned TİD at a basic level in a school-based course. T1 subsequently attended a non-formal education course run by the Public Education Centre of the Provincial Directorate of National Education, whilst T6 attended a TİD course on an online training platform at a level that would enable her to work as an interpreter and translator. T2 took TİD courses at both levels at the Public Education Centre. T4 attended introductory and translation courses at the Kayseri Vocational Education and Culture Joint-Stock Company of Kayseri Municipality.

When asked about their reasons for learning TİD, two teachers (T3 and T4) stated that they had learnt TİD as part of their preparation for professional life, thinking that they would need it in the future because they were studying special education, but that they did so by choice and without any external guidance. Two teachers (T5 and T6) stated that they learned TİD after working in a school for the hearing-impaired because they had to communicate with students or conduct TİD lessons. However, this necessity expressed by the teachers is in the form of acquiring a skill that the Ministry or the institution considered necessary, but rather a necessity felt by the teacher in the context in which he or she worked. T6's comments on this issue are as follows:

It was like I was forced to learn TİD. I thought that everyone at the school for the hearing impaired knew TİD and that I would have difficulties. Still, when I went there, I realised that teachers, especially branch teachers, could request to go to these schools as if they wanted to be transferred to a regular school without any training. I could get along with my students if I did this: I write whatever the essential requirement is on the blackboard, and they write it, too. After all, the hearing impaired knows TİD. This was one of my biggest mistakes. Teaching is a work of conscience; one realises this by doing and living. At specific points, I felt that I was adding new ones to the communication barriers of the students. Then I said, "Since I am in this school, my students are also hearing impaired, I need to learn this language."

These words from T6 clearly show that teachers appointed or transferred to schools for the hearing-impaired are not tested to determine whether they know TİD, nor is this checked after they have taken up their posts.

Two teachers (T1 and T2) started working in these schools and learned TİD because of their interests or experiences. T1 associates his learning of TİD with the otitis media he had experienced as a child. T1 says the following regarding this:

When I had ear infections as a child, I believe the doctors' warnings that I could lose my hearing were distressing and had a significant impact on me. My interest in sign language grew during that period, and I researched. I pursued child development studies at a vocational high school for girls. While searching for potential coursework, I became enamoured with the hearing-impaired department and enrolled. I was victorious in my initial year and felt the need

to acquire knowledge of sign language. However, using TİD was prohibited, and the faculty disapproved of TİD learning and implementation, believing it to be detrimental to the development of language skills in the pupils.

Like T2 and T5, both of whom graduated as teachers of the hearing-impaired, TİD was not included in their undergraduate education. None of the administrators employed at schools for the hearing impaired are alumni of the faculty of education. Two of the three administrators who participated in the study voluntarily served as principals, and the other held the assistant principal position. Two administrators possess master's degrees, while the remaining administrator has a bachelor's degree. It is worth noting that all three administrators had degrees in theology and had received no TİDe. However, administrators emphasise that a significant issue presented in TİD is the appointment of teachers to schools for the hearing-impaired without sufficient knowledge of TİD and lacking pedagogical training on TİDe.

According to H3, employing educators trained in TİD resolves only a fraction of the issue; there is also a need to educate parents in TİD. Despite some parents refusing to allow their children to learn TİD, they should be encouraged to do so and learn to support their children's TİD and literacy skills at home (H3). H2 believes that by extending the TİD programme to a broader community, some of the problems could be tackled with greater ease.

Teachers have limited knowledge of the grammatical features of TİD

None of the teachers could provide in-depth responses to the researcher's inquiries regarding the grammatical characteristics of TİD. The current situation indicates that teacher training and education have not incorporated the latest research regarding TİD's categorisation as a specified language. Four participants (T1, T4, T5, and T6) were asked to define TİD and describe its characteristics. They provided a definition stating that "body language is a way of communicating that uses your gestures and facial expressions."

According to T1, this language varies regionally and is hard to comprehend if the beginning is missed. T2 describes TİD as a language that differs from Turkish, featuring transposed sentences. T4 likened TİD to Arabic and claimed that it is a language that is easily learned but quickly forgotten. Meanwhile, T6 stated that TİD lacks synonymy, homonymy, and simile. These definitions reflect a profound lack of knowledge about TİD among teachers.

The chronic lack of understanding among teachers regarding the linguistic characteristics of TİD can be observed. When questioned about their involvement with scientific research and publications regarding TİD, TİDe, and deaf and hard-of-hearing people, it was revealed that none of them were dedicated to this pursuit. Four teachers (T1, T3, T4, and T6) indicated that they scrutinised only the dictionaries dispatched by MoNE. Meanwhile, three teachers (T1, T2, and T4) declared that they pursued prominent personalities like Mesut Öztürk, Mesut Yazıcı, and Sibel Şengün on social media for the hearing-impaired and acquired new terminology through their posts. Only T1 supported a scientific project to enhance TİD education by capturing sign language videos and submitting them to MoNE while preparing the TİD Dictionary. This situation also applies to school administrators and parents. None of the administrators attempted to develop a project on TİDe at school or to analyse scientific research. Of the parents, only P2 reported that he or she followed the resource entitled "Sign Language Guide and Talking Hands with the Guidance of the Teacher".

Teacher incompetence is not the only challenge facing TİDe.

When asked whether there were any problems during the TİD process and, if so, what they were, the students' responses pointed to an issue raised in the introduction to the TİD study: the standardisation of TİD. Indeed, the most common challenge that students reported concerning TİD was that their families did not know the 'new' signs (S3) or that these 'new' signs were difficult for them (S3, S4, and S5). The adjective 'new' used by the students in these statements is comparative in nature and indicates that they categorised TİD signs as 'old' and 'new'. For the students, the signs in TİD learned at school are 'new', whereas the signs in TİD acquired from their families and/or close environment are 'old'. Students' thinking in this way suggests that during the TİDe education process, students have not been exposed to enough activities to make them aware that the TİD used in their families and close environment and the standard TİD taught at school are different. Furthermore, the challenges expressed by the students are related to the TİD process and the nature of TİD itself. For S6, the fact that her family did not know TİD was the most critical challenge encountered during the TİD process. In contrast, S1 and S2 reported encountering no difficulties in the TİDe process. The first issue teachers mentioned when discussing the challenges they faced in TİD was the TİD curriculum. While one-third of the participants (T1 and T4) stated that they found the curriculum adequate, two-thirds identified various negative aspects. The negative aspects of the TİD curriculum identified by the participants were that preparing individual programmes for each student is tiring (T2, T5); that the content and outcomes of the programme do not align with students' levels and realities (T3); and that the programme contains many gaps that must be addressed by the teacher (T2). The teaching process is not suitable for fulfilling this programme (T6). Other challenges encountered and highlighted as important by the participants in the context of TİDe, as well as the suggestions they made in response to these challenges, are summarised below (Table 5):

Table 5. *TİDe's problems and suggestions*

Problem	Suggestion	Participants
Differences in TİD	A standard form of TİD should be established.	S1, S2, S3, S5
Teachers' entry into work without good TİD skills	TİDe should be taught as a university course.	S1, S4, S6
The critical period has passed when TİDe is started.	TİDe should be started before preschool.	S1, S3
Low level of student readiness for TİDe	TİD should use peer and family education.	S1

Difficulties in teaching abstract concepts (T3, T5), insufficient time allocated for lessons TİD lessons (T2, T6), and students' lack of prior knowledge (T4, T6) are other challenges mentioned by the teachers. In addition, teachers reported that students begin learning TİD at a late age (T1); that TİD is incomplete (T4); that students lack attention (T2); that meaning may be missed when they focus solely on the sign (T5); and that signs not used or encountered for some time tend to be forgotten (T5).

One of the challenges that teachers expect TİDe to address is the lack of TİD skills among teachers who deliver courses other than TİD. According to T1, T4, and T6, the ability of branch teachers to use TİD is very limited. According to the participants who shared this observation, although teachers from other branches working in schools for the hearing impaired and delivering courses other than TİD make considerable efforts for the development of their students, they spend at least one semester learning TİD after they begin working, as they did not learn it prior to their service. Consequently, their lessons are viewed as being largely ineffective. Two teachers (T2 and T3) stated that this challenge diminished as teachers' seniority increased and ceased to be an issue over time. T5, in contrast, argued that the learning and use of TİD by teachers in other branches was related to their desire for self-

improvement rather than to pre-service training or seniority, and that the use of TİD varied from person to person, making generalisation impossible.

Teachers stress the need for two measures to overcome the problems mentioned above: that special educators who proficient in TİD should provide support courses for families and children (T4, T5), and that all staff working in schools for the hearing impaired should learn TİD (T1, T6). Teachers also suggested that an active association for the hearing impaired should be established in Kayseri (T2); that a platform should be created where those providing TİDe can collaborate (T2); that TİD should be offered in all schools (T1); that negative prejudices against TİD should be overcome (T1); and that teachers who will teach TİD should receive high-quality TİD training (T6)..

Another source of challenges in TİDe is the late start of TİDe. According to all teachers except one participant (T4), there is a critical period for TİDe, which has already passed by the time children start school. T5 stated that, in terms of TİDe, the age at which children with severe hearing loss start school, the early diagnosis of their condition, and the time at which they begin using a device are crucial. T4, in contrast, expressed different opinion from the other participants. According to T4, TİD can be learnt at any age; the important factor is not the age but the active use.

Half of the teachers (T1, T3, and T5) think that the readiness of students with hearing impairment within their families was good. Two participants believe the students' readiness is more closely related to the willingness to use TİD than to the presence or absence of a hearing-impaired person in the family. T2 stated that those without a hearing-impaired family member try to learn TİD through the Internet but cannot acquire TİD sufficiently to communicate at school or follow their lessons.

Results and Recommendations

This study, which adopts a rare holistic approach to TİD within the context of language education, seeks to present a comprehensive account of the current state of TİD in Kayseri province. The data collected from students, teachers, administrators and parents reveal a noteworthy finding: that TİD is taught by teachers who have had no prior exposure to the language, lack knowledge of its linguistic features, and have learned it primarily through informal means after entering the profession. It has been observed that although most TİDe teachers have undergone training for children with special needs, they lacked pedagogical knowledge and resources regarding the purpose, content, methods, processes, measurement and evaluation of teaching and learning TİDe. To bridge this gap, they rely on intuition, student feedback, and experiences gained during teaching. The uniformity of the tasks performed by teachers during TİD lessons, which are constrained by textbook content, and the inability to conduct appropriate measurement and evaluation procedures can be ascribed to the same underlying cause. A significant number of teachers began focusing on TİD only after being assigned to schools for the hearing impaired, whereas personal motives drove others. For this reason, educators view the process of acquiring TİD not merely as a professional matter but as a conscientious obligation.

The findings of this study align with those of Tutuk (2021) and Piştav Akmeşe (2016). According to Şimşir (2021), teachers demonstrated limited engagement with scientific studies on TİD and TİDe and did not read relevant research. Instead, they tended to rely on social media posts, particularly those on Instagram, related to the subject matter. However, as Genç and Genç (2013) pointed out, reliance on subjective evaluations may lead to the acquisition of inaccurate information. Our study further confirmed previous research (Güleç-Aslan et al., 2013; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2019; Sarıkaya & Börekçi, 2016), demonstrating that teachers in TİDe do not possess the expected level of competence.

However, the administrators involved in this study recognise the issue of teachers being assigned to their schools without any knowledge of TİD. Moreover, the fact that none of the parents who were satisfied with their children's TİD instruction at school had received standard TİDe instruction highlights the home dimension of this problem. Both parents and students agree that TİDe, as taught in schools, enhances communication skills and fosters positive relationships. Nonetheless, a primary concern highlighted by students, parents and teachers alike is the lack of standardisation surrounding TİD. Children learn different versions of TİD at home and are exposed to varying forms of TİD during school, which is problematic. This situation goes beyond the accent differences in oral-auditory language and the variance between spoken and written language. It equates to the challenge of learning two languages, making the TİD course arduous for students. The TİD lexicon acquired from students' families and environments may differ from the standard TİD lexicon, negatively impacting their learning experience. An extended timeframe and the distribution of standardised TİDes to parents are necessary to address this issue. Therefore, TİD faces not only challenges relating to teacher expertise but other complications as well. The incomplete standardisation process of TİDe, combined with the limited potential for families to support standard TİDe (either due to lack of hearing impairment or unfamiliarity with the language), and the distance between administrators and special education/TİDe pose significant problems. Furthermore, the age at which individuals begin TİDe is far beyond the critical period for language acquisition. Ivanova et al. (2022) reported that Icelandic children commence kindergarten at the age of two. However, children with hearing impairment in Iceland may begin kindergarten between 10 and 12 months of age at the discretion of their families and are offered the opportunities to learn sign language. These challenges suggest that TİDe, in schools for the hearing impaired, confronts numerous obstacles at institutional and social levels beyond the classroom.

It is apparent that the school administrators had not obtained a degree from a faculty of education, let alone graduated from departments of special education. Consequently, the administrators' responses to queries regarding TİDe were primarily centred on the school's budget and infrastructural facilities. Despite the greater demand for innovative technological provisions for hearing-impaired students compared to those who are not (Giménez & Rosich Sala, 2007; Solak Berigel & Karal, 2021), the facilities currently offered by schools remain inadequate.

TİDe is a component of education focused on language learning. Teachers' continuous and effective use of sign language is vital for enhance communication with their deaf students (Hall et al., 2019). The contribution of TİD courses to TİDe, which have been included as elective courses in faculties of education since 2018, has not been adequately examined. Transforming the Departments of Special Education within faculties of education into a discipline that trains TİD trainers directly would be advantageous. This could be achieved through collaborative studies with the Turkish Language Education and Linguistics. Explanations of technical terms shall be provided upon their first mention, and objective evaluations will be employed throughout the text. The language will be formal and devoid of biased expressions, contractions and colloquialisms while adhering to grammatical correctness and conventional academic structure. Consistency in citation style and footnote format will also be maintained. In their 2018 study, Piştav Akmeşe and Kayhan found that teachers who practised TİD did not feel competent in this area and called for more practice-based studies on TİD during undergraduate education. Furthermore, the requirement for teachers to take TİD courses from individuals without pedagogical competence (Kubuş et al., 2016) requires attention.

To create the infrastructure required for language education, efforts should be made to establish a standard TİD based on linguistic scientific findings. To this end, it is essential to organise training sessions for teachers and parents on the standard form of TİD, carefully examining their active

participation and achievement levels. Ivanova et al. (2022) discovered that families with hearing-impaired children lacked proficiency in sign language, and that those who learn it as a second language are still insufficient as role models. Kisch (2008) and Nyst (2010) note that the large number of individuals with severe hearing impairments in families leads to the development of their sign language. Meek (2020) contends that when an individual in a family has a severe hearing impairment, communication ties within the family may not develop adequately, leading to deprivation of implicit learning. This highlights the need for intensive studies on parent education, as it constitutes one of the most critical complementary elements of TİDe.

Acknowledgments: We commemorate the late Assoc. Prof. Esra Nur Tiryaki with gratitude for her valuable expert contributions to the development of the data collection instruments used in this study. We also thank Assoc. Prof. Bahtiyar Makaroğlu for his insightful feedback during the instrument development process, and Dr. Hülya Ağin Haykır for sharing her observations regarding the challenges faced in the field by students with hearing impairments during the research process. In addition, we extend our appreciation to the sign language interpreter who provided TSL (TİD) interpretation during the interviews with students; to the Ministry of National Education for granting permission to conduct this research within its affiliated institutions; to all participants who generously shared their valuable opinions, observations, and suggestions; and to the Scientific Text Editing Office of the Research Deanery of Erciyes University for the prompt and professional English proofreading of this manuscript.

Author Contributions: The contribution rate of the first author to this article is 50%, and that of the second author is 50%.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest among the authors.

References

- Akalın, Ş. H. (2013). Türk İşaret Dili. *Yeni Türkiye*, 55, 1496-1502.
- Akalın, Ş. H. (2023). *Türk İşaret Dili tarihi*. Türk Dil Kurumu.
- Akalın, Ş. H. (2014). Türk İşaret Dili. In Ş. H. Akalın and S. Cavkaytar (Eds.), *Türk İşaret Dili* (pp. 2-59). Anadolu University.
- Anadolu Agency (2018, 18 October) İşitme Engellilerin yüzde 90'ı gerekli cihazlara sahip değil. Retrieved December 19, 2021, from <https://www.aa.com.tr/tr/saglik/isitme-engellilerin-yuzde-90i-gerekli-cihazlara-sahip-degil/1257784>
- Aslan Demir, S. (2010). The language of silence: Observations concerning Turkish sign language. *Bilgi-Journal of Social Sciences of the Turkic World*, (54), 1-20. <https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1216-published.pdf>
- Association for Living Without Obstacles (n.d.). Türkiye ve Dünyada Engelliler, Sayılarla Dünya'da ve Türkiye'de Engellilik. Retrieved November 10, 2020, from <https://ey-der.com/ana-sayfa/turkiye-ve-dunyada-engelliler/>
- Atila, M. (2011). *Konuşan eller temel işaret dili*. İlgi Kültür Sanat.
- Aykut, N. (2004). *Hasan Beyzade tarihi*. Türk Tarih Kurumu.
- Aykutlu, H. (2019). *The opinions of teacher candidates about Turkish sign language and Turkish sign language course* (Thesis No. 570856) [Master's Thesis, Trakya University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Bellugi, U., & Klima, E. (2001). Sign language. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, pp. 14066-14071. Doi: 10.1016/B0-08-043076-7/02940-5.
- Bilgiç, H. C., Aslan, C., Özdemir Kılıç, M., & Kan, A. (2021). Developing an attitude scale for Turkish sign language (TİD-AS). *Participatory Educational Research*, 8(1), 200-218. Doi: 10.17275/per.21.11.8.1.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal.
- Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi (CRPD) Uygulama kılavuzu. (2018). Retrieved November 20, 2021, from <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/0-6-Birleşmiş-Milletler-Engelli-Hakları-Sözleşmesi-min.pdf>
- Buz, B. (2019). *Developing a statistical Turkish sign language translation system for primary school students*. (Thesis No. 10230545) [Master's Thesis, Boğaziçi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Council of Europe (n.d.). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment - Companion volume (Turkish version) (2020). Retrieved February 27, 2025, from <https://book.coe.int/en/education-and-modern-languages/10802-pdf-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume-turkish-version.html>
- Council of Higher Education (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları, özel eğitim öğretmenliği lisans programı, pp. 1-31. Retrieved February 20, 2020, from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (S. B. Demir, & M. Bütün, Trans.). Siyasal.
- Çelik, S. Kırkgöz, Y., İrgın, P., Şallı-Çopur, D., Erbay Çetinkaya, S., Kurt, M., Makaroğlu, B., Karaca, B., Kavgacı, H., Öztürk, A., & Göktürk-Tuüey, N. (2022). Translating the CEFR Companion Volume (2020) into Turkish: The Real Experience Unraveled. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(4), 274-293. Retrieved February 24, 2025, from Doi: 10.29329/epasr.2022.478.13.
- Çelik, V. G. (2015). *Türk İşaret Dili kılavuzu*. Yargı.
- Çiçek, E. (2016). *İşaret dili rehberi*. Arel.
- Çuhadar, İ. H. (2003). *Mustafa Safi'nin Zübdetü't- Tevarih'i 1*. Türk Tarih Kurumu.
- Demirel, F. (2013). *Osmanlı'da sağır- dilsiz ve ââmâların eğitimi: dilsiz ve ââmâ mektebi*. İdeal.
- Dikyuva, H., & Zeshan, U. (2008). *Türk İşaret Dili birinci seviye*. Ishara.
- Dikyuva, H., Makaroğlu, B., & Arık, E. (2015). *Türk İşaret Dili dilbilgisi kitabı*. Ministry of Family and Social Services. Retrieved July 7, 2020, http://www.dat.net.tr/FileUpload/op488361/File/isaret_dili.pdf
- Erenbilge, K. B. (2021). *Bi dünya işaret dili sözlüğü*. Payidar.
- Ersoy, H. (2016). Durum Araştırması. In M.Y. Özden & L. Durdu (Eds.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* (pp. 3-19), Anı.

- Erten, H. ve Arıcı, N. (2022). İşaret dilinin tarihi serüveni ve Türk İşaret Dili. *Afyon Kocatepe University Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-14. Doi: 10.32709/akusosbil.876469.
- Genç, M., & Genç, T. (2013). Monitoring the skills of teachers' vocational development by themselves; Fatih Project Sample. *Ahi Evran University Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 14(2), 61-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59471/854599>
- Giménez, J., & Rosich Sala, N. (2007). Improving geometry by using dialogic hypermedia tools: A case study. *Interactive Educational Multimedia*, 14, 54-65. <https://raco.cat/index.php/IEM/article/view/205319>
- Girgin, M. C. (2003). *İşitme engelli bireylerin eğitime giriş*. Anadolu University.
- Göl Güven, M. (2016). İşitme engelli olan çocukların Türk İşaret Dili edinimini destekleyici eğitim malzemeleri geliştirme çalışması. In E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları* (pp. 445-469). Koç University.
- Güleç Aslan, Y., Özbey, F., Sola Özgüç, C. and Cihan, H. (2013). A case study: The problems and needs of teachers working in the field of special education. *The Journal of International Social Research*, 7(31), 639-654. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-case-study-the-problems-and-needs-of-teachers-working-in-the-field-of-special-education.pdf>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. A., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar*. Seçkin.
- Günay, R., & Görür, H. İ. (2013). School for the deaf, mute, and blind in Ottoman State. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32(53), 55-76. Doi: 10.1501/Tarar_0000000534.
- Gür, C. (2018). *The effects of late language acquisition on the development of narrative skills: Insights from Turkish Sign Language* (Publication No. 524333) [Doctoral Thesis, Atatürk University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395. Doi: 10.1177/0142723719834102.
- Ivanova, N., Sverrisdóttir, R., & Þorvaldsdóttir, G. B. (2022). Raising handshape awareness: Using the handshape inventory for Icelandic Sign Language (ÍTM) in early intervention and teaching of ÍTM. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Special Issue- Sign Language, Deaf Culture and Bilingual Education* (58), 27-51. Doi: 10.31299/hrri.58.si.2.
- İlkbaşıran, D. (2013). Communicative practices in Turkish Sign Language. In E. Arık (Ed.), *Current directions in Turkish sign language research* (pp. 19-53). Cambridge Scholars.
- İlkbaşıran, D. (2016). Türkiye'deki sağır gençlerin iletişim alışkanlıkları ve Türk İşaret Dilinin toplumsal dilbilimi açısından incelenmesi. In E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları* (pp. 411-443). Koç University.
- İşsever, S., & Makaroğlu, B. (2016). Türk İşaret Dili'nde ne- taşıma. In E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları* (pp. 275-296). Koç University.
- Karaca, M. F., & Bayır, Ş. (2018). Turkish sign language analysis: Communication and grammar. *National Journal of Education Academy*, 2(2), 35-58. Doi: 10.32960/uead.455509.
- Karadeniz, H. B. (2017). *Osmanlı saray sakinlerinin konuştuğu özel lisan; işaret dili*. Yeditepe.

- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, 160. Retrieved July 9, 2024, from https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/kargin.htm
- Kemaloğlu, Y. K. & Kemaloğlu, Y. P. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *The Turkish Journal of Ear Nose and Throat*, 22(2), 65-76. Doi: 10.5606/kbbihtisas.2012.013.
- Kemaloğlu, Y. K. (2014). History of the speechless hearing disabled people (the deaf). *Journal of ear nose throat and head neck surgery*, 22(1), 14-28. <https://dergi.kbb-bbc.org.tr/uploads/pdf/kbb22-1-4.pdf>
- Kisch, S. (2008). "Deaf Discourse": The social construction of deafness in a Bedouin community, *Medical Anthropology*, 27(3), 283-313, Doi: 10.1080/01459740802222807.
- Kubuş, O., & Hohenberger, A. (2011). The phonetics and phonology of the TİD (Turkish Sign Language) bimanual alphabet. In R. Channon & H. Hulst (Eds.), *Formational units in sign languages* (pp. 43-64). De Gruyter Mouton. Doi: 10.1515/9781614510680.43.
- Kubuş, O., İlkbaşaran, D., & Gilchrist, S. (2016). Türkiye’de işaret dili planlaması ve Türk İşaret Dilinin yasal durumu. In E. Arık (Ed.), *Ellerle konuşmak: Türk İşaret Dili araştırmaları* (pp. 23-50). Koç University.
- Makaroğlu, B. (2009). Placement of sign language’s in the brain. *Language Journal*, (146), 40-48. Doi: 10.1501/Dilder_0000000120.
- Makaroğlu, B. (2012). *Question in Turkish sign language: Linguistic analysis of eyebrows* (Thesis No. 308788). [Master’s Thesis, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Makaroğlu, B. (2018). *Agreement in Turkish sign language: An investigation in terms of templatic morphology* (Thesis No. 490730). [Doctorate Thesis, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Makaroğlu, B., & Bekâr, İ. P. (2015). Türk İşaret Dilinde (TİD) seslem yapısının dağılımsal görünüşleri. 29. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Kocaeli, 21-22. Doi: 10.13140/RG.2.2.25632.23049.
- Makaroğlu, B., & Dikyüva, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türk İşaret Dili (A1-A2 düzeyi) öğrenci kitabı*. Ankara University.
- Meek, D. R. (2020). Dinner table syndrome: A phenomenological study of deaf individuals experiences with inaccessible communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694. Doi: 10.46743/2160-3715/2020.4203.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 June). *Resmî Gazete*, 14574. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Ministry of Family and Social Services General Directorate of Services for Persons with Disabilities and The Elderly. (n.d.). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. Retrieved December 10, 2021, from https://www.aile.gov.tr/media/96693/eyhgm_istatistik_bulteni_aralik_2021.pdf
- Ministry of Health (n.d.). Yeni Doğan İşitme Programı. Retrieved June 07, 2024, from <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/haberler/ulusal-isitme-tarama-programi.html>
- Ministry of National Education Board of Education. (2011). *İşaret dili kurs programı*. Retrieved October 10, 2021, from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_isaret_dili.pdf

- Ministry of National Education Board of Education. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: 2Öğrenme, öğretme ve değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt*. Retrieved February 10, 2025, from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_cefr_tr.pdf
- Ministry of National Education Directorate General for Measurement, Assessment and Examination Services. (2021). *Engeli Olan Çocuklar İçin İlkokul Değerlendirme Çerçevesi, Öğretmen Kılavuzu*. Retrieved February 12, 2022, from https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/14164509_Fasikul-2-lkokulDegerlendirmeCervesiOgretmenKilavuzu.pdf
- Ministry of National Education Directorate General for Special Education and Guidance Services. (2015). *İşitme engelliler için öğretmen kılavuz kitabı*. Retrieved October 12, 2021, from <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/content/upload/catalogs/ogretmen-kilavuz-kitabi-20211219162806.pdf>
- Ministry of National Education. (2016). *Türk İşaret Dili Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı*, Retrieved February 12, 2022, from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03035359_tid_123_onayli.pdf
- Ministry of National Education. (2017). *Çocuk Gelişimi Eğitimi İşitme Yetersizliği ve Eğitim Planı*, Retrieved February 12, 2022, from <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/content/upload/attached-files/isitme-yetersizligi-ve-eg-20211219203142.pdf>
- Ministry of National Education. (n.d.-a). *İşitme Engelli Çocuklar İçin Dijital Eğitim Platformu, İşaret Dili ve Güncel Sorunlar*. Retrieved July 05, 2024, from <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/tid/isaret-dili-ve-guncel-sorunlar-icerik-4>
- Ministry of National Education. (n.d.-b). *Türk İşaret Dili sözlüğü*. Retrieved July 10, 2024, from <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/tid/alfabetik-sozluk-icerik-6>
- Ministry of National Education. (n.d.-c). *İşitme Engelli Çocuklar İçin Eğitim Platformu, Diğer Kaynaklar*. Retrieved July 10, 2024, from <https://orgm.meb.gov.tr/icdep/kutuphane/diger-kaynaklar-icerik-10>
- Ministry of National Education. (2023a). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*. Retrieved July 05, 2024, from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf
- Ministry of National Education. (1995). *Yetişkinler için işaret dili kılavuzu*. Ministry of National Education.
- Nyst, V. (2010). Sign languages in West Africa. In D. Brentari (Ed.), *Sign languages* (Cambridge language surveys) (pp.405–432). Cambridge University. Doi: 10.1017/CBO9780511712203.019.
- Oral, A. Z. (2016). *Türk İşaret Dili çevirisi*. Siyasal
- Özcan, A. (1994). *İslam Ansiklopedisi*, 9, “Dilsizler”. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2019). Investigation of difficulties faced by special education teachers and their self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69. Doi: 10.37233/TRSPED.2019.0103.

- Piştav Akmeşe, P. (2016). Turkish sign language (TİD) teaching and sign language courses in higher education programs. *Ahi Evran University Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 341-361. Retrieved October 09, 2021, from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487473>
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2018). İşitme engelli bireylerin eğitiminde öğretimsel düzenlemeler ve Türk İşaret Dili kullanımı hakkında öğretmen görüşleri [Paper presentation]. In M. A. Melekoğlu, (Ed.) 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Proceedings* (pp. 148-156).
- Resmî Gazete (2005, July 07). Engelliler Hakkında Kanun, 25868, 5, pp. 44.
- Resmî Gazete (2018, April 11). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 30388.
- Saldaña, S. (2019). *Nitel araştırmalar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekci Akcan, & S. N. Şad, Trans.). Pegem Akademi.
- Sarıkaya, B., & Börekçi, M. (2016). The problems encountered in educating deaf students and solution offers: The sample of Erzurum. *EKEV Akademi Dergisi*, (66), 177-194.
- Sarıkaya, E., & Uzuner, Y. (2013). Teacher opinions about hearing-impaired children's literacy learning. *Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE* 1(1), 31-61. Doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m.
- Sevgi, H. (2019). *Effects of age of acquisition on morphosyntactic structures in Turkish sign language: Evidence from classifiers*. (Thesis No. 583205) [Master's Thesis, Boğaziçi University Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Solak Berigel, D., & Karal, H. (2021). The use of technology in teaching mathematics to hearing impaired students: a case study. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 10(2), 72-85. Doi: 10.51960/jitte.1033449.
- Şimşir, Z. (2021). Reflection of scientific studies on educational activities: teachers' views. *Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 581-591. Doi: 10.5961/jhes.2021.477
- Tufan, I., & Arun, O. (2006). Türkiye Özürlüler Araştırması 2002: İkincil Analiz. The Scientific and Technological Research Council of Türkiye. Retrieved June 09, 2024, from https://ozgururun.com.tr/wp-content/uploads/2015/08/TufanveArun_TOA.pdf
- Tutuk, T. (2021). An investigation of the education process of students with hearing impairment in Turkish sign language. (Thesis No. 713330) [Doctorate Thesis, Eskişehir Osmangazi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tüfekçioğlu, Ü. (2006). *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. Anadolu University.
- Türk, Y. (2018). *Örneklerle Türk-Alman işaret dilleri*. Türk Dil Kurumu.
- United Nations International Children's Emergency Fund- Türkiye (2023, September 11). Basın Bülteni. UNICEF'in kapsamlı istatistiksel analizine göre dünya çapında yaklaşık 240 milyon engelli çocuk bulunuyor. Retrieved August 10, 2023, from <https://www.unicef.org/turkiye/bas%C4%B1n-b%C3%BClenleri/unicefin-kapsaml%C4%B1-istatistiksel-analizine-g%C3%B6re-d%C3%BCnya-%C3%A7ap%C4%B1nda-yakla%C5%9F%C4%B1k-240-milyon>
- Uysal, Ç., & Atlar, H. (2022, July 16-17). Türk İşaret Dili ve eğitime yansımaları [Paper presentation]. Selçuk 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi. In G. Gürçay & A. Manafıdızajı (Eds.) *Selçuk 6*.

Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri, (pp. 15-25). UBAK. Retrieved July 10, 2024, from https://www.selcukkongresi.org/files/ugd/797a84_c863c8a3318f453a8368ca3ba39d7ebd.pdf

Yazıcı, M. (2019). *Türk İşaret Dili sözlüğü*. Yazıcı Akademi.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Designs and methods*, Sage. Doi: 10.3138/cjpe.30.1.108.

Zeshan, U. (2003). Aspect of Türk İşaret Dili (Turkish sign language). *Sign Language and Linguistics*, 6(1), 43–75. Doi: 10.1075/sll.6.1.04zes

Genişletilmiş Özet

Giriş

İşitme güçlüğü çeken/ sağır bireylere yönelik gerçekleştirilen Türk İşaret Dili (TİD) eğitimi (TİDe), dil eğitiminin alanlarından biridir. Türkiye’de son dönemlerde yapılan yasal düzenlemeler ve bilimsel araştırmalar sayesinde TİD’in öğretimine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Ancak ülke genelinde çalışmalarını sürdüren 84 işitme engelliler okulunda gerçekleştirilen TİDe’nin mevcut durumu dil eğitimi açısından paydaş görüşleri çerçevesinde çok yönlü olarak ayrıca incelenmemiştir. Bu eksiklikten hareketle, Kayseri ilinde gerçekleştirilen TİDe’yi bütüncül olarak betimlemek amacıyla bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğrenci görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİDe’nin mevcut durumu nedir?
- b) Öğretmen görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİDe’nin mevcut durumu nedir?
- c) Veli görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİDe’nin mevcut durumu nedir?
- ç) Yönetici görüşlerine göre Kayseri ilindeki TİDe’nin mevcut durumu nedir?

Yöntem

Bu çalışmada Kayseri ilinde TİDe’nin mevcut durumuna ilişkin farklı perspektiflere dayalı ayrıntılı bir panorama sunmak için çok katmanlı durum araştırması benimsenmiştir. Çalışma kapsamında Kayseri merkez ilçeleri ve Develi’de yürütülen TİDe; öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Her bir alt durum için iki ayrı uzmanın görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılan, dört ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerle yapılacak görüşmelerde kullanılacak form ayrıca araştırmacı ve TİDe veren bir uzmanın desteğiyle TİD’e aktarılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler iki döngülü kodlama ile içerik çözümlemesiyle irdelenerek bulgulara dönüştürülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu 21 kişiden oluşmaktadır. Bu kişiler dört öbekte toplanabilir İlk öbekte Kayseri il merkezi ve Develi ilçesi sınırları içinde bulunan, MEB’e bağlı resmî işitme engelliler ilköğretim okullarına kayıtlı altı öğrenci yer almaktadır. İkinci öbekte ise bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin velisi olan altı yetişkin bulunmaktadır. Aynı okullarda görev yapan altı TİD öğretmeni ile TİDe verilen kurumlarda görev yapan üç yönetici, üçüncü ve dördüncü öbekteki katılımcılardır. Çalışma kapsamında öğrenciler “S”, öğretmenler “T”, yöneticiler “Y” ve veliler “V” biçiminde kodlanarak anılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Gözünden TİDe’nin Mevcut Durumu

TİDe eğitime ilişkin katılımcıların üçü (S1, S3 ve S5) işitme engelliler okullarında yürütülen TİDe’den memnun olduğunu beyan etmektedir. Ancak S2 ve S6 işaretleri iyi bilmedikleri için TİD derslerinde kendilerini üzgün hissettiklerini söylemiştir.

Öğrencilerin büyük bir kısmı (S1, S2, S3 ve S6) TİD derslerine yakın çevresinde bulunan kişilerle çalışarak hazırlanmaktadır. Öğretmenle birlikte yapılan okul dışı çalışmalarda ise öğretmenin öğrencileriyle görüntülü görüşme yaptığı veya onlara video gönderdiği dile getirilmiştir (S1, S3). Bir katılımcı (S4) dışındaki öğrencilerin tamamı TİD derslerine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gönderilen ve derslerde kullanılan TİD kitabıyla ilgili olumlu görüş beyan etmiştir. TİD derslerinde bütün öğrencilerin yapıldığını belirttiği etkinlik “eşleştirme” dir. En az gerçekleştirilen etkinlik ise yalnızca S4’ün belirttiği yazı yazma etkinliğidir.

Öğrencilerin TİDe kapsamında en çok yakındığı sorun ailelerinin “yeni” işaretleri bilmemesi (S3) veya “yeni” işaretlerin kendilerine zor gelmesidir (S3, S4 ve S5). Öğrencilerin yarısı (S3, S4 ve S5) derslerde yalnızca TİD kullanıldığını, işitme cihazlarıyla belirli düzeyde işitebilen öğrencilerden oluşan diğer yarıdaki öğrenciler de (S1, S2 ve S6) derslerde TİD’den de yararlandığında işlenen konuyu daha iyi anlayabildiklerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin Gözünden TİDe’nin Mevcut Durumu

Öğretmenlerden hiçbiri TİD’i dizgeli bir biçimde, örgün eğitim programlarında öğrenmemiştir. Öğretmenler öğrencilerle iletişim kurabilme veya TİD derslerini yürütebilmek için mecbur kalmaları nedeniyle TİD öğrenmeye yöneldiklerini ifade etmektedir. TİD’in dil bilgisel özelliklerine ilişkin sorulara hiçbir katılımcı öğretmen ayrıntılı yanıt verememiştir. Bununla birlikte hiçbir öğretmenin TİD, TİDe ve işitme engellilere yönelik bilimsel çalışma ve yayınları takip etmeği görülmüştür.

Belirli günler ve haftalar için Türkçeden TİD’e çeviriler yapma (T3, T5), şarkı çevirme (T1, T3) ve yazılı cümleyi TİD ile konuşarak anlatma (T1, T5) ve drama (T5) etkinlikleri öğretmenler tarafından TİDe’de en sık gerçekleştirildiği dile getirilen etkinliklerdir. Bütün öğretmenler, MEB’in gönderdiği ders kitabını TİDe eğitimi için yeterli bulmaktadır. Katılımcıların yarısı (T1, T3 ve T4) bireyselleştirilmiş gözlem formlarını etkin bir biçimde geliştirip uygulayabildiklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin TİD yetkinlik düzeylerini belirlerken çoktan seçmeli testler (T2, T6), özel geliştirilen gözlem formları (T3, T4), uygulamalı sınavlar (T2, T6) ve konuyla ilgili kısa değerlendirmelerden (T1) de yararlanılmaktadır.

Öğretmenlerin üçte ikisince sözü edilen TİD dersi öğretim programıyla ilgili olumsuzluklar şunlardır: her öğrenci için ayrı ayrı bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasının yorucu olması (T2, T5), program içerik ve kazanımının öğrenci düzeyiyle ve gerçeklikle örtüşmemesi (T3), programın öğretmenin iyileştirmesine gerek duyulan çok boşluk barındırması (T2) ve öğretim sürecinin bu programı yerine getirmeye elverişli olmaması (T6). TİDe’nin geneline ilişkin ise öğretmenler, işitme engelliler arasında kullanılan farklı işaret dillerinin olması (T1, T2,T3,T5), TİD’in yaygınlaşmamış olması (T1, T4, T6) ve TİDe’ye kritik dönem geçtikten sonra başlanması (T1, T3), soyut kavramların öğretiminde yaşanan güçlükler (T3, T5), TİD dersleri için ayrılan zamanın yetersizliği (T2, T6), öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması (T4, T6), öğrencilerin dikkat eksikliği yaşamaları (T2), işarete odaklanarak anlamı kaçırmaları (T5) ve bir süre kullanmadıkları/karşılaşmadıkları işaretleri unutmalarından ve TİD dersleri dışındaki dersleri yürüten öğretmenlerin TİD kullanmadaki eksikliklerinden de yakınmaktadır.

Yöneticilerin Gözünden TİDe’nin Mevcut Durumu

Yöneticiler TİDe ile ilgili eğitim almamıştır. Okullarda eğitim ve araştırma projesi gerçekleştirilmemiştir. Öte yandan yöneticiler okullarındaki fizikî alt yapının TİDe eğitimi için elverişli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Y1 okul bütçesinin okul içi işleyiş için kâfi olduğunu dile getirmiştir. Yöneticilere göre TİDe ilgili en büyük sorun, okullara atanan öğretmenlerin TİD bilmemesidir. Yöneticiler öğretmenlerin TİDe almalarını gerekli görmekte, toplum içinde TİD kullanımına yönelik farkındalığın geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Velilerin Gözünden TİDe’nin Mevcut Durumu

Bütün veliler okulda verilen TİDe’nin, çocuklarının iletişimlerini ve yaşamlarını kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Beş veli, okulda yürütülen TİDe eğitimine 10 üzerinden (V1, V2, V3, V4 ve V5) 7 ve üzeri puan vermiştir. Veliler, TİDe’ye ilişkin genelde olumlu görüşler bildirmiştir. Veliler; TİD’in toplum içinde yaygınlaştırılması ve işitme sorunu yaşamayanların da TİDe almaları (V6,

V5), TİDe'ye okula başlamadan önce başlanması (V3) ve TİD'in ölçünlüleşme sürecinin tamamlanması (V4) gerektiğini düşünmektedir.

Sonuç ve Öneriler

TİDe'nin dil eğitimi bağlamında bütüncül olarak ele alındığı bu araştırmada Kayseri ilinde gerçekleştirilen TİDe'nin mevcut durumunu çok yönlü olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerden sağlanan veriler doğrultusunda ulaşılan bulgulardan en çarpıcısı TİD'i daha önce öğrenmemiş, bu dilin dil bilimsel özellikleri hakkında fikir sahibi olmayan, göreve başladıktan sonra yalnızca yaygın öğrenmeler aracılığıyla öğrendikleri kadarıyla bu dille tanışanlar tarafından TİDe'nin verilmekte olduğudur. Ayrıca TİDe veren öğretmenlerin çoğunun özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim almalarına karşın TİDe ile ilgili eğitsel bilgilerin verilmediği bir lisans eğitimi sonrasında başladıkları görevlerinde sezgisel bir biçimde, öğrencilerden gelen dönütler ve öğretim esnasında edinilen deneyimlerle bu boşluğu tamamlamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin TİD'e ilişkin ilgilerinin kaynağı profesyonel gelişim arzusu değil, kişisel dinamiklerdir. Ayrıca TİD'in ölçünleşme sürecinin tamamlanmamış olması, ailelerin standart TİD'e destek sunma potansiyellerinin -işitme engelli olmamaları veya standart TİD'i kullanmadıkları için- düşük düzeyde olması ve yöneticilerin özel eğitime ve TİDe'ye uzak olmaları ve TİDe başlama yaşının kritik dönemin ilerisinde bulunması da çalışmada gözlenen diğer önemli sorunlardır.

TİDe'nin dil eğitimi bağlamında ele alınabilmesi gerekli alt yapının oluşması için dil bilimsel bulgularla ölçünlü TİD oluşturulmasına yönelik çabalar desteklenmeli ve ölçünlü TİD ile ilgili öğretmen ve veliler başta olmak üzere etkin katılım ve başarı durumunun dikkatle incelendiği eğitimler düzenlenmelidir.



A Lexicographical Review On The Basic Level Illustrated Dictionary For Those Learning Turkish As A Foreign Language (Ages 6-12)¹

Özgül KARADAVUT² & Demet KARDAŞ³

Abstract

Vocabulary constitutes one of the most fundamental building blocks in language learning. The words acquired during the process of first language acquisition appear in different forms and concepts during foreign language learning. Dictionaries developed for native speakers and foreign language learners differ in terms of their intended purposes. Using monolingual dictionaries designed for native speakers often results in a loss of functional effectiveness. This study aims to conduct a lexicographic analysis of the *Basic-Level Illustrated Dictionary for Learners of Turkish as a Foreign Language (Ages 6–12)*, developed within the scope of the PIKTES Project. The research was carried out within a qualitative design using the document analysis method. The analysis revealed several issues: the criteria for word selection were not clearly specified; the principles of defining headwords were not consistently followed; example sentences lacked informative depth; grammatical information was insufficient; and the presentation of semantic relationships was found to be inadequate. In contrast, the use of cross-referencing and the inclusion of a variety of word classes tailored to learner needs emerged as notable strengths. The study aims to contribute to the development of dictionaries used in teaching Turkish as a foreign language and to future research on dictionary evaluation.

Keywords	Dictionary	Dictionary Review	Lexicography	Teaching Turkish as a Foreign Language
----------	------------	-------------------	--------------	--

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük (6-12 Yaş) Üzerine Sözlükbilimsel Bir İnceleme

Özet

Kelime bilgisi, dil öğreniminin en temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Birinci dil edinimi sürecinde kazanılan sözcükler, yabancı dil öğrenme sürecinde farklı biçim ve kavramlar olarak ortaya çıkmaktadır. Ana dil konuşurlarına yönelik geliştirilen sözlüklerle yabancı dil öğrenicileri için hazırlanan sözlükler, amaçları bakımından farklılık göstermektedir. Ana dil konuşurları için hazırlanmış tek dilli sözlüklerle yabancı dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak, çoğu zaman işlevsel etkililiğin kaybına yol açmaktadır. Bu çalışma, PIKTES Projesi kapsamındaki *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük (6–12 Yaş)* üzerine sözlükbilimsel bir inceleme yapmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir desen kapsamında doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Yapılan inceleme sonucunda, sözcük seçim kriterlerinin açıkça belirtilmediği; madde başı tanımlamalarında ilkelere yeterince uyulmadığı; örnek cümlelerin bilgi verici derinlikten yoksun olduğu; dil bilimsel bilgilerin yetersiz kaldığı ve anlam ilişkilerinin sunumunda eksiklikler bulunduğu görülmüştür. Buna karşılık, çapraz gönderim uygulaması ve sözcük türlerinde öğrenci ihtiyaçlarına uygun çeşitliliğin sunulması, olumlu ve güçlü yönler olarak öne çıkmıştır. Bu çalışma, gerçekleştirdiği sözlükbilimsel inceleme yoluyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan sözlüklerin geliştirilmesine ve bu alanda yürütülecek gelecekteki sözlük değerlendirme çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler	Sözlük	Sözlük İnceleme	Sözlükbilim	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
-------------------	--------	-----------------	-------------	---------------------------------------

Article Info	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
Makale Bilgisi	31.01.2025	14.12.2025	30.12.2025	10.29228/ijlet.1630281

Reference	Karadavut, Ö. & Kardaş, D. (2025). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için temel düzey resimli sözlük (6-12 yaş) üzerine sözlükbilimsel bir inceleme. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 440-467.
Kaynakça	

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Demet KARDAŞ danışmanlığında yürütülen Özgül KARADAVUT'un Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalında hazırlanmış aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozgulkaradavut@gmail.com, ORCID: 0009-0006-7057-1871

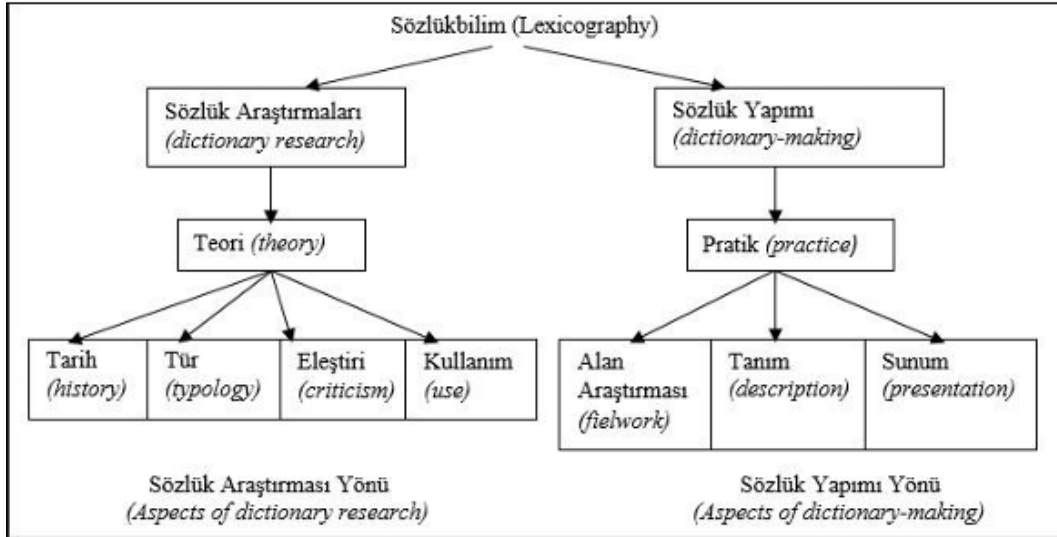
³ Doç. Dr. Demet KARDAŞ, Gazi Üniversitesi, demetkardas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0222-6794



Giriş

Sözlükler; dilin temel birimleri olan sözcükleri barındırma, belli bir düzende sıraya koyma, söz varlığının anlamlarını açıklama, bunların diğer unsurlarla ilişkilerini ortaya koyma, söylenişleri ve yazılışlarını gösterme, kökenleri ve tarihini sunma, dilin kuralları çerçevesinde sözcüklerin kullanımlarını gösterme gibi çeşitli yönlerden kullanıcılara bilgi vermektedir (Aksan, 2020, s. 75; Böler, 2006, s. 102; İlhan, 2009, s. 535; Kahraman, 2016, s. 3290; Vardar, 2002, s. 183). Ayrıca yardımcı kaynak olarak kullanılan sözlükler, dil öğretiminin temel malzemelerinden biridir. Bu da gerek ana dili gerek yabancı dil öğretiminde temel araç olan sözlüklerin hazırlanması, araştırılması ve sunulmasında bilimsel bir yolun izlenmesini gerekli kılmaktadır.

Sözlüklerin hazırlanması uzmanlık bilgisi ve ortak bir çalışma gerektirmekte olup sözlükbilim dalına bağlı ilerlemektedir. Hartmann ve James (1998, s. 85), sözlükbilimi “Sözlükler ve diğer başvuru eserleri ile ilgili mesleki faaliyet ve akademik alan” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımla Hartmann ve James (1998), sözlükbilimi teorik (kuramsal) ve pratik (uygulama) olmak üzere iki boyutta ele almış ve bu boyutların çalışma alanlarını Şekil 1’de (Hartmann ve James, 1998, s. 85) sunulan şemayla göstermiştir:



Şekil 1. Sözlükbilimin boyutları

Bu şemaya göre sözlükbilimi; sözlüklerin tarihi, sınıflandırılması, eleştirisi ve kullanımını kapsayan araştırmalar ile hazırlık, tanımlama ve sunum aşamalarını kapsayan uygulama boyutları olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sözlük inceleme, bu dalın araştırma kapsamında olmakla birlikte uygulama ve kuramsal açıdan iki boyuta da katkı sağlamaktadır.

Sözlük İnceleme

Sözlükbilimin bir yönü olan sözlük eleştirisi, sistemli bir çalışmayı ve devamında değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Jackson (2016, s. 256-257), bir sözlüğün değerlendirmesine temelde iki ölçüt ile yaklaşmaktadır: İç ve dış ölçütler. Sözlüklerin ön bölümünde bulunan ön söz ve tanıtım yazısında iddia edilen özelliklerin sözlükte yansıtılma derecesi, iç ölçütlerdir. Dış ölçütleri ise “sunum (ulaşılabilirlik)” ve “içerik” ana başlıklarında ele almıştır. Hedef kullanıcıların bilgiye ulaşmasında önemli rol oynayan sunumun yönleri şunlardır: Sayfa düzeni, madde düzeni, maddelerin uzunluğu ve kısaltma. Sözlüğün içeriğini değerlendirmede belirlediği ölçütler ise şunlardır: Söz varlığı aralığı, sözcük yapımı, eş yazımlılar, anlam bölme, tanımlama, düz anlam ötesi, sesletim, dil

bilgisi, kullanım, örnekler, etimoloji ve özel nitelikler (s. 258-263). Temelde iki açıdan belirlenen bu ölçütlerden ilki kullanıcı becerileri, ikincisi ise kullanıcı ihtiyaçları ile ilgilidir.

Hadebe (2014), çalışmasında sözlük eleştirisine yönelik ölçütler önermekte ve bu ölçütlerin şekil ve işlev olarak bölünebileceğini ifade etmektedir. “Sözlüğün tipolojisi” kullanıcı grubunu, bakış açılarını, işlevi, sunum şekillerini, büyüklüğü (boyutu), dilleri ve türü içermektedir. “Sözlük tarihi” dil içinde sözlüğün yeri, kültürel-insanbilimsel tarihi, dil topluluğunun sözlüksel ve edebî geleneğini kapsamaktadır. “Sözlük yapısı” ön kapak, arka kapak, cilt sırtı, makro yapı, mikro yapı, medio yapıyı kapsamaktadır. “Sözlük kullanımı” sözlüğün kullanıcı profilini, kullanıcı ihtiyaçlarını, referans ihtiyaçlarını, referans becerilerini yansıtmaya boyutu ile ilgilidir (s. 47).

Aslan (2017), çalışmasında sözlükbilimsel bir yaklaşımla Eser-i Şevket’i şu ölçütlere göre incelemektedir: “1. Sözlüğün türü; 2. Bütün yapı; 3. Bütüncül yapı: a. Madde başının düzenlenmesi, b. Madde başının seçimi ve metinlerarasılık, c. Madde başı ve madde başı türleri; 4. Parçalı yapı: A. Parçalı yapıda biçimle ilgili bilgiler (a. yazım bilgisi, b. sesletim bilgisi, c. dil bilgisel bilgi), B. Parçalı yapıda anlamla ilgili bilgiler (a. tanım, b. köken bilgisi, c. kullanım bilgisi, d. örnek, e. çapraz gönderim); 5. Dış veri: a. Baş veri, b. Son veri” (s. 41).

Bahadır ise (2023) “1928’den Günümüze Kadar Yazılmış Fransızca-Türkçe ve Türkçe- Fransızca Sözlükler Üzerine Sözlük Bilimsel Bir İnceleme” adlı doktora tezinde on adet sözlüğü makro ve mikro yapıları açısından şu ölçütlerle incelemiştir:

“I. Bütün Yapı (Mega Yapı): A. Dış veriler: a. Sözcük hakkında genel bilgiler (Sözcük sayısı, dış- iç-arka kapak, boyut, sütun, sayfa sayısı, renk, tasarım, sözlüğün türü, sözlüğün amacı ve hedef kitlesi, sözlüğün yazarı, bilim kurulu, kurumu, sözlük derleme yöntemi ve kaynakları, cilt dayanıklılığı, kağıdın niteliği, sayfa numaraları), b. Baş veriler (Ön söz, yazarın biyografisi, özel işaretler), c. İç veri, d. Son veri / II. Bütüncül Yapı (Macrostructure): A. Sözcük listesi, B. Madde başı sözcükler. / III. Parçalı Yapı (Microstructure): A. Parçalı yapıda biçimle ilgili bilgiler: a. Yazım bilgisi, b. Sesletim bilgisi, c. Dil bilgisel bilgi; B. Parçalı yapıda anlamla ilgili bilgiler: a. Tanım, b. Örnekler ve eş dizimlilikler. C. Köken bilgisi ve tarih, D. Kullanım bilgisi, E. Çapraz gönderim, Genel Değerlendirme” (s. 216-243).

Sözlük inceleme; tasarımdan içeriğe kadar sözlüğün yapı unsurlarının niteliği, kullanıcı ihtiyaç ve becerilerine uygunluğu ve bunların tutarlılığını değerlendirmektedir. İncelemenin önceden belirlenmiş ölçütlere göre ele alınması, ilke ve kurallar çerçevesinde sistemli bir değerlendirmenin yapılması, nesnel sonuçlar elde etmek için gereklidir. Bu noktada Aslan (2017), “Bir sözlük incelenirken öncelikle türünü ve amacını tespit etmek ve sonrasında en temel yapılarını ve dış yapılarını incelemek ve bunları her aşamada türü ve amacına göre ele almak, incelemeye temel bir şablon oluşturabilir” önerisinde bulunmuştur (s.41). Sözlük incelemenin nesnelliği, sözlüğün yapı unsurlarının, bu unsurlar arasındaki tutarlılığın ve işlevselliğin değerlendirilmesine bağlıdır.

Sözlüklerin Yapısı

Sözlükler, içerik ve biçime yönelik bileşen parçalardan oluşan genel bir yapıya sahiptir. Aslan (2017), türü ve niteliği değişse de belirli temel bir yapının tüm sözlüklerde bulunduğunu belirtmektedir (s.40). Hartmann ve James (1998), sözlüğün yapısını “Genel tasarım (makro yapı) ve bireysel girişlerin içeriği (mikro yapı) açısından bir sözlüğün ya da diğer başka bir referans eserlerinin bileşen parçaları” olarak tanımlamaktadır (s.132). Sözlükleri bir araya getiren bu bileşen parçaların kapsamı ve sunumu; sözlüğün türü, amacı ve hedef kitlesine göre farklılıklar gösterebilmektedir.

Hartmann, sözlüğün yapısını şu alt başlıklara ayırmaktadır: “1. Mega yapı (megastructure); ön ve arka bölümlerden meydana gelen ve sözlüğün gövdesini oluşturan tüm metin yapısıdır. 2. Makro

yapı; kelime listesiyle bağlantılı olarak girişlerin (genellikle alfabetik sırada) düzenlenmesidir. 3. Mikro yapı; girişlerin içindeki bilgi kategorilerini sıralı düzenlemedir. 4. Gönderme yapısı (mediostructure), farklı unsurlar, bileşenler arasında göndermeler sistemidir. 5. Erişim yapısı (access structure); kullanıcılar için yön belirleyiciler, göstergeler kümesidir. 6. Dağılım yapısı (distribution structure); sözlüksel ve ansiklopedik bilgi arasındaki ilişkidir” (Hartmann, I, 2003, s. 5, Akt. Kocapınar, 2014, s. 45). Kocapınar’a (2014) göre sözlüğün mega (bütün), makro (bütüncül) ve mikro (parçacıl) yapısı temel yapı unsurları; dağılım, gönderme, erişim (kullanım) ve maddeleme yapısı ise yardımcı yapı unsurlarıdır.

Bütün Yapı (Megastructure)

Bütün yapı, bir sözlüğün dış yapısı, iç yapısı ve bu yapı bileşenlerinin ilişkilerini kapsayan büyük yapıdır. Hartmann ve James (1998), bütün yapıyı “Bir başvuru çalışmasının bütüncül yapı ve dış veriyi içermek üzere bütün bileşenlerinin toplamı” olarak tanımlamaktadır (s. 93). Bütün yapı, sözlüğün sözcük listesi, ana metni ve bu metin dışında kalan açıklayıcı ve yönlendirici tüm bilgileri kapsamaktadır.

Dış Veri

Hartmann ve James (1998) tarafından bütün yapı olarak sunulan dış veri; ön/baş veri (ön söz ve kullanım kılavuzu gibi), orta/iç veri (resim, çizelge, levhalar gibi), arka/geri/son veri (ağırlıklar, ölçüler ve isim listeleri gibi) olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır (s. 92-104). Dış veri sözlüğün biçimsel niteliklerinin yanı sıra amacı, hedef kitlesi, erişim yapısı ve kapsadığı dille ilgili bilgiler gibi içeriğe yönelik bilgileri de barındırmaktadır.

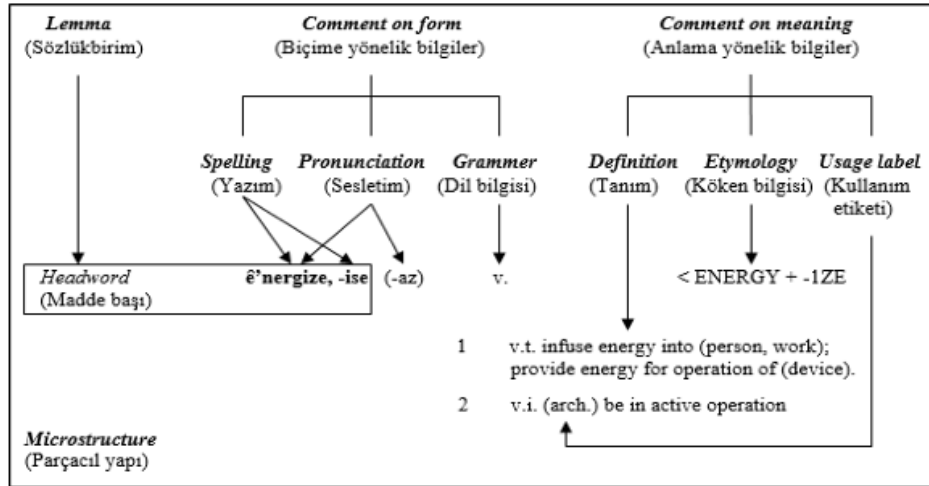
Bütüncül Yapı (Macrostructure)

Sözlüklerde madde girişlerinin başladığı sözcüklerin alfabetik, tematik ya da başka biçimlerde düzenlenmesiyle oluşturulan listesiyle madde başlarının nitelikleri, bütüncül yapı unsurunun bileşenleri olarak ele alınmaktadır (Hartmann ve James, 1998, s. 91; Svensén, 2009, s. 368, Akt. Kocapınar, 2014, s. 50).

Madde Başı Unsur: Sözlükte tanımı yapılan sözcük ya da sözcük grubu olarak tanımlanan madde başı, bütüncül yapının başlangıcı diğer bir ifadeyle girişin başladığı yer olup parçacıl yapıya geçişte köprü niteliği taşımaktadır.

Parçacıl Yapı (Microstructure)

Bütüncül yapının bir bileşeni olan sözcük listesindeki madde başı unsurların açıklamaları hakkında bilgi vermektedir. Hartmann ve James, parçacıl yapıyı “başvuru birimlerinin iç tasarımı” olarak ifade etmektedir. Madde başı unsura ait bilgilerin biçimi ve anlamını ilgilendiren parçacıl yapı; sözlüğün amacına, türüne ve her madde başı unsura göre çeşitlilik gösteren bilgileri ifade eder. Hartmann ve James (1998), parçacıl yapının genel görünümünü Şekil 2’deki şemayla (Hartmann ve James, 1998, s. 94) göstermiştir:



Şekil 2. Parçacıl yapı görünümü

Parçacıl Yapıda Biçimle İlgili Bilgiler

Parçacıl yapının gövdesini oluşturan birinci grup; yazım, sesletim ve dil bilgisel bilgiden oluşan biçime yönelik bilgilerdir.

Sesletim ya da telaffuz, dildeki birimlerin seslere yönelik karşılığının işaret ve sembollerle gösterimidir. Sözcüğün yazımına göre farklılık gösterebilen sesletim, sözlüklerde dilin standart kullanımına yönelik konuşma seslerini örnekleyen bir kodlamayı ifade eder.

Dil bilgisel bilgi, sözlüklerde madde başı sözcük ya da sözcük gruplarının taşıdığı dil bilgisel özellikleri hakkında verilen bilgilerdir. Sözcük sınıfı, sözcük yapımı, eş dizim, yan cümle kalıpları gibi bilgilerden oluşan dil bilgisel bilgiler, parçacıl yapıda madde başı ile tanım arasına kısaltma biçiminde yerleştirilebildiği gibi öğrenici sözlükleri gibi bazı özel sözlüklerde daha geniş ve ayrıntılı sunum için sözlüğün dış verisine de eklenebilmektedir (Hartmann ve James, 1998, s. 64). Dilin yapısal özelliklerine göre çeşitlenebilecek bu bilgiler, sözlüğün amacı ve kullanıcı kitlesinin ihtiyaçlarına göre de değişebilmektedir.

Parçacıl Yapıda Anlamla İlgili Bilgiler

Parçacıl yapının gövdesini oluşturan ikinci grup; tanım, köken bilgisi ve kullanım etiketi gibi anlama yönelik bilgilerden oluşur.

Tanım

Anlam bilgisi ve sözlükbilim başta olmak üzere birçok disiplinden yararlanan tanımlar, sözlüklerin temel işlevini üstlenen en önemli yapı unsurudur. Tanımların içinde eksiklik ve tutarsızlıkların önüne geçerek işlevini yerine getirebilmesi için tanımlama ilkelerine uygun olması gerekmektedir. Tanımlama ilkelerini Devcioğlu ve Benzer (2024), şu başlıklarla ele almaktadır:

-*Döngüsellikten (dairesellikten) kaçınma*: Bir maddenin tanımı ile başka bir maddenin tanımının birbiriyle ya da birinden türemiş sözcüklerle yapılması sözlük içinde döngüsellığe sebep olur. Bunun önüne geçmek için maddelerin tanımlarında birbirinden bağımsız sözcüklerin kullanılması gerekmektedir.

-*Dil bilgisi işlevinin yansımaları*: Bu ilke, bir madde başı unsurun taşıdığı her dil bilgisi etiketine göre ayrıca tanımlanması ve bu farklılıkların bağlama yansıtılmasıyla ilgilidir.

-*Sadelik ve kısalık*: Tanımların zor sözcüklerden ve gereksiz ayrıntıdan uzak olmasıdır. Sözlük, olabildiğince az sözcükten ve kullanıcısı tarafından anlaşılacak düzeyde yalın sözcüklerden oluşturulmalıdır.

Çok Anlamlılık

Çok anlamlılık özelliği taşıyan madde başı, sözlüğün tipolojisine göre belli bir sayı ve sırayla sunulur. Aksan (2020), tanım esnasında temel anlamın başta, yan anlamların ise bununla ilişkisi ve kullanım sıklığına göre sıralanması gerektiğini belirtmektedir (s. 85). Buradaki sıralama genel amaçlı ve öğrenici sözlüklerinde temel anlamdan başlanarak alt anlamlara doğru yapılmaktadır.

Anlam İlişkileri

Sözcükler arasındaki ilişkiler yönüne göre eş anlam, zıt anlam ve yakın anlam ve bütün-parça ilişkisi gibi kavramlarla adlandırılır (Jackson, 2016, s. 37). Bu ilişkiler, tanımların içinde gösterilebileceği gibi tanımın altında bir işaret ile ayrı bir şekilde doğrudan da sunulabilmektedir.

Örnekler

Sözlüklerde örnekler, sözcüklerin taşıdığı anlamıyla dilde kullanımını göstererek tanım hakkında destekleyici ve pekiştirici bilgi vermektedir. Bir başka ifadeyle tanımla verilen bilgi, tek başına soyut bir içerik sunarken örnekler, gerçek bağlam içinde kullanımı vererek bu bilgiyi somutlaştırmaktadır.

Örneklerin tanımı destekleme ve pekiştirme işlevini yerine getirebilmesi için, kullanıldığı bağlam dâhil işlevini karşılayan ölçütlere uygunluğu gerekmektedir. Atkins ve Rundell (2008), örneklerin niteliklerinin sözlüğün türü ve kullanıcı ihtiyaçlarına göre farklılık gösterdiğini belirterek çoğu durumlarda geçerli olan şu üç ölçütü taşıması gerektiğini ifade etmiştir: doğal ve tipik, bilgilendirici, anlaşılır (s. 458). Örneklerin niteliğindeki tipiklik, geniş bir derlemin sözcüğün en sık bulunduğu bağlamları, söz dizimsel kalıpları, eş dizimleri ve çok anlamlı ifadeleri göstermesinden ileri gelmektedir.

“Doğallık” nispeten sezgisel olup zaman, sayı, kip veya cümledeki konumu gibi farklılıklar ile bir ifadenin ya da metnin ‘doğal’lık algısı uyandırmasına katkıda bulunur. “Bilgilendiricilik” örnek cümlelerin tanıma katkı sağlayacak bilgiyi barındırmasıdır. Bu da tanımda anlaşılmayan bilgilerin örnek cümle ile tamamlanmasını sağlar. Ayrıca bilgilendiricilik özelliğinde tanım ile örnekte verilen bilginin çelişme durumu da ele alınmaktadır. Örneklerde verilen bilgilerin tanımda ifade edilenler ile tutarlı olması gerekmektedir. “Anlaşılabilirlik” örnek cümlelerin gerekli tüm nitelikleri taşımasından öte kullanıcı tarafından ne kadar anlaşıldığı ile ilgilidir. Bunun için gereksiz olacak kadar zor sözcüklerden mümkün olduğunca kaçınmak gereklidir. Öte yandan bir örnek doğallık, tipiklik, bilgilendiricilik gibi nitelikleri karşılasa bile kullanıcı tarafından anlaşılmadığı müddetçe bu örneğin bir değeri yoktur (Atkins ve Rundell, 2008, s. 458-461).

Eş dizimlilik

Eş dizimlilik, kullanım veya kavram alanı kapsamındaki ilişkilerden dolayı ortak bağlamda karşılaşılabilecek sözcük ya da söz gruplarını ifade etmektedir. Bilinmeyen sözcüğün anlam ve kullanımını desteklemesi bakımından eş dizimli unsurlar, özellikle yabancı dil sözcük öğretiminde kaliteyi ve kalıcılığı arttırmaktadır (Kolukısa, 2015, s.661).

Ara Maddeler

Sözlükte ana maddenin altında ayrı bir paragrafta gösterilen ara maddeler, madde başı ile ilişkili olarak bulunan alt girdilerdir (Bahadır, 2023, s. 185; Hartmann ve James, 1998, s. 132). Ara madde, madde başı unsurun içinde ayrıca tanımlanır ve bir cümle ile örneklenir.

Köken Bilgisi

Sözlükte köken bilgisi; madde başının kökünün hangi dile ait olduğu, tarihi hakkında bilgi içermekte ve kısaltmalarla gösterilmektedir (Jackson, 2016, s. 177-178).

Kullanım Etiketi

Sözlüklerde kullanım etiketi, tanımlanan unsurun bağlamı, alanı, disiplini, ortamı, üslubu, tarihi, sosyal alanı ile ilgili kullanımına dair bilgiler veren işaretlemelerdir (Hartmann ve James, 1998, s. 150). Bu işaretlemeler “argo, ark., biy., halk, huk., kaba, mim., ped.” gibi kısaltmalarla gösterilir.

Çapraz Gönderim

Sözlük içinde farklı yerlerde bulunan bilgilerin çeşitli semboller, işaretler, harfler vb. aracılığıyla birbirini buldurması, çapraz gönderim ile açıklanır. Sözlüğün erişim yapısı ile ilişkili olan çapraz gönderim, kullanıcının ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşma becerilerinin işe koşulmasını gerektirir.

Kullanıcı Odaklı Sözlük İnceleme/ Öğrenici Sözlükleri

Sözlükler; amaçları, kullanıcıları ve çeşitli özellikleri bakımından sınıflandırılmaktadır. Hazırlanma aşaması ve kullanım sürecinin devamlı ilişki içinde olmasından dolayı sözlükler, hazırlayıcı ve kullanıcıdan ayrı olarak gelişemez (Boz, 2015, s. 41). Aslan’a (2017) göre “Sözlük hazırlanırken, ilk aşamadan son aşamaya kadar kullanıcılar ve kullanıcıların ihtiyaçları merkeze alınır ve çağdaş sözlükbilimsel kuram ve uygulamaların tümünde olduğu gibi başlangıç noktasına kullanıcılar ve onların ihtiyaçları alınır” (s. 39). Kullanıcı ihtiyaçları merkeze alındığında sözlük türleri içinde öğrenici sözlükleri öne çıkmaktadır (Jackson, 2016, s. 129). Tarp (2011) “Bir öğrenici sözlüğü, dil öğrenenlere (ister ana dili ister yabancı dil olsun) ve bilimsel ve uygulamalı disiplinlere yardımcı olmak için özel olarak tasarlanmış bir sözlüktür. Bir öğrencinin sözlüğü pedagojik bir sözlükle eş anlamlıdır, ancak eğitime değil öğrenciye odaklanır” şeklinde açıklamaktadır (s. 223). Dil öğrenenler için hazırlanmış sözlükler, ana dili ve yabancı dil öğrencileri olmak üzere ikiye ayrılır.

Ana dili ve yabancı dil öğrenenlere yönelik öğrenici sözlükleri, kullanıcı ihtiyaç ve becerileri bakımından farklılaşmaktadır. Bu noktada Jackson (2016), öğrencilerin “deşifre etme (çözümleme)” ve “şifreleme (kodlama)” olmak üzere iki temel ihtiyacı karşılamak için sözlüğe başvurduğunu ifade etmektedir. Bu temel ihtiyaçtan biri, dil öğrencisinin bağlamdan tahmin edemediği ya da okuduğunda veya duyduğunda anlamını bilmediği bir sözcüğün anlamını çözümlemek istemesidir. Dil öğrencisinin sözlüğe başvurma ihtiyacından bir diğeri ise konuşma ya da yazma sırasında sözcüğün hangi bağlamda kullanıldığını, kodlandığını öğrenmek istemesidir. Bu noktada ana dili öğrencilerinden farklı olarak yabancı dil öğrencilerinde kodlama/şifreleme ihtiyacı önemsenmelidir (Jackson, 2016, s. 129-130). Algısal (okuduğunu veya dinlediğini anlama) ve üretimsel (konuşma ve yazma) becerilere dönük olan bu kullanıcı ihtiyaçları, dil öğrencilerinin niteliklerine göre değişmektedir.

Yabancı dil öğrenici sözlüklerinde dil seviyelerine göre farklılaşmak, kullanıcı nitelikleri gereği bir ihtiyaç noktasını oluşturmaktadır. Bir dili yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik sözlüklerin tanım, açıklama, örnek ve dil bilgisi yapıları bakımından hedef kitlenin dil seviyesine uygun hazırlanması gerekmektedir. Düzeylere göre farklılaşan öğrenici ihtiyaçları, söz varlığı kapsamını da etkilemektedir.

Yabancı dil öğrenici sözlüklerinde önemli ihtiyaçlardan biri, kapsama alınacak söz varlığına ve bunun hangi yollarla seçileceğine karar vermektir. Sözcük seçiminde kullanım sıklığına yönelik hazırlanan listelerin dikkate alınması, kullanıcı ihtiyacını merkeze alan ve işlevselliği arttıran bir sözcük seçim yöntemidir. Golynskaia (2018), sözcük seçim kriterlerinin başına “dil birimlerinin kullanım sıklığı ile öğrencilerin ihtiyaçları”nı koymaktadır (s. 195). Madde başı seçiminde kullanım sıklığı az ancak

yabancı dil öğrenim/öğretim sürecinde gereksinim duyulan dil bilgisi terimleri de yer almalıdır (Atkins ve Rundell, 2008: 190, Akt. Golynskaia, 2017, s.65). Tanımlarda kullanılan sözcüklerin tamamının kullanım sıklığına göre belirlenmiş temel sözcük listelerinden seçilmesi, öğrenci sözlüklerinde kullanıcı ihtiyacını destekleyen bir niteliklerdir (Kolukisa, 2015, s. 660).

Yabancı dil öğrenenlere yönelik sözlüklerde öğrencinin dil seviyesi, yaş düzeyi ve profillerine göre; a) kapsama alınan söz varlığının seçimi, b) madde başı olarak sunulan sözcüğün hangi anlamlarına yer verileceği, c) tanım ve örneklerde kullanılan dil yapısı d) yazım ve söylenişin gösterimi, e) eş dizimliliklerin verilmesi, f) sözcük sınıflarının verilme durumu, g) madde başındaki fiillerin çekim durumu, h) fiillerin aldığı hâl eklerinin ve buna göre gerçekleşen ses değişiminin verilme durumu, i) sözcüklerin eş ve/veya zıt anlamlı karşılıklarının verilme durumu, j) sözcüklerin yabancı dil karşılığının verilme durumu, k) örnek cümlelerde bağlamın kullanıldığı alan, l) madde başının tanımdaki anlamı ve örnekteki bağlamı ile bunu karşılayan görselin uyumu gibi çeşitli açılardan işlevsel nitelikler taşımaktadır (Aksan, 2020; Aslan, 2017; Bahadır, 2023; Golynskaia, 2017; Kolukisa, 2015; Jackson, 2016; Yılmaz, 2019).

Sözlük kullanımı, kullanıcının gereksinimleri ve yetenekleri ile sözlüğün zaman, emek, para üçgenindeki ekonomikliğini sağlama açısından sözlükten en iyi şekilde faydalanmayı ifade eder. Sözlüğün düşünme aşamasından hazırlanması ve basılıp kullanıma sunulmasına kadar başlıca hedef, kullanıcıya ulaşmaktır. Bu bakımdan sözlük incelemede yapı unsurları kadar kullanıcı ihtiyaç ve becerileri de önem arz etmektedir. Kullanıcıyı merkeze alan sözlük kullanımı, sözlüğün türü ve amacı doğrultusunda yapı unsurlarının, kullanıcının ihtiyaçlarına cevap vermesini ve becerileriyle bu ihtiyaçlarına ulaşabilmesini gerektirmektedir.

Küçük Yaş Gruplarında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi

Yabancı dil öğrenimi, çocuğun zihinsel gelişimini düzenlemekte ve düşünsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Erken yaşta yabancı dil öğretimi çocuğun esnek ve kıvrak düşünmesini sağlamakta, dinleme becerisini, duyarlılığını ve ana dilinde anlama becerisini geliştirmektedir (Anşın, 2006, s. 9). Yabancı dil öğretimi, farklı kültürleri tanıma, anlama ve değerlendirme imkânı sunarak bu noktada çocuğun bakış açısını genişletir ve iletişim becerilerini geliştirir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde her yaş grubunun kendi çerçevesinde olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. (Onursal, 2019, s. 40). Yabancı dil öğreniminin mümkün olduğunca erken yaşta başlamasının öğrenme hızına katkısının yanı sıra çocuğun gelişimine de katkı sağlamaktadır. Demirezen (2003), dil öğrenimi sürecinde kritik dönem kavramının bilimsel bir gerçek olduğunu belirtmekte ve bunun varlığının biyoloji ve nöroloji gibi tıp alanındaki kanıtlara dayandığını öne sürmektedir. Beyindeki işitme, konuşma, dinleme ve anlama merkezlerinin ergenlik dönemine kadar bölgeselleştiğini ve ergenlik döneminin bitimi ile odaklanma sürecinin de sona erdiğini belirtmektedir (s. 6). Biyolojik yaşın belirleyici bir kavram olduğu bu varsayımlardan öne çıkanlar; kritik yaş varsayımı, kritik dönem varsayımı, doğuştanlık varsayımı, bioprogram varsayımı, konuşlanma varsayımı, sosyobiolojik kritik dönem varsayımı, L1=L2 (birinci dil=ikinci dil) varsayımı ve L2=L1 (ikinci dil=birinci dil) varsayımıdır (s. 7). Dil öğrenimi üzerine araştırmalara dayalı varsayımlar, dil öğrenimine yönelik kritik bir dönemin varlığı noktasında benzerlik göstermektedir.

Erken yaşta yabancı dil öğrenimi, çeşitli sebeplerden dolayı başka ülkelere göç etmek zorunda kalan ve gittiği ülkenin dilini bilmeyen çocukları da kapsamaktadır. Turan (2022), bu durumdaki çocukların gittiği ülkenin dilini bilme yeterliliklerinin ev sahibi ülkeye entegrasyon sürecini etkilediğini belirtmektedir (s. 38). Başka ülkelere göç edenlerin yeni yerleşim yerine ve kültürüne uyum sağlaması, dil sorununun ortadan kalkması ile başlamaktadır.

Çocuk psikolojisi alanında yaptığı çalışmalar, yazdığı dil ve düşünce, mantık ve muhakeme, çocuğun algı dünyası, ahlakî yargı ve nedensellik konulu kitaplarla ün kazanan Piaget (Bayraktar, 2017, s. 18), insanların olgunlaşması boyunca zihinsel becerilerinin geliştiğini ortaya koymuş ve dört dönemden oluşan bilişsel gelişim kuramını öne sürmüştür. Bu kurama göre çocuklukta anlama ve yorumlama çabaları dört alt grupta gösterilmiştir. Bireysel farklılıklar dışında dönemlerin gerçekleşme sırası değişmemektedir. Çocukların akıl yürütme ve düşünme yeteneklerini gösteren bu dönemler; duyuşsal hareket dönemi (0-2 yaş), işlem öncesi dönem (2-7 yaş), somut işlemler dönemi (7-11 yaş), soyut işlemler dönemidir (12 yaş ve üzeri) (Akkaya, 2021, s.17-18; Bayraktar, 2017, s. 43-72). Çalışmanın konusu olan sözlüğün 6-12 yaşa hitap ettiği dönem, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler dönemiyle ilgilidir.

Düşüncenin mantıklı, tutarlı ve sistemli bir hâl aldığı somut işlemler döneminde sözcükler, düşünme sürecinin aracıdır. Sözcükler, geçmişteki somut deneyimlerle ilgili olup çocuklar soyutlama işlemi ile ilgilenmemektedir. Bu dönemdeki çocuklar daha çok abartılmış sözcükler kullanmakta ve genellikle bu sözcüklerin anlamların ne olduğunun bile farkında olmamaktadırlar. Çocuklar, bu dönemde olay ve durumlardan mantıklı sonuçlar çıkararak bu sonuçlara varırken akıl yürütme biçimlerini açıklayabilmektedir. Bu sayede bir önceki döneme göre olaylara ve problemlere daha sistemli yaklaşabilmektedir. Bilgiyi kazanma ve problem çözme becerileri somut yollarla gerçekleşmekte ve konuşmadaki kavramları anlama becerileri gelişmektedir (Bayraktar, 2017, s. 60-61). Düşünme sürecinde başlıca araç olan sözcüklerin taşıdığı anlamlar, 6-12 yaş grubu çocuklar için somutlaştırılarak sunulmalıdır.

Çocuklar, somut işlemler döneminde işlemleri önceki hâline dönüştürebilirler. Ancak bunun için sadece çevresinde var olan ya da tanıdık eşya ve ilişkilerin olması gerekir. Geçmiş olayları zihninde canlandırabilmekte, şimdiki durumdan ve geçmişten kaynaklanan bilgileri birleştirebilmektedirler. Bir cevap için birden fazla etkeni düşünebilir, neyin gerçekten doğru olduğuna dair çıkarım yapabilirler. Ancak düşünme becerileri, çocuk tarafından gözlenebilen gerçekliklere bağlıdır. Soyut kavramları model alma yöntemiyle kullanabilir ancak açıklayamazlar. Sayı, zaman, ölçü kavramlarını anlamada önemli olan sıralama işlemini yapabilir, iki somut kavram arasındaki ilişkiyi üçüncüsüyle ilişkili olarak anlayabilir. Nesneleri birden fazla özelliğe göre gruplandırabilir, bu sayede tümevarım yapabilmekte, bir kategori için geçerli olan özelliğin diğer kategoriler için de geçerli olabileceği sonucuna varabilmektedirler. Bu dönemdeki çocuklarda gruplaşma isteği artmakta ve oyun, hayatın kurallarını çeşitli zorluklarla baş ederek öğrendikleri, yeni durumları denedikleri alan olarak görülmektedir (Bayraktar, 2017, s. 62-67). Sıralama, sınıflama, dönüştürme gibi zihinsel işlemlerin belirginleştiği bu dönemde oyun ve sosyal ortam öğrenmenin başlıca uygulama alanlarıdır. Bu bakımdan küçük yaş grubu çocuklara yönelik gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin önemli bir boyutunu da oyun ve sosyal ortamın işlevsel olarak kullanılması oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik 11. yüzyılda Kâşgarlı Mahmud tarafından hazırlanan Dîvânu Lugâti't-Türk, bu alanda ilk sözlük olma ünvanını korumakla birlikte (Somuncu, 2020, s. 207; Usta, 2006, s. 224) 1980'den sonra yapılan çalışmalar, çeşitli kurum ve kuruluşlar aracılığıyla hız kazanmış ve alana yönelik sözlük çalışmalarını da artırmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında 2017 yılında Prof. Dr. Muammer Nurlu editörlüğünde "Yabancılar İçin Türkçe Fiiller Sözlüğü" (YTFS), 2018 yılında Prof. Dr. Engin Yılmaz tarafından "Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük (A1)" (YBDTS), 2020 yılında Doç. Dr. Dilek Fidan editörlüğünde "Dilfi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)" (Görsel Sözlük) ve PIKTES faaliyetleri kapsamında 2022 yılında

Nuray Çevik editörlüğünde “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük 6-12 Yaş” (PIKTES Sözlük) hazırlanmıştır. Bu sözlüklerden YTFS üzerine 2018 yılında Doç. Dr. Zeki Gürel tarafından bir makale çalışması yapılmıştır. Ayrıca 2024 yılında Doç. Dr. Demet Kardaş ve Özgül Karadavut tarafından YTFS üzerine sözlükbilimsel bir inceleme olan makale çalışması yapılmıştır. YBDTS üzerine 2019 yılında Prof. Dr. Engin Yılmaz tarafından pedagojik sözlükbilim alanına katkı amacıyla bir makale çalışması yapılmıştır. Bu eser üzerine yine 2019 yılında Selçuk Moğul tarafından bilgi ve tanıtım amaçlı bir makale hazırlanmıştır. Görsel Sözlük üzerine 2022 yılında Aslıhan Kocaer tarafından bir inceleme çalışması olan yüksek lisans tezi hazırlanmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında PIKTES faaliyetleri kapsamında Nuray Çevik editörlüğünde hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük 6-12 Yaş” (PIKTES Sözlük) adlı eserin incelenmesine yönelik yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Alandaki bu eksikliğin giderilmesi, hem sözlükbilim alanına sağlayacağı katkı için hem de sözlük kullanıcısının elde edeceği faydayı arttırmak için gereklidir. Bu ihtiyaçtan hareketle Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) yürütülen Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında 6-12 yaş düzeyine yönelik hazırlanan Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Temel Düzey Resimli Sözlük’ün (6-12 Yaş) sözlükbilimi verileri ışığında tanıtılması, değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve alandaki diğer sözlüklerin gelişimine katkı sunulması amacıyla bu çalışma ele alınmıştır.

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde sözlük çalışmalarına ihtiyaç olduğu varsayımından hareketle yapılmıştır. Yapılacak bu inceleme çalışmasıyla elde edilecek bulguların söz konusu sözlüğün sonraki baskılarında ve alana yönelik hazırlanacak yeni sözlüklerde dikkate alınacağı varsayılmaktadır. Bu inceleme çalışması “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Temel Düzey Resimli Sözlük (6-12 Yaş)” adlı eserle sınırlıdır.

Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hazırlanan Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Temel Düzey Resimli Sözlük (6-12 Yaş) bütün yapı, bütüncül yapı, parçacıl yapı ve kullanımı bakımından nasıldır?

Alt Problemler

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük’ün (6-12 Yaş);

1. bütün yapısı nasıldır?
2. bütüncül yapısı nasıldır?
3. parçacıl yapısı nasıldır?
4. genel yapı unsurları bakımından kullanıcı ihtiyaçları ve becerileri ile ilişkili midir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma”dır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.37). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü (orijinalliği)

kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Foster, 1995, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 194).

Veri Kaynakları

Evrenini yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanından hazırlanan sözlüklerin oluşturduğu bu çalışmanın örnekleme, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Temel Düzey Resimli Sözlük (6-12 Yaş)” (PIKTES Sözlük) adlı eserdir. Örneklem seçilirken zengin bilgiyi barındırdığı düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân tanınması bakımından amaçlı örneklem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 116). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemenin temel anlayışı doğrultusunda “yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hazırlanmış olmak” ve “üzerine herhangi bir inceleme çalışması yapılmamış olmak” ölçütlerini karşılayan PIKTES Sözlük, inceleme konusu olarak belirlenmiştir.

Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir grup ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesinin kullanılmasıyla da belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120).

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamına alınan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Temel Düzey Resimli Sözlük (6-12 Yaş)” basılı olarak elde edilmiştir. Kaynağın dijital formuna da PIKTES’in resmî internet sitesinde mevcut olan dokümandan erişilmiştir (PIKTES Sözlük, 2023).

Verilerin Analizi

Veri analiz sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi, nesnel ve tutarlı sonuçlara ulaşmak için önemlidir. Bu amaçla mevcut veri analiz yöntemlerinin taranıp toplanan verilerden hareketle çalışmanın veri analiz planının belirlenmesi gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.239). Çalışmaya konu olan incelemeye yönelik ölçütler, kuramsal çalışmalar aracılığıyla sözlükbilimin verileri ışığında geliştirilmiş ve söz konusu sözlük çerçevesinde uyarlanmıştır. Veriler, özgün formu yansıtmak adına sözlükten ilgili bölüm alınarak sunulmuş ve ardından betimlenerek değerlendirilmiştir. Betimlenerek değerlendirme noktasında Türkçe Eğitimi alanında üç öğretim üyesinin uzmanlık alanı bilgisine başvurulmuştur.

Bu araştırmanın veri kaynağını oluşturan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük”ün (6-12 Yaş) inceleme ölçütleri, Bahadır’ın (2023) doktora tezinde kullanılan ölçütlerin PIKTES Sözlük’ün yapı unsurlarına uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu çalışmada sözlük inceleme için izlenecek ölçütler, şu şekildedir:

A. Sözlüğün genel yapısı

1. Bütün yapı (Megastructure)

1.1. Dış veri: Sözlük hakkında genel bilgiler (Ön ve arka kapak, boyut, sütun, sayfa sayısı, renk, tasarım), sözlüğün türü, sözlüğün amacı ve hedef kitle, derlem yöntemi, cilt dayanıklılığı ve kâğıdın niteliği, sayfa numaraları.

1.1.1. Ön veri: Başlık sayfası, ön söz, yayında katkısı bulunanlar ve baskı, kullanıcı kılavuzu, kısaltmalar, işaretler, içindekiler.

1.1.2. Orta veri: Resim levhaları, haritalar, diyagramlar, dil bilgisi terimler veya anlamsal alanlar listesi, ansiklopedik bilgiler.

1.1.3. Arka veri: Kaynaklar, ek bilgiler

2. Bütüncül yapı (Macrostructure)

2.1. Sözcük listesi: Sözcüklerin sıralanma biçimi, toplam sözcük sayısı.

2.2. Madde başı unsurlar: Madde başının sayfadaki yerleşimi ve görünümü, madde başlarının seçimi, madde başının yapısı, türleri ve türlerin sunuluş biçimi.

3. Parçacıl Yapı (Microstructure)

3.1. Parçacıl yapıda biçimle ilgili bilgiler

3.1.1. Yazım

3.1.2. Sesletim

3.1.3. Dil bilgisel bilgi

3.2. Parçacıl yapıda anlamla ilgili bilgiler

3.2.1. Tanım

3.2.2. Çok anlamlılık

3.2.3. Anlam ilişkileri

3.2.4. Örnekler

3.2.5. Deyimler

3.2.6. Eş dizimlilik

3.2.7. Ara maddeler

3.2.8. Köken bilgisi

3.2.9. Kullanım etiketi

3.2.10. Çapraz gönderim

B. Sözlük kullanımı: Sözlüğün kullanıcı ihtiyaçlarına ve becerilerine göre analizi.

Etik Kurul İzni

Biz, yukarıda belirtilen araştırmacılar olarak, yürüttüğümüz “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük (6-12 Yaş) Üzerine Sözlükbilimsel Bir İnceleme” başlıklı çalışmada etik kurul iznine gerek olmadığına dair aşağıdaki hususları beyan ederiz:

1. Çalışmamız, yalnızca tezden üretilen veriler üzerinden yapılan bir doküman analizi metoduna dayanmaktadır.
2. Çalışmada herhangi bir insan katılımcıdan doğrudan veri toplanmamış, gözlem, deney, anket veya mülakat gibi yöntemler kullanılmamıştır.
3. Kullanılan veriler, ilgili tez kapsamında önceden toplanmış, kamuya açık ya da ilgili izinler alınarak kullanılan verilerdir.
4. Araştırma, kişisel verileri ifşa etmeyecek şekilde yürütülmekte olup, gizlilik ve akademik etik kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmektedir.
5. Çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” ve ilgili diğer etik kurallar titizlikle gözetilmektedir.

Bu nedenlerle, çalışmamız için ayrıca bir etik kurul iznine gerek bulunmadığını beyan ederiz.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Temel Düzey Resimli Sözlük 6-12 Yaş (PIKTES Sözlük)” sözlükbilimsel veriler ışığında belirlenen ölçütler açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

PIKTES Sözlük’ün Genel Yapısının İncelenmesi

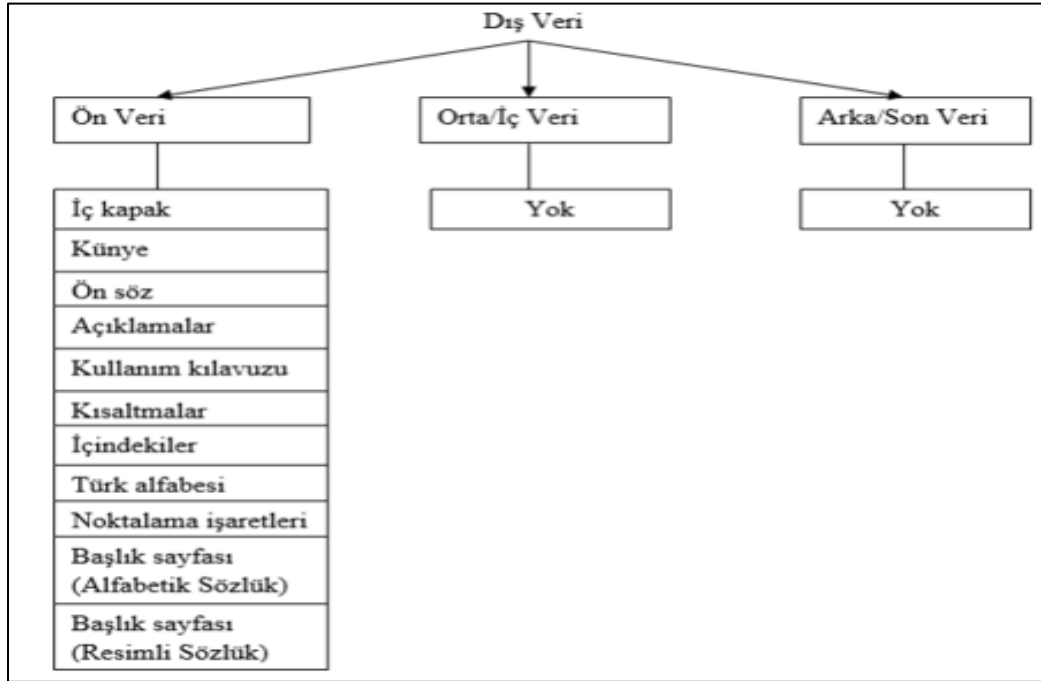
Sözlüğün genel yapısı; bütün yapı, bütüncül yapı ve parçacıl yapı alt ölçütleriyle incelenerek değerlendirilmiştir.

Bütün Yapı (Megastructure)

PIKTES Sözlük'ün bütün yapısı kapsamında bütüncül yapı, dış veri, sözlük ve türü hakkında genel bilgi veren yapı unsurları incelenmiştir.

Dış Veri

PIKTES Sözlük, dış veri kapsamında ön veri bilgileri barındırmakta ancak iç veri ve arka veri bilgileri barındırmamaktadır. PIKTES Sözlük'ün dış verisi Şekil 3'te (Hartmann ve James, 1998, s. 92) gösterilmiştir:



Şekil 3. PIKTES Sözlük'ün dış veri şeması

PIKTES Sözlük, alfabetik ve resimli olmak üzere iki biçimde düzenlenmiştir. PIKTES Sözlük'ün tür özellikleri şu şekildedir:

- Düzenlenme biçimine göre alfabetik- tematik
- Kapsadığı dil sayısına göre tek dilli, hedef dilden hedef dile (Türkçe-Türkçe) tek yönlü
- Yazılış biçimine göre mensur- resimli
- Ortamı bakımından basılı ve elektronik
- Amacına göre hedef kitlesi yabancı dil öğrenen çocuklar olan öğrenici sözlüğüdür.

Yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan PIKTES Sözlük, bütün olarak alfabetik ve resimli, tek dilli bir öğrenici sözlüğüdür.

Ön Veri

Kapsamı ve temel dayanaklarının dayandığı belirtilen program ile izlenen yaklaşımın hedefi örtüşmektedir. Ancak söz varlığını derleme yöntemi, bunun için hangi kaynakların tarandığı, hangi kaynaklardan yararlanıldığı belirtilmemiştir. PIKTES Sözlük'te söz varlığı derleme bilgisinin bulunmaması, bu bakımdan bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır.

Şekil 3'te belirtilen ön veri bilgilerine karşılık sözlükte sesletim anahtarı, sözlük dil bilgisi, dilin doğası ve yapısı, fiillerle birlikte kullanılan hâl ekleri gibi ön veri bilgileri yer almamaktadır. Sözlük kullanıcısının Türkçe söz varlığını anlamak ve geliştirmek için gerekli olan sesletim anahtarının ön veride bulunmaması, bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır.

Orta Veri

PIKTES Sözlük'te orta veri yer almamıştır.

Arka Veri

Sözlüğün son kısmında bulunan arka veri, PIKTES Sözlük'te yer almamaktadır. Daha çok arka veride sunulan kaynaklar bilgisi, PIKTES Sözlük'te yer almamış olup bir eksiklik olarak öne çıkmıştır. PIKTES Sözlük, öğrenici ihtiyaçlarına yönelik ek bilgiler bakımından desteklenebilir.

Bütüncül Yapı (Macrostructure)

Sözcük Listesi

PIKTES Sözlük'te bütüncül yapıyı oluşturan madde başı sözcükler, alfabetik ve tematik olarak düzenlenmiş iki bölümden meydana gelmiştir. Alfabetik sözlük kısmında 1380 madde başı sözcük tanımlanmış, temel sözcük listesi alfabetik sıraya göre düzenlenmiş, yukarıdan aşağıya doğru tek sütun hâlinde sunulmuştur.

Resimli sözlük bölümünde maddeler, alfabetik sözlükteki madde başı sözcüklere karşılık olarak verilen görseller ve bu görsellerin karşıladığı kavramlar, konular altında gruplandırılarak tematik düzende sunulmuştur.

Madde Başı Unsur

Sözlük kapsamına hangi madde başı sözcüklerin seçileceğine karar vermek, sözlük hazırlamadan önce yapılan önemli bir aşamadır. Çok sayıda olasılık barındıran madde başı seçiminin yol ve yönteminin belirtilmesi, kaynağın niteliği için gerekmektedir. PIKTES Sözlük'ün ön veri bölümünde madde başı seçiminin neye göre yapıldığı, kapsama alınan söz varlığının derlenme yöntemi ya da bu seçimde yararlanılan kaynaklar hakkında bilgi verilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır.

PIKTES Sözlük'te özel isimler madde başı unsur olarak yer almamıştır. PIKTES Sözlük için bu durum, bir eksiklik olmasa da yer isimlerinin dış veride bulunması öğrenici sözlüğü niteliğinden dolayı faydalı olacaktır. Sözlükte sesteş sözcükler, ayrı birer madde başı olarak gösterilmemiş; diğer anlamlar, aynı maddenin altında çok anlamlılık kapsamında numaralandırılarak gösterilmiştir. PIKTES Sözlük'te sesteş sözcüklerin her birinin ayrı madde başlarında sunulması, sözlüğün türü ve kullanıcı nitelikleri ile ilgilidir.

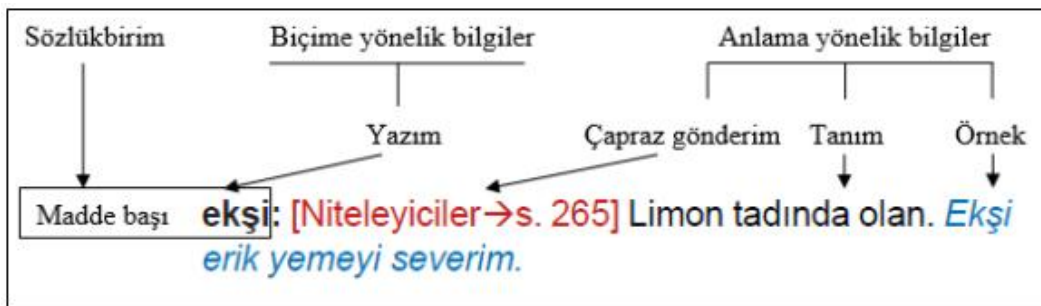
PIKTES Sözlük'te eş ve karşıt anlamlı sözcükler, ayrı birer madde başı olarak gösterilmiştir. Eş anlam ilişkisi taşıyan "armağan-hediye, akarsu-ırmak-nehir, müsait-uygun, gezi-seyahat, vakit-zaman" sözcükleri, ayrı madde başı olarak sunulmuştur. Ancak her sözcüğün eş anlamı, ayrı birer madde başı olarak verilmemiştir. Sözlükte "mesaj, misafir, yaşlı" madde başları bulunurken sırasıyla eş anlamlıları olarak tanıma yerleştirilen "ileti, konuk, ihtiyar" sözcükleri ayrı madde başı olarak yer almamıştır. Karşıt anlamlı unsurlardan "güzel" sözcüğü sözlükte madde başı olarak yer alırken karşıt anlamı olarak gösterilen "çirkin" bulunmamaktadır.

Alfabetik sözlük bölümünde tanımlanan eş anlamlı madde başı unsurların her biri, resimli sözlük bölümünde tek görselin altında bir arada sunulduğu gibi bu gösterim tüm eş anlamlı sözcükler için uygulanmamıştır. Resimli sözlükte ırmak-nehir-akarsu eş anlamlı sözcük seti, tek görsel altında sunulmuştur. Ancak hediye-armağan ile seyahat-gezi eş anlamlı sözcük setleri, ilgili görselin altında her iki sözcükle birlikte bulunmamaktadır. PIKTES Sözlük'te eş anlamlı sözcüklerin madde başı olarak sunulmasında alfabetik ve resimli sözlük bölümleri arasında tutarsızlık tespit edilmiştir.

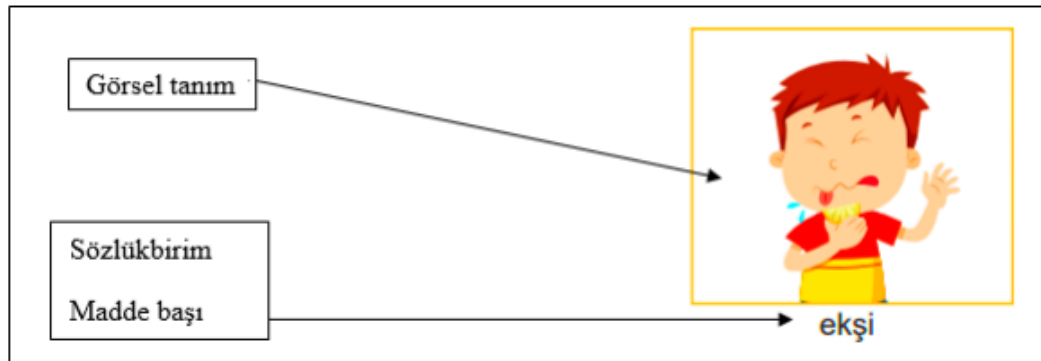
PIKTES Sözlük'te madde başına alınan sözcük ve sözcük grupları, türleri ve yapılarına göre ele alındığında çeşitlilik göstermektedir. Bütüncül yapıyı oluşturan madde başlarında basit, türemiş ve birleşik yapıda olmak üzere isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlem türünden sözcüklere yer verildiği gibi söz grubu ve kalıp ifade niteliği taşıyan madde başı unsurlara da (Türk kahvesi, görüşmek üzere ...) yer verilmiştir. Temel düzey yabancı dil öğrencilerinin dil kullanımına yönelik işlevsel sözcükler de (bu, ikinci, yüz, artı, eksi ...) madde başı unsur kapsamında yer almıştır. Bu madde başları, öğrencinin dili kullanma alanları ile ilgili olup sözlüğün öğreticilik yönünü destekleyen ve niteliğini arttıran bir seçim olmuştur.

Parçacıl Yapı (Microstructure)

Biçimsel ve anlamsal açıdan taşıdığı özelliklere göre iki grupta ele alınan parçacıl yapının PIKTES Sözlük'te genel görünümü Şekil 4 (PIKTES Sözlük, 2023, s. 265) ve Şekil 5'te (PIKTES Sözlük, 2023, s. 50) gösterilmiştir:



Şekil 4. PIKTES Sözlük: Alfabetik sözlükte parçacıl yapı görünümü



Şekil 5. PIKTES Sözlük: Resimli sözlükte parçacıl yapı görünümü

Parçacıl Yapıda Biçimle İlgili Bilgiler

Parçacıl yapının gövdesini oluşturan birinci grup; yazım, sesletim ve dil bilimsel bilgidir. Sözlüklerin amacına, hedef kitesine, türüne göre değişiklik gösteren bu bilgilerden PIKTES Sözlük'te yazım bulunmakta, ancak sesletim ve dil bilimsel bilgi yer almamaktadır.

Yazım

PIKTES Sözlük'ün madde başları ile tanım ve açıklamaların yazımında Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) tarafından belirlenen yazım kurallarına dikkat edildiği tespit edilmiştir.

Sesletim

PIKTES Sözlük'te madde başlarının sesletim bilgisi yer almamıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlayan bir sözlükte üretimsel dil becerisinin gelişimine aracılık eden bu bilginin eksikliği, PIKTES Sözlük'ün niteliğini olumsuz etkileyen bir yoksunluktur.

Dil Bilgisel Bilgi

PIKTES Sözlük'ün parçacıl yapısında biçime yönelik olan dil bilgisel bilgi yer almamaktadır. Bir öğrenici sözlüğü olması ve öğretim amacı taşıması yönüyle dil bilgisel bilgiye daha fazla yer vermesi gereken PIKTES Sözlük'te bu bilgiye yer verilmeyişi, hedef kitlenin yaş grubunun küçüklüğü ile ilişkilendirilebilir. Ancak kullanıcı niteliği ile ilişkili olarak parçacıl yapıda sunulmayan dil bilgisel bilgiler, sözlüğün türü gereği öğreticiliği desteklemek adına dış veri kapsamına alınabilir. Bu bakımdan PIKTES Sözlük'te fiillerden önce gelen durum eklerinin bulunmaması bir eksiklik olup bu bilginin yapı unsurlarına dâhil edilmesi faydalı olacaktır.

Parçacıl Yapıda Anlamla İlgili Bilgiler

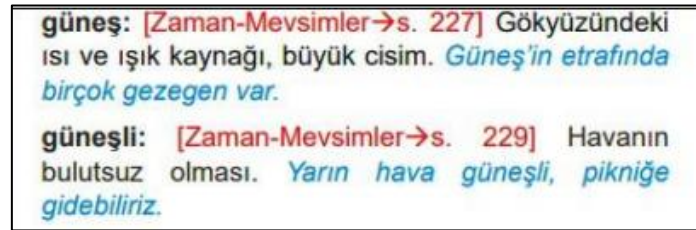
PIKTES Sözlük'te parçacıl yapının anlamla ilgili bilgileri kapsamında tanım, örnek cümle ve çapraz gönderim bileşenleri bulunmaktadır.

Tanım

PIKTES Sözlük'teki tanımlarda Devocioğlu ve Benzer (2024) tarafından belirlenen tanımlama ilkeleri aranmıştır.

-Döngüsellikten (dairesellikten) kaçınma:

Şekil 6'da (PIKTES Sözlük, 2023, s. 62) görüldüğü gibi PIKTES Sözlük'te tanımlı yapılan 'güneş' ve 'güneşli' maddelerinden biri diğerinden bağımsız olarak tanımlanmıştır:



Şekil 6. PIKTES Sözlük: Tanımda döngüsellik ilkesi 1

PIKTES Sözlük'te döngüsellik ilkesine uymayan tanımlar tespit edilmiştir. Sözlükte 'dağınık, düzenlemek, düzenli' maddeleri, birbirleriyle tanımlanmıştır. Dağınık maddesinin tanımında düzenli sözcüğü, düzenlemek maddesinin tanımında dağınık ve düzenli sözcükleri, düzenli maddesinin tanımında dağınık sözcüğünün kullanılması döngüsellığe sebep olmuştur. Sözlükte yapılan tanımlar için döngüsellik doğuran maddeler Şekil 7'de (PIKTES Sözlük, 2023, s. 39, 48) gösterilmiştir:



Şekil 7. PIKTES Sözlük: Tanımda döngüsellik ilkesi 2

-Dil bilgisi işlevinin yansıması:

Türkçede bir sözcük, kullanıldığı bağlama göre farklı işlevler taşıyabilmektedir. Dilin kullanım alanına ve bağlamına göre farklılık gösteren bu dil bilgisel işlev, PIKTES Sözlük'e yansıtılmamıştır. Madde başı sözcük, sık kullanılan temel işleviyle ele alınmış, Şekil 8'de (PIKTES Sözlük, 2023, s. 73) görüldüğü gibi buna uygun biçimde tanımlanmıştır:

ile: 1. Bir şeyi birlikte yapma anlamı veren söz. *Abim ile parka gittik.* 2. Bir araç kullanma anlamı veren söz. *Terzi, kumaşı makas ile kesti.*

Şekil 8. PIKTES Sözlük: Tanıma dil bilgisi işlevinin yansımaları ilkesi

Madde başı olarak "ile" sözcüğünün tanımında edat işlevine uygunluk sağlanmıştır. Edat sözcük türü tanıma yansıtmış olsa da sıklıkla bağlaç olarak da kullanılan "ile" sözcüğünün bu işlevi tanıma yansıtılmamıştır. Edat ve bağlaç sözcük sınıflarından birinin diğerine göre kullanımı yaygınlık göstermemektedir. Ancak her iki sınıfın da sıklıkla kullanılması, tanımlarda dikkate alınmamış, madde sadece bir işleviyle, edat göreviyle, tanımlanmıştır.

-Sadelik ve kısalık:

PIKTES Sözlük'teki tanımlarda kullanıcı tarafından bilinen yalın sözcükler kullanılmış ve tanım, az sözcükle oluşturulan cümlelerden oluşmuştur. Ancak anlaşılabilirliğin bozulduğu tanımlar, zor sözcüklerin kullanılmasından ya da gereksiz ayrıntının bulunmasından değil; kullanıcının dil seviyesinin üzerinde dil yapılarının kullanılmasından kaynaklanmıştır (Şekil 9). Kullanıcının dil seviyesinin üstündeki orta düzey dil yapısının kullanıldığı sözcükler, tanımın anlaşılmasını zorlaştırarak sadeliği etkilemektedir. Sadeliğin etkilendiği tanımlama Şekil 9'da (PIKTES Sözlük, s. 109, 129) gösterilmiştir:

öğretmen: [Meslekler→s. 246] Öğretmeyi meslek edinen / ders anlatan kişi. *Öğretmenimiz bize Türkçe konuşmayı öğretti.*

sürpriz: Beklenmeyen şaşırtıcı bir olay. *Doğum gününde kardeşime sürpriz yaptık.*

Şekil 9. PIKTES Sözlük: Tanımda sadelik ve kısalık ilkesi

Şekil 9'da gösterilen tanımlar, kısalık bakımından tanımlama ilkelerine ve hedef kitlenin seviyesine uygundur. Ancak tanımlamada kullanılan "edinen, beklenmeyen" sözcükleri, edilgen yapıdadır. Orta düzey dil seviyesine yönelik olan edilgen çatı, temel dil seviyesindeki sözlük kullanıcısı için anlaşılması zor olduğundan tanımlar sadelikten uzaklaşmıştır.

PIKTES Sözlük'te türü gereği en çok kullanılan tanım biçimi görsel tanım olmuştur. Bununla birlikte alfabetik sözlük bölümünde çözümleyici tanım, ağırlıkta kullanılan biçim olmuştur. Bu tanımlarda madde başı unsurun temel ayırt edici özellikleri, ayrıntıdan uzak biçimde verilmiştir. Ayrıntılı tanımlardan uzak durulması bir öğrenici sözlüğü olarak PIKTES Sözlük'ün kullanıcı kitlesinin yaş grubu ve yabancı dil düzeyi ile ilgilidir. Tek maddede analitik tanımla birlikte yapılan eş (karşıt ve yakın) anlamlı tanımlar göz önünde bulundurulduğunda sözlük kapsamında sıklıkla kullanılan bir diğer tanım biçimi, eş anlamlı tanım biçimidir.

Çok Anlamlılık

PIKTES Sözlük kapsamında çok anlamlı sunulan maddeler ve bu maddelerin taşıdığı farklı anlamlar, sayıca az tutulmuştur. Alfabetik sözlükte tanımlanan 1380 maddeden 76'sı birden çok anlamı ile gösterilmiş olup bunlardan 72 madde 2 anlamıyla, 4 madde başı da 3 anlamıyla sözlükte yer almıştır.

Anlam İlişkileri

PIKTES Sözlük'te madde başlarının anlam ilişkisi içinde olduğu sözcük ve sözcük grupları, bir tanım biçimi olarak yer almıştır. Madde başının eş ve zıt anlamlı karşılığının bir işaret ya da sembolle belirginleşmesini sağlamak, türü bakımından bir öğrenici sözlüğü olan PIKTES Sözlük'ü ulaşılabilirlik açısından destekleyecektir.

Örnekler

PIKTES Sözlük'te örnekler, her madde başının tanımı için yer almıştır. Şekil 4'te görüldüğü gibi parçacıl yapının son bileşeni olarak yer alan örnekler, tanımın ardından farklı biçim ve renkte sunulmuştur. Örneklerin bu gösterimindeki bu farklılık, küçük yaş grubu kullanıcı kitlesi için erişimi kolaylaştırıcı ve dikkat çekici bir vurgulama yöntemi olmuştur. Bununla birlikte örnek cümleler alfabetik sözlük kapsamında yer alıp resimli sözlük bölümünde ayrıca verilmemiştir. Herhangi bir kaynağa dayandırılmayıp hazırlayıcı tarafından oluşturulan örnek cümlelerde dilin günlük yaşama uygunluğu ve öğrencinin dünya bilgisine yönelik gereksinimleri dikkate alınmıştır.

PIKTES Sözlük'te örnekler, Atkins ve Rundell tarafından belirlenen ölçütler açısından incelenmiş ve Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. PIKTES Sözlük: Örnek cümlelerin nitelikleri

Madde başı	PIKTES Sözlük'te örnek cümleler	Doğal ve tipik	Bilgilendirici	Anlaşılır
affetmek	Bence onu affetmelisin (s.11).	+	-	-
demir yolu	Bu demir yolu elli yıl önce yapılmış (s.41).	+	-	-
iyi geceler	İyi geceler abla, ben yatıyorum (s.77)	+	+	+
onuncu	Asansörle onuncu kata çıktık (s.106).	+	+	+
otopark	Marketin önünde büyük bir otopark var (s.107).	+	-	-
saat (1)	Masamın üstünde saat var (s.119).	+	-	-
saat (2)	Bugün bir saat kitap okudum (s.119).	+	+	+
şaka yapmak	Öğretmenimiz şaka yaptı, hepimiz buna çok güldük (s.130).	+	+	+
vedalaşmak	Halamla vedalaştık ve eve döndük (s.146).	+	+	+
yağmurluk	Yağmurluk giydim çünkü hava yağmurlu (s.147).	+	+	+
zayıf	Ben kısa boyluyum ve zayıfım (s.155).	+	-	-

PIKTES Sözlük'te örnek cümleler, nitelikleri bakımından çoğunlukla dengelidir. Bu cümleler, dilin sık kullanıldığı bağlamları ve söz dizimsel kalıpları veren doğal ve tipiklik özelliklerini taşımaktadır.

Örnek cümlelerde tanımı destekleyen ve pekiştiren içerikten yoksun olduğu için bilgilendiricilikten yoksunluk tespit edilmiştir: affetmek, otopark, saat (1), zayıf. Bilgilendirici özelliğin bir diğer yönü de tanımın içeriği ile örnek cümlelerin çelişmemesidir. Ancak örnek cümlelerde, bilgilendirici özelliğin bu yönünden kaynaklanan bir eksiklik yoktur. Söz konusu sözcükler, tanım hakkında yeterli bilgiyi barındırmamaktadır. Örnek cümleler kurulurken tanımın kullanıcı tarafından anlaşılma ihtimali dikkate alınmalıdır. Bunlardan "affetmek" maddesi için kullanılan örnekte eylemin hangi durumlarda kullanıldığı bilgisi eksiktir. Benzer sebeple "demir yolu" maddesi hangi taşıtlar için kullanıldığı bilgisinden, "otopark" maddesi işlev bilgisinden, "saat" maddesinin birinci anlamı nasıl bir araç olduğu bilgisinden ve "zayıf" maddesi ise düşük kiloyu işaret eden bilgiden yoksundur.

Örneklerde bilgi yönünden yeterli içeriği oluşturmak, çoğu zaman sözcük sayısının artmasını gerektirse de anlaşılabilirliği kaybetmemek kaydıyla gereksiz sözcüklerden arınmış, sade bir anlatıma ayrıca dikkat edilmelidir. Temel düzey yabancı dil öğrencilerinin seviyelerine yönelik basit sözcüklerle kurulan kısa cümleler uygundur. Bu bakımdan öğrenci sözlüklerinde çeşitli işlevi gerçekleştirmek üzere oluşturulan örnek cümleler bilgilendirici nitelikten kısmen uzaklaşabilmektedir.

PIKTES Sözlük'ün kullanıcı nitelikleri, kısa ve basit cümleleri gerektirdiğinden "affetmek, demir yolu, otopark, saat (1), zayıf" madde başlarındaki örnekler bilgilendirici özellikten uzaklaşmıştır. Tablo 1'de görülen "şaka yapmak, vedalaşmak" madde başı unsurları, dil seviyesi temelinde yeterli içeriği ancak sıralı ya da bağlı cümle ile sağlamıştır. Kısa ve basit cümlelerle oluşturulan bu cümle yapısı ile tanıma destekleyen içerik yakalanmıştır.

Sözlükte örnekler, kullanıcının anlayabileceği düzeyde basit sözcüklerle ve kısa cümlelerle oluşturulmuştur. Bu yönüyle örnek cümleler, anlaşılabilirlik özelliğini taşımaktadır. Ancak bilgilendirici özelliğin olmayışı, devamında anlaşılabilirliği etkilediğinden ilgili örneklerde anlaşılabilirlik özelliği de eksik kalmaktadır.

Deyimler

Türü bakımından bir öğrenci sözlüğü olan PIKTES Sözlük'te hedef dilin farklı kullanımlarını barındıran, hedef dilin kültürel özelliklerini yansıtan deyimler ayrı birer madde başı olarak yer almış ve master biçimiyle gösterilmiştir. Sözlük kapsamındaki deyimler nicelik bakımından kullanıcı kitlenin yaş grubu ve dil düzeyinin gerektirdiği ölçüde sınırlı tutulmuş, mecaz deyimler de bu amaç doğrultusunda yer almamıştır.

Eş dizimlilik

Türü bakımından öğrenci sözlüğü olan PIKTES Sözlük'te madde başı unsurların eş dizimli ifadeleri örnek cümlelere yansımış ancak bu ifadelerin bir listesi ayrıca bir gösterilmemiştir. Özellikle temel düzey yabancı dil öğrencileri için eş dizimli ifadelerin bulunması, sözlüğün öğreticiliğini arttıran bir uygulama olacaktır. Ayrıca bu ifadelerin kullanıcı becerilerine hitap edecek biçimde yerleştirilmesi, ulaşılabilirliği destekleme açısından önemlidir.

Ara Maddeler

PIKTES Sözlük'te ara maddeler bulunmamaktadır. Kalıp ifadelerin özellikle deyimlerin parçacıl yapıda ara madde olarak sunulmaması, kullanıcı becerileri gereği sözlük içi erişimi kolaylaştıran başarılı bir uygulamadır.

Köken Bilgisi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış PIKTES Sözlük'te köken bilgisine yer verilmemiştir. Köken bilgisinin bulunmaması, sözlüğün türü ile ilgili olmanın yanı sıra kullanıcı ihtiyaçları dışında kalmaktadır.

Kullanım Etiketleri

PIKTES Sözlük'te her madde için işaretlenen bir etiket mevcut olmamakla birlikte "sağlık için", "hatalı, eksik vb. davranış için", "zaman, miktar için" gibi kullanım etiketlerine yer verilmiştir. Bu etiketler, sözcüklerin bağlı olduğu disipline yönelik değil, parçacıl yapıda tanımın anlamını desteklemek amacıyla yer almıştır. Kullanım etiketinde uygulanan bu durum, PIKTES Sözlük'ün dil öğrencilerine söz varlığı kazandırmada takip ettiği yaklaşımla tutarlıdır.

Çapraz Gönderim

İki ayrı bölümden oluşan PIKTES Sözlük'te çapraz gönderim, Şekil 4 ve Şekil 5'te görüldüğü gibi alfabetik sözlükte sözcük biçiminde bulunan madde başı unsurun resimli sözlükte karşılığı olan görsel unsura yönlendirmesi şeklinde uygulanmıştır. Bu yönlendirme, tanımdan önce köşeli ayraç içinde kırmızı renkle sunulan [Tema Adı → sayfa numarası] açıklama şeklindedir. Çapraz gönderim için kullanılan ok işareti (→) ile maddenin görsel tanımının yer aldığı temanın başlığı ve bulunduğu sayfa sayısına erişim amaçlanmıştır. Şekil 4'te yer alan çapraz gönderimin sözlük içi karşılığı Şekil 5'te gösterilmiştir.

PIKTES Sözlük'te sözlük içi çapraz gönderim yapılmış, sözlük dışı çapraz gönderime yer verilmemiştir. Parçalı yapı unsuru olarak yer alan bu bileşen, alfabetik sözlükteki her madde başında bulunmazken resimli sözlükteki bütün madde başı unsurlar, birinci bölümdeki ilgili gönderimlere karşılık olarak yer almıştır. PIKTES Sözlük'ün iki bölümü arasında erişimi sağlama amacıyla uygulanan çapraz gönderim, işaretlerle ilgili sayfaya doğrudan yönlendirme yaparak ulaşılabilirliği destekler niteliktedir.

PIKTES Sözlük'ün Kullanımının İncelenmesi

PIKTES Sözlük'ün kullanıcı kitlesi; Türkçeyi temel dil düzeyinde yabancı dil olarak öğrenen 6-12 yaş aralığındaki çocuklardır.

Dış veri unsurlarından ön veri, sözlüğün bir yetişkin gözetiminde kullanılabileceği göz önünde bulundurularak gerekli içeriği barındırmaktadır. Ancak kapsama alınan söz varlığının kaynakları, sözcük seçimi ve derleme yöntemi hakkında bilgiye yer verilmeyişi, kullanıcı ihtiyacına yönelik bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır.

Parçalı yapıda sunulmayan sesletim bilgisi ve bununla ilgili anahtarın ön veride bulunmayışı, küçük yaş grubu temel düzey yabancı dil öğrencileri için bir ihtiyaç alanını oluşturmaktadır. Madde başının sözcük sınıflarının verilmeyişi kullanıcı kitlenin becerileriyle ilişkilendirilse de dil bilgisel bilginin düzeye uygun kapsamda dış veride sunulmaması, kullanıcı ihtiyaçlarına yönelik bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır.

PIKTES Sözlük'te döngüsellğe sebep olan tanımlar, kullanıcı ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bunun dışında Türkçe sözlüklerin tanımlarında kullanımı kaçınılmaz çatı ve fiilimsiyi barındıran dil yapıları, hedef kitlenin dil düzeyinin üzerinde kalmaktadır. Tanımlarda çok anlamlılığın miktarı ve seçilen anlamlar, kullanıcı ihtiyacına yönelik başarılı bir uygulama olmuştur. Madde başlarının anlam ilişkilerinin sunumu, kullanıcı ihtiyaç ve becerileri kapsamında yetersiz kalmaktadır. Yabancı dil öğrencileri için gerek sözcük öğreniminde gerek anlama becerilerini geliştirmede öğreticilik yönü olan eş dizimli ifadeler, öğrenci sözlükleri için bir ihtiyaç olup PIKTES Sözlük bu kullanıcı ihtiyacını karşılamadan yoksun kalmıştır. Örnek cümleler, dilin uygun bağlamını yakalasa da tanımı destekleyici ve pekiştirici bilgi içeriğinden yoksun kalarak kullanıcı ihtiyacını karşılama niteliğinden uzaklaşmıştır.

PIKTES Sözlük'te yapılan çapraz gönderim, kullanıcının temel dil seviyesine yönelik olup küçük yaş grubu becerilerini karşılar niteliktedir. Çapraz gönderim, sözlük içi erişimi kolaylaştırarak tanımın görselle desteklemesini sağlamış ve bu da sözlüğün öğretici işlevini yerine getirmesinde başarılı bir uygulama olmuştur. Sözlük içinde uygulanan çapraz gönderim, kullanıcının gerek yaş grubu gerek yabancı dil seviye nitelikleri bakımından ihtiyaç ve becerilerine yönelik hazırlanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, PIKTES Sözlük'ü sözlükbilimsel veriler ışığında, yapı unsurlarıyla kullanıcı ihtiyaç ve becerileri bakımından inceleyerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki işlevsel değerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sözlüğün hem kuramsal hem uygulamalı sözlükbilim ilkeleri açısından önemli bir örnek oluşturduğunu göstermektedir. PIKTES Sözlük, temel dil düzeyindeki (A1-A2) çocuk öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alan ilk öğrenici sözlük niteliğindedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında bu tür sözlüklerin eksikliği düşünüldüğünde PIKTES Sözlük hem içerik hem yapı bakımından alandaki önemli bir boşluğu doldurmuştur. Sözlüğün kapsamı, hedef kitlesi, görsel destekli tematik yaklaşımı ve program temelli kurgusu, modern sözlükbilim ilkeleriyle (Hartmann & James, 1998; Jackson, 2016) uyumludur. TMV (2020) tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile doğrudan bağlantılı biçimde hazırlanmış olması, eserin kullanıcı odaklı yapısını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda PIKTES Sözlük'ün bütün, bütüncül ve parçacıl yapı unsurlarıyla kullanımı değerlendirilmiştir. Sözlüğün dışsal yapısı (kapak tasarımı, kâğıt kalitesi, renk kullanımı) hedef kitle olan 6-12 yaş grubunun dikkat özellikleriyle uyumlu biçimde tasarlanmıştır. Bununla birlikte, ön veri kısmında derlem havuzu, seçilen kaynaklar, sözcük seçimi ölçütleri ve sesletim anahtarı yer almamaktadır. Usta (2006) ve Aslan (2017), bir sözlüğün derlem temelli yapısının kullanıcı güveni ve söz varlığı temsili açısından belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu eksiklik, sözlüğün temsil ettiği sözcük havuzunun bilimsel temelleri konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Ayrıca sesletim bilgisinin sunulmaması, özellikle Türkçenin ses temelli yazım sistemini yeni öğrenen yabancı dil kullanıcıları için önemli bir eksiklik. Golynskaia (2017) ve Jackson (2016), öğrenici sözlüklerinin sesletim bilgisini içermesinin, hedef dildeki ses-birim farkındalığını geliştirdiğini belirtmiştir. Sözlüğün bu açıdan zenginleştirilmesi, öğrencilerin doğru telaffuz becerilerini artıracaktır. Dış verinin son unsuru olan arka veri kısmında da dil bilgisel veya kültürel ek bilgiler yer almamaktadır. Bahadır (2023) ve Jackson (2016), sözlüklerdeki arka verinin öğrencinin "üretim becerisi"ni desteklediğini, sözcüklerin kullanımına açıklık getirdiğini savunmaktadır. Bu nedenle, PIKTES Sözlük'te örnek kullanımlar, kültürel notlar veya kısa dil bilgisi eklerinin yer almaması, kullanıcıya öğrenim sonrası üretim desteği sağlama açısından bir sınırlılıktır.

Sözlüğün bütüncül yapısı değerlendirildiğinde madde başlarının biçimsel düzenlenişinde tutarlılık dikkat çekmektedir. İsimlerin yalın biçimleriyle, fiillerin mastar biçimleriyle verilmesi, Aslan'ın (2017) belirttiği sözlükbilimsel ilkelere uygundur. Ancak birleşik fiillerin kip çekimleriyle sunulması (tebrik ederim, teşekkür ederim) sözlükbilimde geleneksel uygulamadan sapma gibi görünse de iletişimsel yeterlilik yaklaşımı açısından anlamlı bir tercihtir. Bu biçim, kullanıcının günlük yaşamda karşılaşacağı kalıpları doğrudan öğrenmesini sağlar.

Biçimsel ve anlamsal açıdan ele alınan parçacıl yapı değerlendirildiğinde sözlüğün biçimsel yapısı, Türkçenin eklemeli yapısına uyarlanmış; ancak bu yapı çeşitliliğinin (fiil çekimleri, hâl ekleri vb.) yetersiz biçimde sunulması kullanıcı için sınırlayıcı bir unsur olmuştur. Bu durum, Türkçenin tipolojik özelliklerini öğrenmede güçlük yaratabilir. Nurlu (2017), yabancı dil öğrencileri için hazırlanan fiil sözlüklerinde fiille birlikte kullanılan eklerin mutlaka gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yabancı dil öğrencileri için hazırlanan PIKTES Sözlük'ün tanımlama biçimleri, kullanıcı düzeyi ve bilişsel yük göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Tanımlar kısa, açık ve yaş düzeyine uygundur; ancak bazı maddelerde eş anlamlılık veya döngüsel tanım hatalarına rastlanmıştır.

Devecioğlu ve Benzer'e (2024) göre sözlük kullanıcısının anlamı doğru şekilde ve kolaylıkla edinmesi için tanımlarda döngüsellik ve belirsizlikten kaçınılmalıdır. Bununla birlikte PIKTES Sözlük'te görsel tanımların ağırlıklı kullanımı, anlamı desteklemede kullanıcı odaklı bir avantaj sağlamaktadır. Tanımlarda çok anlamlılığın sıralanışı, Aksan'ın (2020) "önce temel anlam, sonra yan anlam" ilkesiyle uyumludur. Ancak resimli sözlük bölümünde bu sıralamanın korunmaması biçimsel tutarlılık açısından bir eksiklikler. Bununla birlikte, alfabetik ve tematik düzenleme farkı göz önüne alındığında bu durum metodolojik bir hata değil, hedef kitleye yönelik bir kolaylaştırmadır. Bununla birlikte örnek cümlelerin kısa, basit ve doğal olması, öğrenici açısından anlaşılabilirliği desteklemektedir. Ancak bazı cümlelerin bağlam yönünden sınırlı olduğu gözlenmiştir.

PIKTES Sözlük'ün önemli güçlü yönlerinden biri, çapraz gönderim sisteminin etkin biçimde kullanılmasıdır. Görsellerle desteklenen çapraz gönderim, kullanıcıya farklı temalar arasında anlamlı bağlantılar kurma olanağı sunmaktadır. Bu, sözlük içi anlamsal bağ kuvvetlendiren uyumlu bir tasarım biçimidir. Ayrıca PIKTES Sözlük'ün temalarında kültürel öğelerin (dayı, bayram, oruç, Türk kahvesi vb.) yer alması yabancı dil öğrenici sözlükleri açısından önemlidir. Golynskaia (2017) ve Jackson (2016), öğrenici sözlüklerinin bir dilin kültürel etkileşimine katkı sunduğunu, öğrenicinin hedef dile ait düşünme biçimini tanımasına katkı sağladığını belirtmektedir. Ancak sözlükte eş dizimlilik bilgisi, sınırlı düzeydedir. Golynskaia (2018), yabancı dil öğrencilerinin kelime üretiminde eş dizimliliklerin dilsel akıcılığı artırdığını belirtmektedir. Bu bilgilerin sembollerle veya küçük örneklerle sunulması, sözlüğün öğreticiliğini artırabilir.

PIKTES Sözlük; tematik düzeni, görsel zenginliği ve pedagojik yönelimiyle başarılı bir öğrenici sözlüğüdür. Ancak derlem tabanı, sesletim bilgisi, eş dizimlilik sunumu ve arka veri eksiklikleri açısından geliştirilmeye açıktır. Bununla birlikte PIKTES Sözlük'ün incelenmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrenici merkezli sözlük anlayışının gelişmekte olduğunu göstermektedir. Avrupa merkezli sözlükbilim geleneklerinde (örneğin Oxford Learner's Dictionaries, Longman Dictionary of Contemporary English) sözlükler yalnızca başvuru kaynakları olarak değil, öğretim araçları olarak tasarlanmıştır. PIKTES Sözlük bu geleneğin Türkçe için öncü örneğidir.

Öneriler

PIKTES Sözlük, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde sadece derse yardımcı ek bir materyal olarak değil, öğretimsel bir araç olarak değerlendirilmelidir. Sözlük, Türkçenin bilişsel, kültürel ve pedagojik boyutlarını bir araya getiren özgün bir modeldir. Ancak sürdürülebilirliği; teknolojik entegrasyon, derlem tabanı ve bilimsel güncellik ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi alanında oluşturulacak öğrenici sözlükler ve benzer çalışmalar için bazı öneriler aşağıda yer almaktadır:

Sözlüğün kapsamı genişletilerek derlem (corpus)-temelli biçimde güncellenmelidir. Sıklık verileri ve tematik alan dağılımları sözlükte açıkça belirtilmelidir.

Her madde başına sesli örnekler eklenmeli, çocuk kullanıcılar için sadeleştirilmiş fonetik semboller kullanılmalıdır.

Türkçenin eklemeli yapısına uygun olarak fiillerle birlikte kullanılan hâl ekleri ve çekim örnekleri dış veride sunulmalıdır.

Eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş dizimli sözcükler sembollerle işaretlenmeli; kullanıcıya anlam ilişkilerini görsel olarak keşfetme fırsatı verilmelidir.

Kültürel bilgiler, atasözü ve deyim listeleri, kısa dil bilgisi tabloları ve oyun temelli etkinlikler eklenerek arka veri bölümü oluşturulmalıdır.

Sözlüğün çevrim içi sürümüne görseller, sesli örnekler ve etkileşimli alıştırmalar eklenmelidir. Bu sürümde yapay zekâ destekli “arama önerisi” ve “bağlantılı kelimeler” özellikleri kullanılabilir.

Sözlüğün etkililiği deneysel yöntemlerle test edilmeli; kullanıcıların anlama, hatırlama ve üretim becerilerine katkısı ölçülmelidir.

Sözlük tasarımı dilbilimciler, eğitim bilimciler, görsel tasarımcılar ve pedagoglar birlikte çalışmalıdır. Böylece ürün hem dilsel hem bilişsel gelişim açısından bütüncül hâle gelir.

PIKTES Sözlük gibi benzeri kaynaklar, Millî Eğitim Bakanlığı ve YEE iş birliğiyle Balkanlar, Orta Asya ve Afrika'daki TYDÖ merkezlerine dağıtılarak Türkçenin kültürel diploması aracı olarak kullanılmalıdır.

Sonuç olarak bu doğrultuda PIKTES Sözlük hem pedagojik sözlükbilim literatürüne hem de uygulamalı dil öğretimi politikalarına katkı sunan bir örnek olarak değerlendirilmelidir. Gelecekte, bu modelin farklı yaş ve seviye gruplarına uyarlanması, Türkçenin uluslararası bir eğitim dili olarak konumunu güçlendirecektir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2021). *Bilişsel gelişim antrenmanlarının çocuklarda görsel algı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hitit Üniversitesi.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim* (3. Cilt). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Aslan, E. (2017). Sözlükbilimsel inceleme yöntemi: eser-i şevket örneği. *Turkish Studies*, 12(30), 35-70. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12510>
- Atkins, B. T. ve Rundell, M. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford University.
- Bahadır, H. (2023). *1928'den günümüze kadar yazılmış Fransızca-Türkçe ve Türkçe-Fransızca sözlükler üzerine sözlük bilimsel bir inceleme* [Yayımlanmamış doktora tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Bayraktar, M. M. (2017). *Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına yönelttilen eleştiriler bağlamında Türkiye'de yapılan din eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Boz, E. (2015). Kullanıcı ve sözlük ilişkisi. *Erdem*, (69), 41-52. <https://doi.org/10.32704/erdem.536837>
- Böler, T. (2006). Türkçe sözlük (TDK) ile örnekleriyle Türkçe sözlük'ü (MEB) karşılaştırma denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 101-118.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Devecioğlu, M. ve Benzer, A. (2024). School dictionary entries with a pedagogical and linguistic approach. *Education and Science*, 49(218), 43-77. <https://doi.org/10.15390/eb.2024.11765>
- Fidan, D. (Ed.). (2020). *Yabancılar için Türkçe görsel sözlük ve etkinlik kitabı (a1-a2)*. Kültür Sanat Yayınları.
- Golynskaia, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tek dilli öğrenici sözlüğü: model, yöntem ve ilkeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Golynskaia, A. (2018). Sözlükbilimin kullanıcı odaklı alanı olarak öğrenici sözlükbilimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 189-206. <https://doi.org/10.9761/JASSS7513>
- Gürel, Z. (2018). Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğü. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 1059-1062.
- İlhan, N. (2009). Sözlük hazırlama ilkeleri, çeşitleri ve özellikleri. *Turkish Studies*, 4(4), 534- 554.
- Hadebe, S. (2014). Ndebele’de sözlük eleştirisi geliştirme (S. Karaoğlu, Çev.). *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 9, 39-56.
- Hartmann, R. K. K. ve James, G. (1998). *Dictionary of lexicography*. Routledge.
- Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime giriş* (M. Gürlek ve E. Patat, Çev.). Kesit Yayınları.
- Kahraman, M. (2016). Sözlük bilimi kuram, ilke ve yöntemler üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3288-3312. <https://doi.org/10.15869/itobiad.284821>
- Karadavut, Ö. ve Kardeş, D. (2024). Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğünün sözlükbilim açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 111-129. <https://doi.org/10.29228/ijla.75671>
- Kocaer, A. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel sözlük incelemesi: dilfi yabancılar için Türkçe görsel sözlük ve etkinlik kitabı (a1-a2) örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Kocapınar, P. (2014). *Kavram sözlükleri ve Ermeni harfli Kıpçak Türkçesi söz varlığı üzerine bir deneme* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kolukisa, A. A. (2015). Yabancı dil öğrenim sözlükleri ve gerekliliği. *Turkish Studies*, 10(3), 653-672. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7691>
- Moğul, S. (2019). Yabancılar için başlangıç düzeyi Türkçe sözlük (a1). *Türkbilig*, 38, 236- 238.
- Nurlu, M. (Ed.). (2017). *Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğü (fiillerin durum ekleriyle kullanımı)*. Kalem Kitap Yayınları.
- Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53. <https://doi.org/10.33690/dilder.528966>
- PIKTES Sözlük (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için temel düzey resimli sözlük 6-12 yaş*. Salmat Basım Yayıncılık.
- PIKTES Sözlük (2023). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için temel düzey resimli sözlük 6-12 yaş*. Salmat Basım Yayıncılık. <https://piktes.gov.tr/Dosyalar/Materyal/sozlukyeni.pdf>
- Somuncu, M. (2020). “Ötüken Türkçe sözlük”ün sözlükbilimi yöntemlerine göre incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(24), 204-223.
- Tarp, S. (2011). Pedagogical lexicography: towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art, *Lexicos*, 21, 217-231.
- TDK (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. tdk.sozluk.gov.tr
- TMV (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (2. Baskı). Matsis Matbaa.
- Turan, Ö. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında PIKTES’in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.

-
- Usta, H. İ. (2006). Türkçe sözlük hazırlamada yöntem sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(1), 223-242.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2019). Pedagojik sözlükbilimi çalışmalarına katkı: yabancılar için başlangıç düzeyi Türkçe sözlük (a1). *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 31-47.
- Yılmaz, E. (2020). *Yabancılar için başlangıç düzeyi Türkçe sözlük (A1)* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Dictionaries, as reference works, are among the fundamental resources in language teaching. Whether used in native or foreign language instruction, the preparation, research, and presentation of dictionaries are carried out according to established principles and methodological rules. Dictionary compilation requires expertise and collaborative effort and develops within the field of lexicography. Lexicography is a scientific discipline that examines the history of dictionaries, their construction methods, principles and techniques, usage characteristics, classification, and analytical frameworks. It also encompasses research on the development of methodologies and criteria applied at all stages of dictionary production, as well as the principles and methods governing their implementation.

Criticism, as a component of lexicographic research, contributes to both the theoretical and practical dimensions of the field. Dictionaries consist of various components depending on their intended function, and the overall organization of these components forms the general structure of a dictionary. Dictionary analysis evaluates the quality of these structural elements, their suitability for user needs and competencies, and their internal consistency from design to content.

Because dictionaries are directly connected to both the process of compilation and actual use, they cannot be developed independently of their compilers and users (Boz, 2015, p. 41). From a user-centred perspective, learner dictionaries occupy a prominent position among dictionary types. Learner dictionaries are designed for both native and foreign language learners and aim to address user needs by supporting both receptive and productive language skills. Preparing learner dictionaries for foreign language learners in accordance with language proficiency levels is a further essential requirement based on user characteristics. One of the most critical aspects of these dictionaries is determining which vocabulary items to include and how to select them. The use of frequency-based word lists constitutes a vocabulary selection method that prioritizes user needs and enhances functionality.

In dictionaries prepared for foreign language learners, several factors should be considered in relation to learners' language proficiency, age, and profile, including:

- a) the selection of vocabulary items to be included;
- b) the meanings of headwords to be presented;
- c) the linguistic structures used in definitions and examples;
- d) the representation of spelling and pronunciation;
- e) the inclusion of collocations;
- f) the indication of word classes;
- g) the inflection of verbs listed as headwords;
- h) the inclusion of case suffixes attached to verbs and the related phonetic changes;
- i) the provision of synonyms and/or antonyms;
- j) the inclusion of translations into the target foreign language;
- k) the contextual use of headwords in example sentences;

l) the consistency between the definition of the headword, its contextual usage in examples, and its visual representation.

Method

This study was conducted using document analysis within the framework of qualitative research. The criteria for analysis were developed on the basis of lexicographical data derived from theoretical studies and were adapted in accordance with the characteristics of the dictionary examined. In order to preserve the original structure, relevant sections were extracted directly from the dictionary and presented, followed by a descriptive evaluation.

Result and Discussion

This study aims to evaluate the functional value of the PIKTES Dictionary in the field of teaching Turkish as a foreign language by examining its lexicographical and pedagogical qualities. The findings indicate that the dictionary represents a significant example in terms of both theoretical and applied lexicography. The PIKTES Dictionary is the first learner dictionary specifically designed to meet the needs of children at basic language proficiency levels (A1–A2). Given the limited availability of such resources in the field of teaching Turkish as a foreign language, the PIKTES Dictionary fills an important gap in terms of both content and structure. Its scope, target audience, visually supported thematic approach, and programme-based organization are consistent with contemporary lexicographic principles (Hartmann & James, 1998; Jackson, 2016). Furthermore, its direct alignment with the Teaching Turkish as a Foreign Language Programme published by TMV (2020) demonstrates that the dictionary is grounded in a clearly defined pedagogical framework.

An evaluation of the microstructural features from both formal and semantic perspectives shows that the dictionary's formal structure has been adapted to the agglutinative nature of Turkish. However, the limited representation of this structural diversity—such as verb conjugations and case suffixes—constitutes a constraint for users and may hinder the acquisition of the typological characteristics of Turkish. As noted by Nurlu (2017), verb dictionaries prepared for foreign language learners should explicitly display the suffixes used with verbs.

The analysis of the PIKTES Dictionary indicates that a learner-centered dictionary approach is emerging in the field of teaching Turkish as a foreign language. In European lexicographic traditions (e.g., Oxford Learner's Dictionaries, Longman Dictionary of Contemporary English), dictionaries are designed not only as reference sources but also as instructional tools. The PIKTES Dictionary represents a pioneering example of this approach for Turkish.

The scope of the dictionary should be expanded and updated using corpus-based methods. Frequency data and thematic field distributions should be clearly indicated. Audio examples should be provided for each entry, and simplified phonetic symbols should be used to accommodate child users. In line with the agglutinative structure of Turkish, case suffixes and verb conjugation examples should be presented as external data. Synonyms, antonyms, and homonyms should be marked with symbols to allow users to visually explore semantic relationships.

In addition, a background data section could be developed by incorporating cultural information, lists of proverbs and idioms, concise grammar tables, and game-based activities. The online version of the dictionary should be enriched with images, audio examples, and interactive exercises, and could benefit from AI-supported features such as search suggestions and related-word functions. The effectiveness of the dictionary should also be tested through experimental research methods to measure its impact on users' comprehension, retention, and productive language skills.

Finally, interdisciplinary collaboration among linguists, educational scientists, visual designers, and child psychologists is essential in dictionary design to ensure a holistic product that supports both linguistic and cognitive development. Similar resources to the PIKTES Dictionary should be distributed to TYDÖ centers in the Balkans, Central Asia, and Africa in cooperation with the Ministry of National Education and the Yunus Emre Institute, and employed as instruments of cultural diplomacy for the Turkish language.

In conclusion, the PIKTES Dictionary should be regarded as a model that contributes to both pedagogical lexicography and applied language teaching policies. Adapting this model to different age groups and proficiency levels in the future will further strengthen Turkish as an international language of education.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Analysis of Fairy Tale Texts in 5th Grade Turkish Language Textbooks According to Rosenberg's Nonviolent Communication (NVC) Model¹

Mustafa Berk TANRIKULU² & Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL³

Abstract

Developed by American psychologist and educator Marshall B. Rosenberg in the 1960s, Nonviolent Communication (NVC) is a model designed to resolve conflicts, disagreements, and emotional disconnections stemming from communication issues. Rosenberg posits that the core of interpersonal problems lies in individuals' incongruent expression of needs and mismatched responses to those needs. The model is defined by four components emphasizing honesty, empathy, and understanding in relationships: Observation, Feeling, Need, Request. This study examines seven folktale texts from 5th-grade Turkish language textbooks through the framework of NVC's four components to determine the extent of nonviolent communication elements present. A qualitative research design was employed, with data collected via document analysis and analyzed through content analysis. Findings indicate that 43% of folktales feature judgment-free descriptions, while 57% contain evaluative statements. Emotional responses appear in all folktales (100%), predominantly "happiness," "anger," and "regret." Regarding needs, 71% emphasize fundamental human needs such as belonging and safety. Clear and positive requests are present in only 29% of the texts. Consequently, while "feeling" and "need" components are robustly represented, "observation" and "request" elements are underdeveloped, suggesting pedagogical implications for curriculum enhancement.

Keywords Nonviolent Communication (NVC) Marshall B. Rosenberg Fairy Tale Turkish Language Teaching

Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeline Göre Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Masal Metinlerinin Analizi

Özet

Amerikalı psikolog ve eğitimci Marshall B. Rosenberg tarafından 1960'larda geliştirilen Şiddetsiz İletişim (Nonviolent Communication-NVC), iletişim sorunlarından kaynaklanan çatışma, anlaşmazlık ve duygusal kopukluklara çözüm getirmeyi amaçlayan bir modeldir. Rosenberg, sorunların temelinde bireylerin ihtiyaçlarını uyumsuz ifade biçimlerinin yattığını vurgular. Model, ilişkilerde dürüstlük, empati ve anlayışı temel alan dört bileşenle tanımlanır: Gözlem, Duygu, İhtiyaç, Talep. Bu çalışma, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 7 masal metninin NVC'nin bu dört bileşeni çerçevesinde incelenmesini ve şiddetsiz iletişim unsurlarının ne ölçüde barındırıldığının belirlenmesini amaçlamaktadır. Nitel desende tasarlanan çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre masalların %43'ü yargısız betimleme içerirken %57'si yargısal ifadeler barındırmaktadır. Duygusal tepkiler tüm masallarda (%100) mevcut olup en sık "mutluluk", "öfke" ve "pişmanlık" temaları işlenmiştir. İhtiyaç boyutunda %71 oranında ait olma ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlar öne çıkmıştır. Talep unsuru ise yalnızca %29'unda net ve olumlu ifadelerle temsil edilmiştir. Sonuç olarak, masallar "duygu" ve "ihtiyaç" bileşenlerini güçlü biçimde yansıtırken, "gözlem" ve "talep" unsurlarının yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler Şiddetsiz İletişim (NVC) Marshall B. Rosenberg Masal Türkçe Öğretimi

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	04.06.2025	14.12.2025	30.12.2025	10.29228/ijlet713856
Reference Kaynakça	Tanrikulu, M.B., & Topçuoğlu Ünal, F. (2025). Rosenberg'in şiddetsiz iletişim modeline göre ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki masal metinlerinin analizi. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 468-494.			

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL danışmanlığında yürütülen Mustafa Berk TANRIKULU'nun "Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeline Göre Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Masal Metinlerinin Analizi" başlıklı yüksek lisans tezinin ana konusundan üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, berkinhoralist@gmail.com, ORCID: 0009-0009-7069-2835

³ Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3981 -9841



Giriş

İnsanlar arasında yaşanan iletişim sorunları; bireylerin ilişkilerinde çatışmalara, anlaşmazlıklara, duygusal kopukluklara yol açmaktadır. Bu sorunların çözümü, yalnızca bireylerin kullandıkları dil ve yaklaşımlarda değil; aynı zamanda empati, anlayış ve ihtiyaçların talep edilme biçimlerinde de saklıdır. Amerikalı psikolog ve eğitimci Marshall B. Rosenberg tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilen “Şiddetsiz İletişim (Nonviolent Communication-NVC)” tam da bu ihtiyaca yanıt vermek için geliştirilmiş bir modeldir. Rosenberg, “Şiddetsiz İletişim Bir Yaşam Modeli” adlı kitabında özetle; bu modelin yalnızca bir iletişim yöntemi değil, aynı zamanda bireyler ve toplumlar arasında barışçıl bir dönüşümün aracı olduğunu söyler. Rosenberg, insan ilişkilerinde yaşanan sorunların temelinde bireylerin ihtiyaçlarını ifade etme biçimleri ile diğerlerinin bu ihtiyaçlara verdiği tepkiler arasında bir uyumsuzluk olduğunu fark etmiştir. Gözlemleri sonucunda insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve ilişkilerini güçlendirmek için şiddet içermeyen empatiye dayalı bir dil geliştirilmesi gerektiğine inanmıştır. Bu bağlamda Şiddetsiz İletişim Modeli, Mahatma Gandhi'nin şiddetsizlik “Ahimsa” felsefesinden esinlenmiştir. Gandhi'nin toplumsal barışa yönelik yaklaşımını, Rosenberg bireysel ilişkilere uyarlamıştır. Bu model, iletişimde şiddeti ortadan kaldırmayı, bireylerin duygu ve ihtiyaçlarını karşı tarafın anlayabileceği bir dille ifade etmelerini teşvik eder (Rosenberg, 2019).

Marshall B. Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim (Nonviolent Communication, NVC) Modeli, bireylerin kendilerini doğru ifade etmelerini ve başkalarıyla empatik ilişkiler kurmalarını sağlamak için geliştirilmiş dört temel bileşene dayanır (Rosenberg, 2019, s. 22-23):

1. **Gözlem:** Durumu yargılamadan ve yorum katmadan değerlendirme.
2. **Duygu:** Bireyin deneyimlediği duruma verdiği duygusal tepki.
3. **İhtiyaç:** Karşılanmamış veya tatmin edilmesi gereken insani gereksinimler.
4. **Talep:** Kendi ihtiyaçlarımızı ifade ederken başkalarından beklentilerimizi dile getirme.

NVC'nin uygulama alanları, bireylerin kişisel ilişkilerinden kurumsal etkileşimlere kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Rosenberg'e (2019, s. 20) göre “Şiddetsiz İletişim bir süreç veya dilden daha fazlasıdır, daha derin bir seviyede işler ve sürekli olarak dikkatimizi aradığımız şeyleri bulabileceğimiz yerlere odaklanmamızı sağlar.”

Bu çalışma için Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli'nin tercih edilmesinin 3 temel nedeni vardır:

1. NVC'nin dört bileşenli yapısı iletişim sürecini analiz etmede net, sistematik ve uygulanabilir bir çerçeve sunar. Bu yapı, metinlerdeki iletişim kalıplarını sınıflandırmayı ve metinleri nesnel bir şekilde değerlendirmeyi mümkün kılar.
2. NVC'nin merkezinde yargılardan arınmış bir dil ve empati yer alır. Bu yaklaşımı ile özellikle çocuk edebiyatı metinlerinin eğitim materyali olarak düzenlenmesi ve analizi için uygundur.
3. NVC iletişimi teknik bir analizini sunmakla kalmaz, iletişimin arkasındaki evrensel insani ihtiyaçları ve duyguları da ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu derinlikli yapının avantajı ile NVC modeli, basit dilbilimsel analiz modelleri veya sadece sözdizisel yaklaşımlar gibi diğer iletişim modellerinden ayrılır. İletişimin sonuç ve çözüme odaklı boyutunu analiz etme imkânı veren modelin "talep" bileşeni, bu modeli pedagojik açıdan değerli kılar.

Rosenberg (2019), NVC'nin çatışma çözümü ve empatik diyalog için evrensel bir dil sunduğunu vurgular. Eğitim, bu modelin potansiyelinden yararlanılabilecek önemli bir alandır. Eğitim ortamlarında NVC'nin uygulanması, öğrencilerin duygusal zekâlarını gelişmesine olan etkisi ile şiddet içeren davranışları azaltmaya katkı sağlayacaktır. NVC'nin dört temel bileşeninin eğitim ortamlarında ve eğitimde kullanılan materyallerde dikkate alınmasının öğrencilerin bireysel iletişimlerdeki etkileşimlerinde olumlu yansımaları olacaktır. Gordan'ın çalışması bu olumlu etkileşimin somut bir göstergesi niteliğindedir. Eğitimde Şiddetsiz İletişim Modeli'nin benimsenmesi, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirerek, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmelerini destekler (Gordon, 2000, s. 45). Eğitim alanındaki literatürde NVC'nin uygulandığı okul ortamlarında öğrencilerin daha yapıcı ve empatik bir iletişim dili benimsediği, akran zorbalığının azaldığı ve sosyal ilişkilerde olumlu gelişmeler yaşandığı tespit edilmiştir (Rosenberg, 2015, s. 56). NVC'nin en önemli avantajlarından biri, eğitimde öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir alan yaratmasıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını rahatça dile getirmelerine olanak tanırken öğretmenlerin de bu ihtiyaçları karşılayacak uygun bir yanıt verebilmelerini sağlar. Hart ve Hadson'a (2019, s. 73) göre istekte bulunmanın kilit noktaları şimdiki zamanın olumlu ve yapılabilir eylem dilini kullanmaktır. Öğrencilerin talepleri; emir, cezalandırılma, suçlanma, zorlama korkusuyla duyduklarında yaşadıkları baskı sebebiyle bunlara evet deme olasılıklarının artacağı düşünülse de NVC modelinde gerçek bir işbirliği, rica ve empati söz konusudur.

NVC'nin çalışmanın konusu olan masal metinlerdeki şiddet içeren veya barışçıl iletişim kalıplarını tespit etmede ve bu kalıpları insani ihtiyaçlar temelinde anlamlandırmada en uygun, kapsamlı ve işlevsel modelin Şiddetsiz İletişim Modeli olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada aşağıda sıralanan araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1.Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan masal metinlerinde, Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli'nin (NVC) dört temel bileşeni (gözlem, duygu, ihtiyaç, talep) açısından nasıl bir dağılım ve içerik sergilenmektedir?

2.İncelenen masal metinlerinde, şiddetsiz iletişimi modelleyen veya modellemeyen iletişim kalıpları nelerdir? Bu kalıplar hangi sıklıkla temsil edilmektedir?

3.İncelenen masal metinlerinin, öğrencilere şiddetsiz iletişim becerileri kazandırma potansiyeli nedir ve bu metinlerin pedagojik açıdan iyileştirilmesi için ne gibi öneriler sunulabilir?

Bu çalışmada inceleme nesnesi olarak masal metinlerinin seçilmesinin temel nedeni; masalların çocukların dil gelişimi, hayal gücü ve değer eğitimi üzerindeki güçlü etkisidir. Masallar, karmaşık insan ilişkilerini ve iletişim dinamiklerini basit, sembolik ve akılda kalıcı bir şekilde sunar. Masalların bu özellikleri NVC ilkelerinin somut örneklerle incelenebilmesi için ideal birer araçtır (Bettelheim, 2010). Bununla birlikte masal metinlerinin Türkçe ders kitaplarında sıklıkla yer almaları ve müfredatın bir parçası olmaları nedeniyle mevcut eğitim materyallerinin iletişim becerileri açısından ne ölçüde işlevsel olduğunu değerlendirmek açısından önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır.

Çalışmanın 5. sınıf düzeyinde yürütülmesinin birkaç temel nedeni bulunmaktadır. İlki; 5. Sınıfın ilkokuldan ortaokula geçiş sürecindeki kritik bir döneme denk gelmesidir (Vygotsky, 1978). Bu yaş grubunda çocukların soyut düşünme ve metaforik anlamları kavrama becerilerinin önemli ölçüde gelişmeye başlamaktadır. Bu gelişimsel aşamada NVC'nin "duygu" ve "ihtiyaç" gibi soyut kavramlarının anlaşılması için uygun bir zemin hazırlanır. İkinci olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 5. Sınıfın yeni müfredat programının uygulanmaya başlandığı ilk sınıf olmasıdır ki bu

durum hem eski hem de yeni programlardaki masal metinlerini bütüncül bir bakış açısıyla inceleme olanağı sunmaktadır. Son olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Yetkin ve Erdemli İnsan" ve "Erdem, Değer, Eylem" çerçevesi ile Şiddetsiz İletişim Modeli'nin temel değerleri olan empati, dürüstlük, şefkat değerlerinin doğrudan örtüşmesidir.

Şiddetsiz İletişim Modeli'nin özellikle psikoloji, sağlık, iletişim ve eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı görülmekle birlikte ders kitabı metinleri ve masallar bağlamında uygulandığı çalışmalar oldukça sınırlıdır. Alanyazın tarandığında, NVC'nin genel olarak sınıf içi iletişim (Özcan, 2020), öğretmen ve öğrenci etkileşimleri (Kaya ve Yıldız, 2021), öğretmenlerin şiddetsiz iletişim kullanma üzerine görüşleri (Koyuncu, 2022), şiddetsiz iletişim modeline göre masal analizi ve çocuklarda şiddetsiz iletişim (Türk ve Darı, 2022) konularına odaklanıldığı görülmektedir. Diğer taraftan çocukların maruz kaldığı temel metinler olan ders kitaplarında yer alan masalların NVC bileşenleri açısından sistematik bir analizi literatürde henüz yapılmamıştır. Bu çalışma ile bu boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Rosenberg'in modelinin bir iletişim çerçevesi olarak mevcut müfredatta bulunan masal metinlerinde ne ölçüde temsil edildiğinin ortaya konulmasıyla literatüre özgün bir katkı sunulması hedeflenmektedir.

1960'lı yıllarda ortaya çıkan NVC'nin eğitim ortamlarındaki etkinliği son dönem çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin; Charafeddine (2019) yaptığı deneysel çalışmada, NVC eğitimi alan öğrencilerin "akran arabuluculuk becerilerinde ve empatik eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artışı"(s. 147) gözlemlenmiştir. Charafeddine'nin bu bulgusu, Rosenberg'in modelinin çatışma çözümündeki pratik uygulanabilirliğini göstermesi açısından önemlidir. Türk eğitim sistemi bağlamında yapılan bir araştırma benzer bir şekilde duygu ve ihtiyaç odaklı bir iletişim dilinin öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını olumlu yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir. Durmuş ve Gündüz (2022): "Şiddetsiz İletişim temelli bir müdahale programının, katılımcıların öfke kontrolü ve iletişim becerileri puanlarında anlamlı düzeyde iyileşme sağladığını" (s. 15) rapor etmişlerdir. Öte yandan mevcut eğitim müfredatları ve materyalleri incelendiğinde, NVC'nin dört bileşeninin sistematik ve bütüncül bir şekilde öğretilmesi büyük ölçüde eksiklik olarak kalmaktadır. İletişim eğitimi, çoğunlukla dilbilgisi kuralları ve edebi türlerle sınırlandırılmaktadır. Duygu ve ihtiyaç dili gibi temel iletişim becerileri yeterince vurgulanmamaktadır. Bu eksiklik öğrencilerin kendilerini sağlıklı bir şekilde ifade etme ve çatışma çözümü becerileri geliştirmede engel oluşturmaktadır. Hart ve Hodson (2019) bu eksiği, "Okullar, akademik müfredatın yanı sıra, çocukların kalplerini ve zihinlerini besleyen bir iletişim iklimini nasıl yaratacağını öğrenmelidir"(s. 58) sözleriyle ifade etmektedir.

Vygotsky'a (1978, s. 89) göre eğitim sistemi, bireylerin hem akademik hem de duygusal zekâsının gelişmesine katkıda bulunacak metot ve yöntemleri benimsemelidir. Eğitimde Şiddetsiz İletişim, öğrenciler arasında empatiyi geliştirmek, farklılıkları anlamak ve hoşgörüyü artırmak için etkili bir araçtır ve zorbalıkla mücadelede de önemli bir rol oynar. Öğretmenler, öğrencilerine duygu ve ihtiyaçlarını ifade etme yollarını öğretir ve şiddetsiz bir dil kullanmayı teşvik eder. Bu sayede, öğrenciler arasındaki olumsuz davranışlar azalır ve sınıf içinde daha sağlıklı ilişkiler kurulur.

Şen'e (2008, s.765) göre Türkçe ders kitaplarında Türkçenin doğru, güzel, estetik bir şekilde kullanıldığı ve bildirişim yönü kuvvetli metinler kullanılmalıdır. Bu özelliklere sahip metin türlerinden biri de masallardır. Masallar, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen, ahlaki değerleri ve toplumsal normları öğreten önemli bir edebi türdür (Bettelheim, 2010, s. 89). Masalların eğitimdeki önemi (Boratav, 1973, s. 85; Güzel ve Torun, 2012, s. 464; Karatay, 2007, s. 47; Şirin, 2007, s. 80; Tok, 2012, s. 52; Yılmaz, 2012, s. 301) üzerinde sıkça durulmuştur. Akçaalan'a (2015, s. 84) göre masallarla

buluşmayı başarmış olan çocuklar benlik gelişimlerini sağlayarak yaşamın içinde cevabını aradığı sorular ve sorunlarla daha sağlıklı bir mücadele içinde olacak, dilini doğru ve etkili kullanarak kendini daha iyi anlatmayı ve anlamayı başaracaktır. Masallar sayesinde çocuk kuru bir bilgi olarak karşısına çıkan iyilik ve kötülükü, yardımseverliği, hoşgörüyü, arkadaşlığı vb. değerleri daha aktif bir biçimde öğrenmekte ve hayatında uygulamaktadır (Tahiroğlu, Kayabaşı ve Kayabaşı, 2013, s. 483).

Masallarda uygulanacak planlı ve doğru bir şiddetsiz iletişim modellemesinin eğitimde masalın olumlu etkisini de artıracak düşünülebilir. Masalların eğitim işlevi dikkate alındığında bu modellemenin doğru biçimde yapılması ile NVC'nin yalnızca bir iletişim yöntemi olarak değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak da çocukların iletişim sorunlarının çözümüne katkıda bulunacağı anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle çocukların iletişim sorunlarının çözümünde masal, eğitim ve NVC arasında güçlü bir kolerasyon ve işlevsel benzeşim bulunduğu söylenebilir. Ortaya konan "Masal, eğitim ve NVC ilişkisi" doğrultusunda masalların şiddetsiz iletişim perspektifinden analiz edilmesinin eğitimde bu modelin yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı fikri ile bu çalışmada, 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 7 masal metninin NVC'ye uygunluğu analiz edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel bir araştırma desenine sahiptir. Nitel veri analizi, üzerinde çalışılan veriyle ilgili anlam üretmek ve veri setinde neyin temsil edildiğine dair açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Bu süreç aynı zamanda rutin ve pratik uygulamalardaki yapıları, süreçleri veya alan sorunlarını keşfetmek ve tanımlamak için de başvuru bir yoldur (Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N., 2020, s. 380-381). Sosyal olguların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan nitel analiz yöntemi ile bu çalışmada, 5. Sınıf ders kitaplarında yer alan masal metnlerinin NVC unsurları olan gözlem, duygu, ihtiyaç ve talep bileşenleri doğrultusunda analiz edilmesi hedeflenmiştir.

İnceleme Nesneleri

Bu çalışmada, araştırmanın verileri için 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında (Koza, Anıttepe ve MEB Yayınları) yer alan 7 masal metni inceleme nesnesi olarak seçilmiştir. Masal metnlerinin çocukların dil becerilerini geliştirmede ve yaratıcılıklarını desteklemede önemli bir araç olarak kabul edilmesinin yanı sıra kültürel değerlerin ve toplumsal normların nesilden nesile aktarılmasında da merkezi bir role sahip oluşu makalenin inceleme nesnesi olarak masalların seçiminde etkili olmuştur. Bu doğrultuda sınıf olarak 5. Sınıf ders kitaplarının seçilmesinin de temelde 4 sebebi bulunmaktadır:

1. 5. Sınıfın ilkokuldan ortaokula geçişte ilk sınıf olması,
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli yeni Müfredat Programına 5. sınıflardan başlanmış olması
3. Eski ve yeni program doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitaplardaki masal metnlerini bütüncül bir bakış açısı ile inceleme olanağına sahip olunması
4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: "Yetkin ve Erdemli İnsan" ve "Erdem, Değer, Eylem" çerçevesinde köklerden geleceğe eğitimi bir bütün olarak görme anlayışıdır.

Tablo 1. *Araştırmada kullanılan masalların yer aldığı kitapların yayınevleri, adları ve sayfa numaraları*

Kitap Adı	Masal Adı	Sayfa Numaraları
MEB Yayınları-1. Kitap	Üç Kardeş	178-179
MEB Yayınları-1. Kitap	Dilek Kuşu	181-182

Koza Yayınları	Eskiciyle Para Babası	17-18
Koza Yayınları	Padişaha Su Hediye Eden Adam	117-118
Koza Yayınları	Küçük Çam Ağacı	134-136
Anıttepe Yayıncılık	Tavşan ile Kaplumbağa	183 (Dinleme Metni)
Anıttepe Yayıncılık	İyiliğin Değerini Bilen Kim	192-194

Bu masalların her biri masaldaki karakterler, karakterlerin yaşadığı etkileşimli durumlar ve kurdukları iletişim üzerinden Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli'nin (NVC) dört temel bileşeni (Gözlem, Duygu, İhtiyaç, Talep) çerçevesinde analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Baltacı (2019, s. 376)'ya göre zaman ve kaynak kullanımını optimize eden bu yöntem incelenen olayların önem sırasına göre sıralanmasını, veri kaynaklarının tasnif edilmesini ve yeni verilerin oluşturulmasını kolaylaştırmakta bununla birlikte araştırmacının daha kapsamlı ve verimli bir analiz yapmasına yardımcı olarak verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini de sağlamaktadır.

Veri toplama aracı olarak NVC bileşenlerinin kodlanmasına yardımcı olacak şekilde hazırlanan veri toplama formu kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama formu, Rosenberg'in (2019) Şiddetsiz İletişim modelinin dört temel bileşeni operasyonelleştirilerek oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirliğini sağlamak amacıyla, iki araştırmacı NVC bileşenleri ve yargısız betimleme, yargısal ifade gibi alt kategoriler üzerinde ortak bir anlayış geliştirmişlerdir. Toplam 7 masaldan 1,5 masal metni yani masalların %20'si bağımsız olarak her iki kodlayıcı tarafından kodlanmış, kodlayıcıların yaptığı bağımsız kodlamalar karşılaştırılmıştır.

Araştırmada kullanılan masal metinleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim-öğretimde ilköğretim 5. sınıflar için onaylanan Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Kitaplar, resmî ders eşitliğine uygun olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kaydedilen yayınevlerine ait eserlerden oluşmaktadır. Üç Kardeş ve Dilek Kuşu (MEB, 2024) masalları “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında yeni müfredatta yayınlanan ders kitabı içerisinde yer almaktadır. Çalışmada, MEB tarafından yayımlanan açık erişimli ders kitapları kullanıldığı için ek bir izne ihtiyaç duyulmamış bununla birlikte analiz sürecinde objektiflik ve bilimsel etik ilkeler gözetilmiş, değerlendirmeler araştırma etiğine uygun olarak yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, üzerinde çalışılan veriyle ilgili anlam üretmek ve veri setinde neyin temsil edildiğine dair açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılan bir sınıflandırma ve yorumlama sürecidir. Bu süreç aynı zamanda rutin ve pratik uygulamalardaki yapıları, süreçleri veya alan sorunlarını keşfetmek ve tanımlamak için de başvurulmuş bir yoldur. Yorumlayıcı bir felsefeye dayanan nitel veri analizi genellikle üzerinde çalışılan veri setinin (i) kabataslak analizi (gözden geçirme, yoğunlaşma, özetleme) ile (ii) ayrıntılı analizinin (kategorilerin detaylandırılması, hermenutik yorumlama, verilerin tanımlanması) birleştirilmesidir. Burada amaç genellikle muhtelif verileri tanımlayarak, detaylı betimleyerek veya farklı verileri karşılaştırarak ortak açıklamalar üretmektir (Creswell, 2013; Flick, 2013).

Veri analizi, nitel araştırmanın en önemli adımıdır (Flick, 2013). Çünkü veri analizi olguları tanımlama, sınıflandırma ve kavramların birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını betimleme süreçlerini kapsar (Corbin ve Strauss, 2008; Dey, 1993; Maxwell, 2013). Bu süreçlerin hepsi hem birbirleriyle hem de analizle doğrudan ilişkilidir.

Araştırmada masal metinlerinde, NVC bileşenleri kapsamında belirlenmiş olan sınırlılıklara uygun olarak sistematik bir analiz yapılmıştır. Masal metinlerinin analizi içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, masallardaki karakterler arasındaki iletişim, çatışma çözüm yöntemleri ve empati anlayışı üzerinde odaklanılmıştır. Masallardaki karakterler veya durumlar dört temel bileşen temalarında ayrı ayrı incelenmiştir. Öncelikle 5. sınıf ders kitaplarında yer alan masal türünde metinler tespit edilmiştir. Tespit edilen masal metinlerinde Şiddetsiz İletişim Modeli'nin dört temel bileşeninin (Gözlem, Duygu, İhtiyaç, Talep) masal metnindeki yeri tespit edilmiştir. Tespit edilen bileşenler, kaydedilen NVC analiz formülüne göre kodlanarak değerlendirilmiştir:

1. Gözlem: Metindeki olaylar ve anlatım biçimi
2. Duygular: Karakterlerin ifade ettiği duygular
3. İhtiyaçlar: Karakterlerin temel ihtiyaçları ve bunların nasıl karşılandığı
4. Talepler: Karakterlerin talepleri ve bu taleplerini iletme biçimleri

Bu temalar ve elde edilen kodlara göre 5. sınıf ders kitaplarındaki masal metinlerinin NVC'nin dört bileşeni çerçevesinde nasıl bir anlatı sunduğu ve bileşenlerin dağılımı ile bu yönde nasıl bir mesaj verdiği içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, nitel bir araştırma desenine sahiptir. Bulgular incelenen yedi masal metni ile sınırlıdır. Sonuçlar, tüm masal türü veya Türkçe ders kitaplarındaki tüm metinler için genellenemez. Çalışmada, MEB tarafından kullanımı onaylanmış yalnızca üç farklı yayınevine (MEB, 2024; Koza, 2023; Anıttepe, 2021) ait 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 7 masal metni inceleme nesnesi olarak seçilmiştir. Masal seçiminde, kitaplarda doğrudan "masal" türü olarak etiketlenmiş ve anlatı geleneğine uygun metinler temel alınmıştır. Çalışma kapsamında yalnızca yazılı metinler ve dinleme metni analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bu metinleri sınıf içi etkileşimde nasıl kullandıkları veya öğrencilerin metinlerden ne şekilde anlam çıkardıkları gibi dinamik süreçler bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada daha önce var olan, MEB tarafından kamu ile paylaşılmış ve kullanımı onaylanmış, kişisel bilgileri içermeyen 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 7 masal metni inceleme nesnesi olarak seçilmiş ve bu masallar NVC modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. Dolayısıyla etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde, MEB 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 7 masal metni, Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli'nin dört temel unsuru (gözlem, duygu, ihtiyaç, talep) çerçevesinde analiz edilmiştir. Her masalda metin içi alıntılar yapılarak bu unsurların masalda ne ölçüde temsil edildiği Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli (NVC) açısından değerlendirilmiştir.

Masal 1: Üç Kardeş Masalı NVC Analizi

Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli açısından masaldaki kahramanların gözlem, duygu, ihtiyaç ve talep dört temel bileşeni dikkate alınarak yapılan detaylı analizi şu şekildedir:

Masal Karakteri Baba ile İlgili NVC Analizi

Gözlem: Masalda üç kızını da çok seven ve kızlarını en değerli hazinesi olarak gören çok varlıklı bir baba vardır. Babanın servetini kızları arasında nasıl paylaştıracağına karar vermek hakkında düşünmesi ile masal başlar. Masalda bu durumun devamı şöyle anlatılır: *"Baba bunları düşünedursun, bir gece rüyasında yaşlı bir adam görmüş. İhtiyar adam bu kadar yaşlı birini ilk defa görüyormuş. Yaşlı adam, ona şöyle demiş: 'Kızlarına sor, seni ne kadar seviyorlarsa o kadar mal ver onlara.' Bu söz üzerine baba, her kızının kendisine olan sevgisini ölçmeye çalışır. 'Beni ne kadar seviyorsun?' (MEB, 2024, s. 178).*

Duygu: Baba, kızlarının sevgisini ölçmeye çalışırken belirsizlik ve kararsızlık duyguları hisseder. Rüyasında aldığı öğütlerle daha net bir yol belirler.

İhtiyaç: Baba, kızlarının ona olan sevgisini ölçme ve sevgiye dayalı adil bir paylaşım yapma ihtiyacı içindedir.

Talep: Babanın talebi kızlarının sevgi ve bağlılıklarını ölçebilmektir.

Masal Karakteri Büyük Kız ile İlgili NVC Analizi

Gözlem: Büyük kız, babasına olan sevgisini altınların çokluğuyla ifade eder: *"Babacığım, hazinenizdeki altınlar ne kadar çoksa seni o kadar çok seviyorum!" (MEB, 2024, s. 178).* Baba, büyük kızın cevabını çok beğenir. Büyük kızın sevgisinin maddi bir öge olan altınlarla bağlantılı olduğunu fark etmez.

Duygu: Büyük kızın verdiği cevap onun maddiyatı ve zenginliği sevdiğini gösterir. Bu sevgi, yüzeysel ve geçici duygusal bir bağlıdır. Baba, bu cevaptan memnundur. Sevgiyi çok katı bir ölçütle (altın) ifade etmek daha derin ve kalıcı bir sevginin eksikliğini gösterir.

İhtiyaç: Büyük kızın sevgiyi zenginlik ve güç ile ifade etme ihtiyacı, onun güvenlik ve statü ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmasıyla bağlantılı olabilir.

Talep: Baba, kızının cevabından memnun olur o da sevgiyi altınla ölçer. Burada görünen temel talep, maddi güvence ve zenginliktir.

Masal Karakteri Ortanca Kız ile İlgili NVC Analizi

Gözlem: Ortanca kız, sevgisini konak gibi büyük bir şeyle ifade eder. Baba, ortanca kızının cevabını da beğenir.

Duygu: Ortanca kızın cevabı, ona verilen materyallerin büyüklüğüyle orantılı bir sevgiyi gösterir. Baba, bu sevgiyi de yüzeysel bulur. Ortanca kızın sevgisi, tıpkı büyük kızinki gibi maddi bir ölçütle bağlantılıdır.

İhtiyaç: Ortanca kız, babasının sevgisini ve takdirini kazanmak amacıyla ona değerli bir şey sunma ihtiyacını hisseder.

Talep: Ortanca kız, sevgisini konakla ifade eder. Bu da gerçek duygusal bağlılık yerine duygusal bir ödülle bağlantılıdır.

Masal Karakteri Küçük Kız ile İlgili NVC Analizi

Gözlem: Küçük kız, sevgisini maddi değeri olan bir nesne ile değil, somut bir avuç toprakla ifade eder: “Küçük kız ne diyeceğini bilememiş. Un değil çuvala girsin, yol değil arşınla gidilsin, sevgi bu, nasıl ölçsün? Gözüne pencereden gördüğü bahçe ilişmiş. Koşmuş bir avuç toprak alıp gelmiş, gözleri ıslı ıslı:

— İşte, demiş. Tam bu kadar seviyorum!” (MEB, 2024, s. 178).

Baba, bu cevabı anlamaz ve küçümser, çünkü sevgiyi "gerçek" bir ölçütle yani maddiyatla ifade etmeyen bir yaklaşımı reddeder.

Duygu: Küçük kız, sevgiye karşı derin bir bağlılık ve saf bir duygusal yaklaşım sergiler. Toprak, onun duygusal ifadesidir. Babasına olan sevgisinin somutlaşmış halidir. Baba, küçük kızın bu sevgisine öfke ve hayal kırıklığı ile karşılık verir. Çünkü küçük kızın sevgi ölçütü maddi değil manevi bir şeyle ifade edilmiştir.

İhtiyaç: Küçük kızın, babasına olan sevgisini ölçmek için maddiyat dışında, içsel bir değeri ifade etme ihtiyacı vardır: duygusal bağlılık, sevgi ve güven ihtiyacı.

Talep: Küçük kız, verdiği cevabın bir özveri ve duygusal bağlılık talebini simgelediğini gösterir. “Üç Kardeş” adlı masalda, baba ile kızları arasındaki iletişimde duygular ve ihtiyaçlar ön plandadır. Küçük kızın babasına olan sevgisini toprakla ifade etmesi duygusal bir metafordur. Bu metafor, şiddetsiz iletişimdeki "duygu" ve "ihtiyaç" unsurlarını yansıtmaktadır. Ancak babanın küçük kızın cevabına öfkelenmesi şiddetsiz iletişimdeki "gözlem" ve "talep" unsurlarının eksik kaldığını göstermektedir. Baba, kızlarının sevgisini ölçmek için bir yöntem ararken kendi duygusal ihtiyaçlarını açıkça ifade etmemiştir. Sevgi ihtiyacını dolaylı yoldan iletir. Baba, kızlarının sevgisini ölçmek istemiştir ancak bu ölçüde “yargısız betimleme” eksiktir. Baba net bir talep yerine öfke gösterir. Bu durum, iletişimde net taleplerin eksikliğine işaret eder. Baba karakterinin kızlarının sevgisini ölçmek için kullandığı dolaylı ve yargılayıcı dil, Rosenberg’in (2019) “yargıların iletişimi nasıl engellediği” (s. 41) vurgusu bağlamında tipik bir örnek teşkil etmektedir.

Tablo 2. Üç Kardeş masalı şiddetsiz iletişim (NVC) analiz tablosu

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Baba	Kızlarına sevgisini sorma	Belirsizlik, kararsızlık, öfke ve hayal kırıklığı.	Adil bir paylaşım	Net talepe yerine öfke gösterir.
Büyük Kız	Sevgisini altınla ifade etme.	Yüzeysel ve geçici duygusal bağ.	Güvenlik ve statü	Maddi güvence ve zenginlik
Ortanca Kız	Sevgisini "konak" ile ifade etme	Yüzeysel ve geçici duygusal bağ.	Takdiri kazanma	Maddi güvence ve zenginlik
Küçük Kız	Sevgisini toprakla ifade etme	Derin bir bağlılık	Duygusal bağlılık, sevgi ve güven.	Özveri ve duygusal bağlılık

Masal 2: Dilek Kuşu Masalı NVC Analizi

Masaldaki Başlangıç Durumu: Karı Kocanın Yaşamı NVC Analizi

Gözlem: Masal, yoksul ama mutlu bir karı kocanın bir ağaç kavuğundaki yaşamlarının betimlenmesi ile başlar: *"Yaşarlarmış yaşamasına da öyle mutlu, öyle mutlularmış ki hayatlarında hiçbir şeyin eksik olduğunu düşünmezlermiş"* (MEB, 2024, s. 181). Karı koca, basit bir yaşam sürmektedir ve mutlu oldukları ifade edilmektedir.

Duygu: Masalın bu bölümünde mutluluk ve memnuniyet duyguları öne çıkmaktadır. Basit yaşamlarında herhangi bir eksiklik hissetmedikleri için huzurlu ve tatminkârdırlar.

İhtiyaç: Karı kocanın temelde sahip oldukları birbirlerine duydukları bağlılık ve sevgidir. İhtiyaçları tatmin edilmektedir.

Talep: Bu durumda herhangi bir talep yoktur çünkü duygusal ihtiyaçlar zaten karşılanmaktadır.

Masaldaki Gelişme Durumu: Dilek Kuşu ile Karı Kocanın Tanışması NVC Analizi

Gözlem: Masalın gelişme bölümünde fırtına sonrası yanlarına alarak koruyup besledikleri kuş, dilek kuşu çıkar. Kuş, karı kocanın yanından ayrılırken ellerini üç defa vurunca onların her isteğini yapacağını söyler: *"O güne kadar bir ihtiyaçları olduğunu hiç düşünmemiş olan karı koca acaba ne istesek diye düşünmeye başlamışlar. Sonra bakımlı bahçesi ve yiyeceklerle dolup taşan kileriyle çok güzel bir ev istemeye karar vermişler. Ellerini üç defa birbirine vurmuşlar ve rengârenk kanatlarını çırpıp çırpıp gelivermiş kuş: 'İsteğiniz gerçekleşecek,' deyip oradan kaybolmuş"* (MEB, 2024, s. 182). Karı koca, dilek dilemeye karar verirler.

Duygu: Burada bir heyecan ve beklenti duygusu ortaya çıkmıştır. Karı koca, dileklerinin gerçekleşmesi için bir umut taşımaktadırlar.

İhtiyaç: İhtiyaçlarını ifade etme ve başarı beklentisi öne çıkar. Karı koca, daha fazla maddi zenginlik ve konfor elde etmek için dileklerini dile getirme ihtiyacı hissederler.

Talep: Bu cümlede, görünüşte maddi talepler var gibi gözükse de bu taleplerin ardında daha fazla güvenlik ve rahatlık gibi temel ihtiyaçlar yatmaktadır.

Masaldaki İkinci Dilek Durumu: Saray ve Lüks Yaşam NVC Analizi

Gözlem: Masalda karı koca ikinci dileklerini şu cümlelerle ifade ederler: *"Şöyle güzel bir sarayımız olsa, hizmetkârlarımız olsa, bir isteğimiz var mı diye gözümüzün içine baksa, ipek elbiselerim, mücevherlerim olsa..."* (MEB, 2024, s. 182). Karı koca, artık basit yaşamdan sıyrılmıştır ve daha fazla konfor ve lüks aramaktadır.

Duygu: Masalın bu bölümünde yalnızca basit bir yaşamla yetinmeyip daha fazlasını istediklerinde gereksiz bir arzunun yükseldiği görülmektedir. İhtiyaç duyma ve tatminsizlik duyguları ortaya çıkmıştır. Burada ihtiyaçlar yerine arzular ön plandadır. Oysa dilek kuşu onlara "ihtiyaç ve arzu" ayrımını: *"Tamam, dileğiniz olacak ama dileklerinizin ihtiyacınız mı yoksa arzunuz mu olduğuna doğru karar verin. Yoksa ihtiyacınız olana da muhtaç olursunuz."* (MEB, 2024, s. 182) cümlesi ile vurgular. Bu kuş tarafından yapılan dolaylı bir ricadır. Mutluluk arayışı duygusal bir motivasyondur.

İhtiyaç: Fiziksel konfor, güvenlik ve statü gibi toplumsal ve maddi ihtiyaçlar öne çıkmaktadır.

Talep: Lüks ve rahatlık talepleri ön plandadır. Bu talepler daha derin olarak bağlantı ve mutluluk gibi duygusal ihtiyaçları karşılama talebi ile ilişkilidir denilebilir.

Masaldaki Üçüncü Dilek Durumu: Tekrar Mutlu Olmak NVC Analizi

Gözlem: Karı koca, maddi zenginlik ve konfor arayışında oldukları halde içsel mutluluklarının daha önemli olduğunu fark ederler. Bu durum masalda şu cümle ile gözlemlenir: "*Karı koca göz göze geldikten sonra: 'Aslında evet bir isteğimiz var, biz eskisi kadar mutlu olmak istiyoruz.'*" (MEB, 2024, s. 182).

Duygu: Karı koca, maddi taleplerin ötesinde içsel mutluluk ve bağlantı ihtiyacının daha önemli olduğunu farkına varmışlardır. Bu noktada farkındalık duygusu ortaya çıkar.

İhtiyaç: Karı kocanın daha önce fark etmemiş oldukları bağlantı ve gerçek mutluluk ihtiyacı öne çıkmaktadır.

Talep: Karı koca dışsal zenginlik taleplerini bir kenara bırakıp duygusal bağ ve öz değer talebine yönelirler.

Masalda Dilek Kuşunun Son Dönüşü ve Değişim Durumu NVC Analizi

Gözlem: Masalın bu bölümünde karı koca, ne istediklerine dair net bir fikir sahibi değillerdir. Masalda bu durum şu cümlelerde gözlemlenir: "*Dilek kuşu:*

— *Peki, sizi nasıl mutlu edebilirim, diye sormuş.*

Kadın ve adam kısık bir sesle:

— *Bilmiyoruz, demişler.*" (MEB, 2024, s. 182).

Duygu: Karı kocanın belirsizlik ve içsel sorgulama duyguları ortaya çıkmaktadır.

İhtiyaç: Dışsal zenginlik ve içsel mutluluk arasında bir denge kurma ihtiyacındadırlar.

Talep: Karı koca içsel bağlarını güçlendirme ve duygusal güvenlik talebi içindedirler.

"Dilek Kuşu" adlı masalda; karı kocanın dilek kuşuyla olan iletişimi, şiddetsiz iletişim modelindeki "talepler" ve "ihtiyaçlar" bileşenlerini öne çıkarmaktadır. Karakterlerin mutluluğu maddi varlıklarla özdeşleştirilmesi duygusal ihtiyaçların göz ardı edildiğini göstermektedir. Masalda dilek kuşunun "İhtiyaçlarınız mı yoksa arzularınız mı?" sorusu, şiddetsiz iletişimdeki "ihtiyaçlar" bileşeninin önemini vurgular. Karakterler masalın başında bu soruyu tam olarak anlamadan hareket etmişlerdir. Karı kocanın 'ihtiyaç' ile 'arzu' arasındaki ayrımı yapmakta zorlanması NVC modelinde sıkça vurgulanan temel bir iletişim sorununu yansıtmaktadır. Hart ve Hodson'un (2019) "ihtiyaçların arzulardan ayırt edilmesi eğitimi" (s. 87) önerisi için somut bir gerekçe oluşturmaktadır.

Tablo 3. *Dilek Kuşu masalı şiddetsiz iletişim (NVC) analiz tablosu*

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Karı Koca Başlangıç	Ağaç kovuğunda yaşarlar.	Mutluluk, memnuniyet, huzur	İhtiyaçları karşılanır.	Talep yoktur.
Karı Koca (İlk Dilek)	Güzel bir ev isterler.	Heyecan, beklenti, umut.	Maddi konfor ve güvenlik	Dolaylı talep
Karı Koca İkinci Dilek	Saray, hizmetkârlar, ipek elbiseler, mücevher isterler.	Tatminsizlik gereksiz arzu.	Fiziksel konfor, statü ve güvenlik	Lüks ve rahatlık talebi

Karı Koca Üçüncü Dilek	Eskisi kadar mutlu olmak isterler.	Farkındalık.	Bağlantı ve gerçek mutluluk	Duygusal bağ ve öz değer talebi
Karı Koca (Son)	Nasıl mutlu olacaklarını bilmediklerini söylüyorlar.	Belirsizlik, içsel sorgulama.	Denge kurma.	Dolaylı duygusal güvenlik talebi.
Dilek Kuşu	"Dileklerinizin ihtiyacınız mı yoksa arzunuz mu olduğuna doğru karar verin." uyarısı	Tarafsızlık duygusu	Karı kocanın farkındalık kazanmasına yardımcı olma.	İhtiyaç ve arzu ayrımını yapmaya yönlendiren dolaylı talep

Masal 3: Eskiciyle Para Babası Masalı NVC Analizi

Masal Karakteri Eskici ile İlgili NVC Analizi

Gözlem: Masal metninde geçen *"Bir yandan işini yaparken, bir yandan da şarkı söylermiş. Sabahtan akşama kadar böyle geçirirmiş zamanını"* (Sevim, 2023, s. 17). Masal metninde geçen bu ifadeler eskicinin işini yaparken aynı zamanda şarkı söylemesi bu işin eskici için sadece bir kazanç aracı değil, aynı zamanda ruhsal bir doyum kaynağı olduğunu gösterir.

Duygu: Masaldaki para babasının eskiciyi köşke çağırması eskiciyi mutlu hissettirir. Altınları aldığı anda söylediği *"Ya bu altınları çalarlarsa?"* (Sevim, 2023, s. 17) cümlesiyle eskicinin duyduğu kaygı huzur ve mutluluğun yerini endişe ve korkuya bırakır.

İhtiyaç: Masalda eskici yaşamını sürdürürken günlük kazancını kendine yeterli bulmaktadır. Bu durum onun güven ihtiyacını karşılamaktadır. Eskicinin işini sevmesi, günlük kazancını yeterli bulması onun güven ve içsel huzura olan ihtiyacını karşılayan bir durumdur.

Talep: Masaldaki *"Efendim, alın şu yüz altınınızı da bana şarkılarımı ve uykumu geri verin."* (Sevim, 2023, s. 18) cümlesinde eskicinin talebi nettir. Duygusal açıdan doğru bir taleptir: huzur ve yaşama sevincini geri almayı talep etmektedir.

Masal Karakteri Para Babası İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Masalda geçen *"Bir de komşusu varmış ki tam karşıtıymış bizim eskicinin, tam bir para babasıymış."* (Sevim, 2023, s. 17) ifadesi eskici ile para babası arasındaki ilişkiyi gözlemlememizi sağlamaktadır. Para babası, tamamen maddi kazanç odaklıdır. Onun yaşam biçimi dışsal başarı ve kontrol arzusunu yansıtır.

Duygu: Güzel sesli eskiciyi köşküne çağıran para babası eskiciye şöyle der: *"Dostum, söyler misin bana, sen yılda ne kadar para kazanırsın?"* (Sevim, 2023, s. 17). Para babasının sorusu, onun kontrol ve güven duygusu arayışına işaret eder. Konuşmanın devamı: *"Bak, ben sana bir yardımda bulunayım. Al şu yüz altını, özenle sakla, gerekince de hiç çekinmeden harca."* (Sevim, 2023, s. 18) şeklinde devam eder. Para babasının altın teklif etmesi onun bağımlılık ve tatminsizlik duygusuyla ilişkili bir çözüm önerisidir.

İhtiyaç: *"Sabaha karşı uykuya dalınca da bizim para babası yiyecek ve içecekler gibi uykunun da pazarda satılmamasından yakınmaya başlamış"* (Sevim, 2023, s. 17) cümlesi para babasının dinlenme ve güven

ihtiyacını karşılayamadığını gösteriyor. Para babasının zenginliği onun ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Tatminsizlik duygusu beslenmektedir.

Talep: Para babası, eskiciye talebini masal metninde şu cümle ile iletir: *"Al şu yüz altını, özenle sakla, gerekince de hiç çekinmeden harca."* (Sevim, 2023, s. 18). Para babası maddiyat üzerinden kurulan bir çözüm önerisi sunar ve altının ona sağlayacağı güven ile bir tür kontrol talep eder. Bu dışsal bir taleptir ve içsel huzuru sağlamakta yetersiz kalmaktadır.

Bu masalda, eskicinin para babasıyla olan iletişimi, şiddetsiz iletişimdeki "gözlem" ve "duygu" bileşenlerini yansıtmaktadır. Eskici, yaşam sevincini ve mutluluğunu şarkı söyleyerek ifade ederken, para babası ise maddi zenginliğin mutluluk getireceğini düşünmektedir. Ancak para babasının eskiciye altın vermesi, "talep" ve "ihtiyaç" unsurlarının eksik kaldığını göstermektedir. Eskicinin içsel huzuru ön planda tutan yaklaşımı, Rosenberg'in (2019) "dışsal ödüllerin içsel memnuniyeti nasıl gölgeleyebileceği" (s. 67) uyarısını somutlaştıran bir örnektir.

Tablo 4. *Eskici ile Para Babası masalı şiddetsiz iletişim (NVC) analiz tablosu*

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Eskici	"Bir yandan işini yaparken, bir yandan da şarkı söylüyor."	Altını yokken mutluluk, huzur Altını varken endişe, korku, kaygı	Güvenlik, Huzur, Özerklik, İçsel Doyum	Altınlara karşılık huzurunun ve yaşam sevincinin geri verilmesini talep eder.
Para Babası	"...Tam bir para babasıymış."	Kontrol arayışı, tatminsizlik, huzursuzluk	Gerçek Güvenlik, İçsel Huzur	Sorunu para ile çözmeye çalışır.

Masal 4: Padişaha Su Hediye Eden Adam Masalı NVC Analizi

Masal Karakteri Kadının Şikâyet ve Duygu Durumu İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Masalda kadının geçim sıkıntısından yakındığı gözlemlenmektedir. Kadın masalda şikâyetlerini şu cümleler ile gösterir: *"herkes bolluk içinde yaşıyor. Biz ise ekmeği zor buluyoruz"* (Sevim, 2023, s. 117). Kadının "yoksulluk" gibi temel bir ihtiyacı dile getirir. Bu yoksulluğun çaresi olarak kocasına halifeye su hediye etmesini önerir.

Duygu: Masalda adamın karısının duyguları büyük ölçüde endişe ve hayal kırıklığına dayanmaktadır. Yoksulluk, kadının ruh halini ve ilişkilerini etkileyen önemli bir duygusal durumdur. Değişim arayışı içindedir.

İhtiyaç: Kadın, maddi güvenlik, bolluk ve daha iyi yaşam koşulları ihtiyacı içindedir. Masal kadının yoksulluktan kurtulma ihtiyacı üzerine inşa edilmiştir.

Talep: Kadın kocasına halifeye gitmesini ve ona değerli bir hediye sunmasını talep eder.

Masal Karakteri Adam'ın Başlangıçtaki Tepkisi ve Değişen Tutumu İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Adam, karısının onun halifeye göndermek istemesi sözlerine tepkisi şu sözlerde gözlemlenir: *"Zaten ömrümüzün yarısı geçmiş, hâlimize şükredelim."* (Sevim, 2023, s. 117). Karısının şikâyetlerine karşı soğuk kalır ve sabırlı olmasını söyler. Adamın samimiyeti gözlemlenir.

Bununla birlikte masalın devamında adam karısının dediklerine uyarak halifenin yanına gitmeyi kabul eder. Adamın tutumunun değişime uğradığı gözlemlenmektedir.

Duygu: Adam, karısının taleplerine karşı olumsuz duygularla yaklaşır. Başlangıçta kayıtsız kalır. Sonrasında bir çözüm arayışıyla harekete geçer. Halife ile karşılaştığında hediyesinin değersizliğinden dolayı utanç duyar. Hediyesinin cömert bir şekilde kabul edilmesi onun duygularını değiştirir ve hediyesine karşılık verilen hediyeden mutluluk duyar.

İhtiyaç: Adam, içinde yaşadığı şartların farkında olsa da başlangıçta yaşamını değiştirme ihtiyacı içinde değildir. Sonra ise karısının istediğini yaparak daha huzurlu bir yaşam sürme ihtiyacı hisseder.

Talep: Kadın, adamdan çözüm üretmesini talep eder. Adam halifeye hediye götürerek açıkça dile getirilmemiş olsa da götürdüğü hediyeye karşılık maddi bir karşılık talep etmektedir.

Masal Karakteri Halife'nin Cömertlik Durumu İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Halife kendisinden yardım isteyenleri güler yüzle karşılar. Halife, adamın getirdiği "değersiz" hediyeyi altınla değiştirir ve onu ödüllendirir.

Duygu: Halife, adamın samimi çabalarını takdir eder ve bunun karşılığında ona büyük bir cömertlik gösterir. Halife, toplumu için iyi bir örnek oluşturmayı arzu eder.

İhtiyaç: Halife adamın gösterdiği samimiyeti takdir etme ve onu ödüllendirme ihtiyacı vardır. Kendisi de toplumsal cömertliğinin takdir edilmesi ihtiyacı içindedir.

Talep: Halife adamın Dicle Nehri üzerinden evine gönderilmesini ve bu yöntemle dolaylı bir biçimde de olsa cömertliğinin bilinmesini talep eder.

Bu masalda, yoksul adamın halifeye su hediye etmesi şiddetsiz iletişimdeki "ihtiyaç" ve "talep" unsurlarını yansıtmaktadır. Adam, halifenin cömertliğine güvenmiş ve kendi ihtiyaçlarını ifade etmiştir. Halife ise adamın samimiyetini takdir etmiş onun ihtiyaçlarını karşılamıştır. Bu masal, şiddetsiz iletişimdeki "empati" ve "anlayış" unsurlarının önemini vurgular. Halife'nin adamın sembolik hediyesini değerlendirmesi ve karşılık vermesi NVC'nin "alma verme zevkini yaşamak" ilkesinin (Rosenberg, 2019, s. 91) kültürel bir yansıması olarak okunabilir.

Tablo 5. Padişaha Su Hediye Eden Adam masalı şiddetsiz iletişim (NVC) analiz tablosu

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Kadın	Kadın ekmeği zor bulduğunu söylüyor.	Endişe, umutsuzluk.	Maddi Güvenlik, Bolluk	Kocasının Halife'ye hediye sunmasını talep ediyor.
Adam	Başlangıçta: Halife'ye şükrediyor. Sonrasında: Halife'ye hediye su götürür.	Başta: Kayıtsızlık. Halife'ye giderken: Utanç. Sonunda: Mutluluk.	Başlangıçta: İstikrar Sonrasında: Karısının isteğini karşılama.	Suya karşılık maddi yardım

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
				dolaylı talep
Halife	Hediyeyi kabul eder ve altın verir.	Şefkat, cömertlik.	Takdir edilme Toplumsal Bağ kurma, Liderlik	Adamın altınlarla Dicle Nehri'nden gönderilmesi dolaylı talep

Masal 5: Küçük Çam Ağacı Masalı NVC Analizi

Masalda Küçük Çam Ağacının Kendine Güveni ve Kibri Durumu NVC Analizi

Gözlem: Masalda küçük çam ağacının kibri kendi fiziksel algısı ve betimlemesi üzerinden gözlemlenir. Bu durum masalda şu cümle ile gözlemlenir: *"Küçük çam ağacı da kendisinin avludaki bütün ağaçlardan, hatta orman dedikleri o yer neredeyse oradaki bütün ağaçlardan daha güzel ve gösterişli olduğuna inanmış."* (Sevim, 2023, s. 135).

Duygu: Çam ağacının düşüncesi, kendini değerli ve özel hissetme arzusuyla şekillenmiştir. Bu duygu zamanla yalnızlık ve kibir duyguları ile karışmaktadır. Çam ağacı içsel bir eksiklik hissiyle mücadele ederken bu çatışmayı dışarıya "ben en güzelim" şeklinde yansıtır. Bu içsel bir güven arayışı olabilir.

İhtiyaç: Çam ağacı kabul edilmek ve değer görmek ihtiyacı içindedir. Çevresindeki insanların ilgisi ile bu ihtiyaç bir nebze karşılanmaktadır fakat küçük çam ağacının çevresindeki diğer varlıkları görmezden gelmesi gerçek bir bağlantı kurmasını engeller.

Talep: Burada çam ağacının içsel bir taleple, yani "benim de bir değerim var" arzusuyla sesini duyurmaya çalıştığı görülmektedir. Bu, kibirli bir tavır olarak dışa yansımaktadır.

Masalda Kazıkların Küçük Çam Ağacına Duyduğu Öfke ve Hayal Kırıklığı Durumu NVC Analizi

Gözlem: Masalda kazıkların duyduğu öfke *"Kazıklar bu duruma gittikçe daha çok sinirleniyor, sonra rüzgârla daha bir takırdıyorlarmış."* (Sevim, 2023, s. 135) ifadesi ile betimlenmektedir. "Takırdamak" yansıma sözcüğünün kullanımı bu gözlemi duyulabilir hale getirmiştir.

Duygu: Kazıklar zamanında birer ağaçken şimdi birer nesne haline gelmişlerdir. Bu geçmiş, varlıklarının gücünü ve değerini kaybettikleri hissiyatına yol açmıştır. Öfke, dışlanmışlık duyguları altındaki hüznün duygusu ile birleşmiştir.

İhtiyaç: Kazıkların, küçük çam ağacından anlam ve değer görme ihtiyacı vardır. Kazıklar, bir zamanlar ağaç olduklarını ve değerli olduklarını hatırlatma ihtiyacındadır.

Talep: Kazıklar, küçük çam ağacının bakış açısını değiştirmesini talep etmektedir. Kendilerinin de bir zamanlar ağaç olduklarını küçük çam ağacının bilmesini ve geçmişini unutmamasını talep ediyorlar.

Masalda Canlıların Birlikte Hareket Etmesi Durumu NVC Analizi

Gözlem: Masalda tüm canlıların birlikte hareket ettiği, dayanışma içinde oldukları masaldaki şu cümlelerde gözlemlenir: "Ondan sonra küçük çam ağacı, avludaki ağaçlarla, kaledeki insanlarla, kazıklarla, küçükü büyüklü bütün hayvanlarla mutlu mesut yaşamış. Sonra avludaki kedi, köpek, kuş, tavşan, kirpi, tavuk, ördek, at, inek... Ne kadar hayvan varsa ağaçların tarafına geçmiş. 'Kesmeyin ağaçları!' demişler (Sevim, 2023, s. 136).

Duygu: Çam ağacı, çevresindeki tüm varlıklarla kurduğu bağlardan mutluluk duyar. Kendini daha değerli ve huzurlu hisseder. Hayvanlar ve insanlar da birlikte hareket etme duygusunu paylaşırlar.

İhtiyaç: Ağaçlar ve hayvanların varlıklarının korunması, saygı görme, dayanışma ve korunma ihtiyacı vardır.

Talep: Masalda çevredeki her varlık kendi değerinin kabulünü ve birlikte var olabilmeyi talep ediyor.

Masalda Sonunda Kurtuluş ve Birlikte Yaşam Durumu NVC Analizi

Gözlem: "Kale komutanı olan biteni görünce çok korkmuş. Askerleri, kaleyi, her şeyi bırakıp atına atladığı gibi uzak diyarlara kaçmış." "Ondan sonra küçük çam ağacı, avludaki ağaçlarla, kaledeki insanlarla, kazıklarla, küçükü büyüklü bütün hayvanlarla mutlu mesut yaşamış" (Sevim, 2023, s. 136).

Masaldaki bu cümlede şiddet dili kullanan kale komutanının korkup kaçması ve kaleyi terk ettiği gözlemlenmektedir. Şiddetsiz iletişim modeline uygun bir iletişim tarzı geliştiren diğer canlıların ise mutlu sona kavuştukları görülür.

Duygu: Masalın finalindeki mutluluk, tüm varlıkların birlikte hareket etmesinin ve birbirlerini savunmasının sonucudur.

İhtiyaç: Masaldaki tüm karakterlerin ortak ihtiyacı özgürlük, saygı, kabul edilme ve birlik olarak görülür.

Talep: Masaldaki tüm karakterler birlikte yaşamayı, dayanışmayı ve hayatta kalmanın ötesine geçip anlamlı bir yaşam ve ilişki kurmayı talep etmektedirler.

Bu masalda, küçük çam ağacının kibirli davranışları ve çevresindeki diğer varlıklarla olan iletişimi, şiddetsiz iletişimdeki "gözlem" ve "duygu" unsurlarını yansıtmaktadır. Çam ağacının kazıklarla ve diğer ağaçlarla olan iletişiminde empati eksikliği dikkat çekmektedir. Masalın sonunda çam ağacının kibrinden kurtulması ve çevresindekilerle empati kurması şiddetsiz iletişimdeki "duygu" ve "ihtiyaç" unsurlarının önemini vurgular. Masalın sonundaki dayanışma ve kolektif eylem vurgusu, NVC'nin "ortak ihtiyaçlar etrafında birleşmek" ilkesinin (Rosenberg, 2019, s. 154) edebi bir temsili olarak algılanabilir.

Tablo 6. Küçük Çam Ağacı masalı şiddetsiz iletişim (NVC) analiz tablosu

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Küçük Çam Ağacı	"Küçük çam ağacı bütün ağaçlardan daha güzel ve	Kibir, yalnızlık, içsel eksiklik.	Değer Görme, Bağlantı Kurma	"Benim de bir değerim var" içsel talep.

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
	gösterişli olduğuna inanırmış."			
Kazıklar	"Kazıklar bu duruma gittikçe daha çok sinirleniyor, sonra rüzgârla daha bir takırdıyorlarmış."	Dışlanmışlık, değersizlik hissi, öfke	Değer Görme, Geçmişinin Tanınması	Geçmişinin bilinmesini ve saygı duyulmasını talep eder.
Canlı Topluluğu (Ağaçlar ve Hayvanlar)	'Kesmeyin ağaçları!' demişler."	Dayanışma, mutluluk.	Dayanışma, Korunma	Varlıklarını korunma ve birlikte yaşam talebi

Masal 6: Tavşan ile Kaplumbağa Masalı NVC Analizi

Masalda Tavşanın Kendine Güvenmesi ve Kaplumbağayı Hafife Alması Durumu İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Masalda tavşanın kaplumbağayı hafife alarak kendine aşırı güvenmesi masaldaki şu cümlelerde gözlemlenir: "*Tavşan, rüzgâr gibi hızlı koşarken, kaplumbağaya bakıp gülümsedi: 'Senin gibi yavaş birinin benimle yarışmak istemesi çok komik.'*" (Çapraz Baran ve Diren, 2021, s. 183).

Duygu: Tavşan burada kendine aşırı güven ve karşısındakini alayı içeren bir duygu yaşamaktadır. Kendini güçlü ve üstün hissederken kaplumbağayı küçümser.

İhtiyaç: Tavşanın ihtiyacı güç, saygı ve kabul görmedir. Bu durum, onun kendini başkalarına karşı üstün hissetme arzusuyla bağlantılıdır.

Talep: Yarış, dolaylı bir talep içerir. Tavşan, kaplumbağayı aşağılayarak kendini güçlü hissetmeye devam etmek ister. Başkalarının değerini küçümseme davranışı şiddetsiz iletişime uygun olmayan bir davranış biçimidir.

Tavşanın davranışı, şiddetsiz iletişimde başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını hiçe saymayı yansıtan bir örnek teşkil etmektedir. Kendini güçlü hissetme çabası, başkalarının duygusal ihtiyaçlarına duyarsızlaşmasına neden olmaktadır.

Masalda Kaplumbağanın Sakinliği ve İçsel Kararlılığı Durumu İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Masalda kaplumbağanın sakinliği ve içsel kararlılığı durumu şöyle gözlemlenir: "*Kaplumbağa, yavaşça ve sakin bir şekilde: 'Belki de sen hızla koşarsın, ama ben istikrarlı ve sabırlıyım. Yavaş da olsa, varacağım yere ulaşacağım.'*" (Çapraz Baran ve Diren, 2021, s. 183).

Duygu: Kaplumbağa, huzur ve kararlılık duyguları taşır. Tavşanın küçümsemesine rağmen içsel gücünü ve sabrını korumaktadır.

İhtiyaç: Kaplumbağanın temel ihtiyacı kararlılık ve sürekli çabadır. Bir noktada bu çaba güvenlik ve başarı duygusunu tatmin etmek için bir araç haline gelmektedir.

Talep: Kaplumbağa, sabırlı ve kararlı bir şekilde ilerlemeyi ve tavşanın hızlı koşmasından bağımsız bir şekilde yoluna devam etmeyi talep ediyor.

Kaplumbağa, şiddetsiz iletişimde içsel dengeyi ve kararlılığı vurgulamaktadır. Kaplumbağanın kendini olduğu gibi kabul etmesi dışarıdan gelen olumsuz yorumlardan etkilenmeden yoluna devam etmesini sağlamaktadır.

Masalda Yarışın Sonu ve Tavşanın Öğrenmesi Durumu İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Tavşan'ın yarış sonunda yaşadığı şaşkınlık şu masal cümlelerinde gözlemlenir: *"Yarış sona erdiğinde, tavşan göğsünü gere gere kaplumbağanın önüne gelmeye çalıştı, ama kaplumbağa onu geçmişti. Tavşan şaşkın bir şekilde: 'Bunu nasıl başardın?' diye sordu."* (Çapraz Baran ve Diren, 2021, s. 183).

Duygu: Tavşan burada şaşkınlık ve beklenmeyen bir kayıptan dolayı üzüntü hissetmektedir. Kendi güvenine dayanarak yaptığı değerlendirmeler onun hata yapmasına yol açmıştır.

İhtiyaç: Tavşanın ihtiyacı öğrenmek ve kendini geliştirmektir. Bu ihtiyacın karşılanması onu daha sağlıklı ve daha anlayışlı bir birey yapabilir.

Talep: Tavşan, kaplumbağanın stratejisini öğrenmek ve bundan ders almayı talep etmektedir. Bu talep, şiddetsiz iletişimin öğrenme ve büyüme yönünü destekleyen bir taleptir.

Bu masalda, tavşanın kibirli davranışları ve kaplumbağayla olan iletişimi, şiddetsiz iletişimdeki "gözlem" ve "duygular" unsurlarını yansıtmaktadır. Kaplumbağanın yavaşlığını küçümseyen tavşan, kendi üstünlüğünü vurgulamıştır. Yarışı kaybetmesi, şiddetsiz iletişimdeki "empati" ve "anlayış" unsurlarının önemini ortaya koymaktadır. Kaplumbağanın sabrı ve azmi, şiddetsiz iletişimdeki "ihtiyaçlar" ve "talepler" unsurlarını temsil eder. Tavşanın kibrinin sonuçları, Gordon'un (2000) "üstünlük taslayan iletişimin, gerçek öğrenme ve bağlantı fırsatlarını nasıl kapattığı" (s. 102) yönündeki uyarısını hatırlatmaktadır.

Tablo 7. *Tavşan ile Kaplumbağa masalı şiddetsiz iletişim (NVC) analiz tablosu*

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Tavşan (Yarış Öncesi)	"Senin gibi yavaş birinin benimle yarışmak istemesi çok komik."	Kibir, alay.	Kendini Kanıtlama	Kaplumbağaya üstünlüğünü kanıtlama dolaylı talep
Kaplumbağa	Yavaş da olsa, varacağım yere ulaşacağım.' dedi."	Kararlılık, sakinlik, istikrar	Kendini Kabul Ettirme, Başarı	Kendi yolunda ilerleme talebi
Tavşan (Yarış Sonrası)	"Tavşan şaşkın bir şekilde: Bunu nasıl başardın, diye sordu.	Şaşkınlık, üzüntü, pımanlık.	Öğrenme, Kendini Geliştirme, Anlama	Kaplumbağanın başarı stratejisini bilmeyi talep eder.

Masal 7: İyiliğin Değerini Bilen Kim Masalı NVC Analizi

Masalda Köylü ile Kurt Arasındaki 1. Diyalog İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Masalda köylü ile kurdun arasındaki diyalog "*Ne olursa senden olur, avcılar peşimde, beni kurtar.*" (Çapraz Baran ve Diren, 2021, s. 192) diyen kurdun konuşması ile başlar. Kurdun avcılar tarafından kovalandığı ve kendisini kurtarması için köylüden yardım istediği gözlemlenmektedir.

Duygu: Kurt, korku ve endişe duyguları hisseder çünkü avcılar peşinden gelir.

İhtiyaç: Kurdun can güvenliği ve hayatta kalma ihtiyacı vardır.

Talep: Kurt, köylüden avcılardan kurtulmak için yardım talep eder.

Masalda Köylü ve Kurt Arasındaki 2. Diyalog İle İlgili NVC Analizi

Gözlem: Avcıların gitmesiyle köylünün kurda: "*Avcılar gitti, şimdi istediğin yere git. Haydi, bakalım güle güle*" (Çapraz Baran ve Diren, 2021, s. 192) dediği gözlemlenir. Köylü, avcılarının gitmesinin ardından kurdu serbest bırakmak ister fakat kurt: "*Gideceğimi de nereden çıkardın? Seni yemeden bir yere gitmem.*" (Çapraz Baran ve Diren, 2021, s. 193). diyerek cevap verir. Kurt, gitmek yerine köylüyü onu yemek ile tehdit eder.

Duygu: Köylü, kurdun hayatını kurtarmanın rahatlamasını ve mutluluğunu yaşarken kurdun tavrı üzerine bu duygu yerini hayal kırıklığı ve güvensizliğe bırakır. Kurt ise hayatta kalmak için içgüdüğü ve doğası gereği ile köylüyü yemek arzusundadır. Kurtta iyilik ve vefa duygusu yoktur.

İhtiyaç: Kurt kontrol, güvenlik ve beslenme ihtiyacı hissetmektedir. Kurdun davranışları karşısında ise köylüde güvenlik ihtiyacı oluşur.

Talep: Köylü; kurdun gitmesini, kurt; köylüyü yemeyi talep ediyor.

Masal Karakteri Tilki İle İlgili NVC Analizi ve Masalın Bitimi

Gözlem: Masal tilkinin söylediği "*İyiliğin değeri bilinecek, bilmeyenler cezasını çekecek.*" (Çapraz Baran ve Diren, 2021, s. 194) cümlesi ile son bulur. Bu cümlede tilkinin kurdun ve diğer hayvanların yaşadığı acı tecrübelerle bağlantılı olarak iyiliğin değerini bilmeyenlerin bir şekilde ceza alacağına inandığı gözlemlenir.

Duygu: Tilki, çözüm odaklıdır ve adalet duygusuna sahiptir.

İhtiyaç: Tilki adalet ve iyiliğin ödüllendirilmesi, kötülüğün cezalandırılması ihtiyacındadır.

Talep: Tilki, bu mesajla yeni bir anlayış ve bilincin gelişmesini sağlamayı talep etmektedir. Bu masalda, kurt köylünün kendisini kurtarmasını takdir etmek yerine iyiliğin değerini sorgulatmıştır. Bu durum şiddetsiz iletişimdeki "duygular" ve "ihtiyaçlar" unsurlarını yansıtmaktadır. Bu durum, iletişimde empati eksikliğine işaret edilir. Masalın sonunda tilkinin kurnazlığı, şiddetsiz iletişimdeki "gözlem" ve "talep" unsurlarının önemini vurgular. Kurdun iyiliğe karşılık vermemesi, NVC'nin "aldığımızda minnettarlık duymak ve verdiğimizde karşılık beklememek" ilkesinin (Rosenberg, 2019, s. 112) tersine bir örnek oluşturmaktadır.

Tablo 8. İyiliğin Değerini Bilen Kim masalı şiddetsiz iletişim (NVC) analiz tablosu

Karakter	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Kurt(1. Diyalog)	"Avcılar peşimde, beni kurtar."	Korku, panik.	Hayatta Kalma	Köylüden yardım talep eder.
Köylü	"Avcılar gitti, şimdi istediğin yere git. "	Rahatlama, İyilik, huzur	Minnet Duyulma, Karşılıklı Saygı	Kurt'un oradan ayrılmasını talep eder.
Kurt (2. Diyalog)	"Seni yemeden bir yere gitmem."	Güç, vefasızlık	Beslenme	Köylüyü yemeyi talep eder.
Tilki	"İyiliğin değeri bilinecek, bilmeyenler cezasını çekecek."	Adalet, Hakkaniyet	Adalet, İyiliğin takdir edilmesi	İyiliğin değerinin bilinmesi ve bu değeri bilmeyenlerin sonuçlarını yaşamasını talep eder.

Masal Metinlerinin NVC Bileşenlerine Göre Analizi

Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli (NVC) kapsamında incelenen 7 masalın detaylı analizi aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 9. Rosenberg'in şiddetsiz iletişim modeli bileşenleri açısından incelenen masal metinlerinin nitel analiz sonuçları

Masal Adı	Gözlem	Duygu	İhtiyaç	Talep
Üç Kardeş	Kızlarının sevgisi baba tarafından ölçülmek istenir. (Yargısız).	Küçük kızın sevgisini toprak ile ifade etmesi duygusal metafor.	Sevgi ihtiyacı dolaylı yoldan belirtilir.	Baba net talep göstermez, öfke gösterir.
Dilek Kuşu	Maddi zenginlik ile mutluluk eşleştirir (Yargısal).	İhtiyaç duygusu yerini arzu duygusuna bırakır.	İhtiyaç yerine arzu ön plana çıkar.	Dilek kuşu "ihtiyaç arzu" ayrımını vurgular. (Dolaylı talep).
Eskiciyle Para Babası	Eskicinin şarkı söylediği gözlemlenir (Yargısız).	Mutluluk duygusu şarkı söylemekle ifade edilir.	Para babası, maddi ihtiyaçları öne çıkarır.	Talep unsuru eksiktir. Pasif iletişim.
Küçük Ağacı	Çam ağacının kibri fiziksel betimleme ile gözlemlenir. (Yargısal).	Kazıklar öfke, çam pişmanlık duygusu yaşar.	Çamın geç fark ettiği ait olma ihtiyacı vardır.	Net ve kişisel talep yerine kolektif eylem.

Padişaha Su Hediye Eden Adam	Adamın samimiyeti gözlemlenir (Yargısız).	Padişah cömertlik duygusu yaşar.	Adamın temel ihtiyacı maddi rahatlamadır.	Padişah dolaylı şekilde saygı ve övgü talep eder.
İyiliğin Değerini Bilen Kim?	Kurt, köylünün iyiliğini sorgular. (Yargısal).	Köylü hayal kırıklığı duygusu yaşar.	Tilki adalet ihtiyacını öne çıkarır.	Tilki net bir çözüm talebi sunar.
Tavşan ile Kaplumbağa	Tavşanın ve kaplumbağanın fiziksel betimlemesi (Yargısal).	Kaplumbağa sabır ve erdem duygularını yaşar.	Kaplumbağa varlığıyla kabul görme ihtiyacındadır.	Yarış isteği dolaylı talep içerir.

Masalların Tematik Örüntüleri ve İstatistiksel Dağılımı

İncelenen masalların NVC bileşenlerine göre tematik örüntüleri, frekans ve yüzdelik dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Yüzdeler, her bileşenin kaç masalda görüldüğünün toplam masal sayısına ($n=7$) bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır.

Tablo 10. İncelenen masalarda şiddetsiz iletişim modeli bileşenlerinin tematik örüntüleri frekans ve yüzde dağılımı ($n=7$) tablosu

NVC Bileşeni	Kategori	Frekans	Yüzde (%)
Gözlem	Yargısız Betimleme	3	%43
	Yargısal İfade	4	%57
Duygu	Duygusal Tepki	7	%100
İhtiyaç	Temel İhtiyaçlar	5	%71
	Statü ve Arzu Odaklı İhtiyaçlar	2	%29
Talep	Net ve Olumlu Talep	2	%29
	Dolaylı Talep	5	%71

Tablo 11. İncelenen masalarda duygu türlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Duygu Türü	Frekans	Yüzde (%)	Örnek Alıntı
Mutluluk	4	%57	"Eskici şarkı söyleyerek sokakları dolaşırdı" (Eskici)
Öfke	3	%43	"Defolun gözümün önünden!" (Üç Kardeş)
Pişmanlık	2	%29	"Kibri yüzünden yalnız kalan çam ağacı ağladı" (Küçük Çam)

İncelenen yedi masalın NVC bileşenlerine göre dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4'te özetlenmiştir: **Gözlem:** İncelenen masallarda 3 masalda %43 ile yargısız betimleme görülmektedir. Örneğin: "*Padişah, adamın getirdiği suyu içti.*" cümlesinde olduğu gibi gözlem doğrudan anlatılır. Diğer 4 masalda ise %57 oranla "*Tavşan kibirle gülerek kaplumbağayla alay etti.*" örneğinde olduğu gibi yargısal ifadeler mevcuttur.

Duygu: Tüm masallarda %100 ile en az bir duygusal tepki bulunur. 4 masalda mutluluk duygusu %57 ile 3 masalda öfke duygusu %43 ile pişmanlık duygusu ise 2 masalda %29 ile baskın temalar olarak görülür.

İhtiyaç: İncelenen masalların 5'inde %71 ile *ait olma*, *güvenlik* gibi temel ihtiyaçlar görülür. 2 masalda ise %29'luk oran ile *maddi arzular* ön plandadır.

Talep: Yalnızca 2 masalda %29 oran ile net ve olumlu talep ifadesi yer alır. Net talep ifadesine örnek olarak Tilki'nin "*Git ve kurdun sesini dinle!*" cümlesi verilebilir. Diğer 5 masalda %71 ile taleplerin öfke, metafor veya sessizlikle dolaylı biçimde aktarıldığı görülür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli (NVC) çerçevesinde 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki masal metinlerinin iletişim kalıpları incelenmiştir. İncelenen metinlerin şiddetsiz iletişim becerilerinin kazandırılmasındaki potansiyelinin ve eksikliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan ve NVC modelinin dört temel bileşeni olan gözlem, duygu, ihtiyaç ve talep doğrultusunda incelenen masalların NVC bileşenleri ile kısmen uyumlu olduğu araştırma bulguları sonucu tespit edilmiştir. Bununla birlikte masalların duygu ve ihtiyaç bileşenlerinde güçlü temsillere sahip olduğu görülürken yargısız gözlem ve özellikle net talep bileşenleri temsillerinde eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada incelenen 7 masalın %100'ünde duygu bileşeni doğrultusunda duygusal tepkiler görülmüştür. Masalların %71'inde ihtiyaç bileşeni doğrultusunda *ait olma* ve *güvenlik* temel ihtiyaçları öne çıkmıştır. Bu bulgu, Rosenberg'in (2019) "insani bağlantının duygu ve ihtiyaçların dürüst ifadesiyle kurulabileceği" (s. 45) tezi ile uyumludur. Bu durum, Bettelheim (2010) ve Akçaalan'ın (2015) masalların çocukların duygusal dünyalarına hitap etme ve temel insani ihtiyaçları somutlaştırma işlevine ilişkin vurgularını destekler niteliktedir. Buna karşın masallardaki duygu temsillerinin çoğunlukla "mutluluk, öfke, pişmanlık" gibi basit kategorilerle sınırlı kaldığı görülürken masalların NVC'nin "hüzün, hayal kırıklığı, güvensizlik" gibi daha karmaşık duygu katmanlarını yeterince yansıtamadığı görülmektedir. Gordon (2000), bu durumu "duygu dilinin sığlaştırılması eğitimde empati gelişimini engeller" (s. 78) şeklinde eleştirmektedir. Bu bağlamda, incelenen masalların mevcut haliyle öğrencinin duygu dağarcığını zenginleştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Araştırmanın en çarpıcı bulgularından biri, masalların sadece %43'ünde yargısız gözlem kullanılmasıdır. Net talep ifadesi ise %29 ile en az görülen bileşenin talep bileşeni olduğunu göstermektedir. Bu sonuç NVC'nin temel ilkeleriyle doğrudan çeliştiğini gösterir. Rosenberg (2019), şiddetsiz iletişimin özünü "yargılardan arınmış gözlemler yapmak" ve "açık, olumlu ve eyleme dönük ricalar dile getirmek" (s. 33) olarak tanımlamaktadır. Masallarda hâkim olan "tam bir para babasıymış", "kibirle gülerek alay etti" örneklerinde kendini gösteren yargısal dil ve dolaylı talep ifadeleri, Şen'in (2008) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin "yargısal dil eğilimi taşıdığı" (s. 771) yönündeki saptamasını destekler. Masallarda yargısız gözlemin eksikliği sonucu ortaya çıkan yargısal dil yapısı, öğrencilerin iletişimde "doğrudanlık" yerine "dolaylılığı" modellemesi riskini barındırır. Bu modelleme ile kurulan iletişim dilinde yanlış anlaşılmalara ve çatışmalara yaşanma olasılığı artacaktır. Charafeddine

(2019), çocukların sosyal etkileşimlerinde yaşadıkları çatışmaların büyük kısmının, "karşıdakinin davranışını yargılayıcı bir dille yorumlamaktan" (s. 150) kaynaklandığını belirtmektedir. Mevcut masal metinlerinin bu yargısal dil yapısı ile bu olumsuz modelleme pekişebilir.

Bettelheim'ın (2010) "masalların çocuklara duygusal çatışmaları çözme fırsatı sunduğu" (s. 112) görüşüyle masalların empati ve duygu yönetimi mesajları vermesi uyumludur. Bununla birlikte net talep eksikliği, Tahiroğlu vd.'nin (2013) vurguladığı "masalların çocuklara iletişim becerisi kazandırma potansiyeli" (s. 488) ile tam örtüşmemekte masalların bu işlevini yerine getirmemektedir. Benzer şekilde Karatay (2007), masalların "dolaylı iletişim kalıplarını pekiştirebileceği" (s. 471) konusunda uyarılmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki masal metinlerinin Şiddetsiz İletişim Modeli'nin duygu ve ihtiyaç bileşenlerini kısmen karşıladığı görülür. Bu bileşenlerin masalarda güçlü bir şekilde temsil edilmesi, müfredatın "değerler eğitimi" boyutuna olumlu bir katkı sunmaktadır. Bu bileşenlerin vurgulanması öğrencilere duygularının bir zayıflık değil tam aksine önemli ve değerli olduğunu öğretir: Masaldaki bir karakterin duygularını ve bu duygulara sebep olan ihtiyaçlarını analiz etmek öğrencilerin empati gelişimini doğrudan etkiler. Bu empatiyi öğretmede daha derin bir yöntemdir. NVC bileşenleri ile duygusal okuryazarlığı güçlenen öğrenciler kızgınlık, üzüntü, mutluluk gibi duyguların ötesinde daha karmaşık duygularla tanışır: hayal kırıklığı, tedirginlik, gurur gibi. Böylece kendi duygularını daha net ifade eder ve tanımlar.

İhtiyaç bileşeninin masalarda etkin oluşu tüm insanların ortak ihtiyaçlara sahip olduğu gerçeğini somutlaştırır. Bu durum empati yeteneğini güçlendirirken çatışmaların altındaki asıl nedeni anlamının yolunu açar. Ötekileştirmeyi engeller. Şiddetsiz iletişimde saygı, hoşgörü ve toplumsal barışı içselleştirmelerine yardımcı olur. Buna karşın NVC'nin diğer iki bileşeni olan gözlem ve talep bileşenlerinin yargısız gözlem ve net talep ifadelerinde ciddi eksiklikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu eksiklik, müfredat, materyal tasarımı ve pedagojik yaklaşım açısından önemli bir eksiklik mesajı içermektedir. Mevcut müfredatta ders kitaplarında öğretim materyali olarak seçilen masal metinleri öğrencilere duygu ve ihtiyaçlarını tanımlama ve fark etme konusunda kuvvetli bir iletişim temeli temel sağlamaktadır. Bununla birlikte ihtiyaç ve duygudaki bu farkındalık talep bileşenindeki eksiklik nedeniyle somut eylem ve işbirlikçi bir adıma dönüşme konusunda yetersiz kalmaktadır. İletişim bir yalnızca bir içgörü olarak varlığını sürdürmeye çalışmaktadır. Bu durum çatışma çözümünde duygu ve ihtiyaç konusundaki içsel farkındalığın yeterli olduğu düşüncesinin öğrencide dolaylı yönden oluşmasına sebep olabilir. Sağlıklı bir şiddetsiz iletişim döngüsünün net, olumlu ve eyleme dönük bir talep ile tamamlanması gerektiği bilgisi gözardı edilmiş olur. "Talep" bileşeninin eksikliği, öğrencileri pasif bir şekilde "anlaşılmayı bekleme" pozisyonunda bırakır. Öğrenci, iletişimde etkin bir "değişim başlatıcısı" olma becerisinden mahrum kalır. Öğrenme odaklı ve barışçıl taleplerin eksikliği iletişimde çatışma ve öfkeyi tetikleyebilir. Bu bulgulardan anlaşılmaktadır ki müfredat geliştiricilerin özellikle değerler ve sosyal beceri eğitiminde, öğrencilere sadece "hissettiklerini" değil, "ne istediklerini" de saygılı bir biçimde, yorumdan uzak ve doğrudan ifade edebilme yollarını öğreten metinleri belirlemeleri gerekmektedir. Bu analiz sonucu, inceleme nesnesi olarak seçilen 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 7 masal metninin öğrencilere etkili ve doğrudan bir iletişim modeli sunma potansiyelini sınırlıdır. Yargısal bir dil eğilimi taşıdığı tespit edilmiştir.

Bu bulgular ve tespitler ışığında eksikliklerin giderilmesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Masallardaki yargısal ifadeler, NVC'nin "yargısız betimleme" (Rosenberg, 2019, s. 29) ilkesi doğrultusunda revize edilmelidir. Dolaylı talepler içeren diyaloglar net ve olumlu ricalara dönüştürülmelidir.

Öğretmenler, masalları NVC'nin dört bileşeni üzerinden analiz ederek empati ve duygu farkındalığı geliştirmelidir. Öğrencilerden masal karakterlerinin ihtiyaçlarını tahmin etme ve net talep oluşturma etkinlikleri yapmaları istenmelidir. Müfredatta teorik olarak var olan bu iletişim modelinin nitel araştırma yöntemleri kullanılarak her kademedeki öğretmenlerin hem kendi hem de öğrencilerinin duygu ve ihtiyaçlarını tanıma ve ifade etmede hangi ölçüde ve nasıl kullandıkları derinlemesine analiz edilmelidir. Müfredat geliştirici uzmanlar tarafından NVC rehberliği için kitaplar hazırlanabilir. Öğretmenlere masal NVC analizi için belli ölçütler sunulabilir.

Bu çalışmada; eğitim materyalleri olarak kullanılan masal metinlerinin sadece edebi yönüyle değil, aynı zamanda bir şiddetsiz iletişim aracı olarak da tasarlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Çocuk edebiyatında çok önemli bir yere sahip olan masalları ders kitapları için eğitim materyali olarak Rosenberg'in Şiddetsiz İletişim Modeli bileşenleri doğrultusunda yeniden düzenlemek, gelecek nesilleri empatik ve barışçıl iletişimciler olarak yetiştirmek adına atılmış önemli bir adım olacaktır. Şiddetsiz İletişim Modeli bileşenlerinin ilkokuldan lise son sınıfa kadar tüm kademelerdeki tüm ders kitaplarında nasıl bir dağılım ve evrim gösterdiği incelenmelidir.

Masallardaki talep bileşenindeki eksikliği giderme amacıyla öğretmenlere ve öğrencilere yönelik tasarlanmış özellikle talep aşamasına odaklı deneysel bir desenli kısa bir çalışma yapılabilir. NVC odaklı düzenlenen masalların çocukların iletişim becerilerine etkisi deneysel yöntemle ölçülmelidir. Şiddetsiz İletişim Modelinin eğitim programında etkililiği ölçülebilir. Bu tür bir deneysel çalışma müfredat içeriğini iyileştirmenin yanında öğretim süreçlerini de iyileştirmeye yönelik somut veriler sunabilir. Sosyokültürel bağlamı farklı olan diğer ülkelerin müfredatlarındaki masal metinlerinde Türkiye'deki ders kitaplarındaki masal metinlerinde tespit edilen bileşenlerin hangi ölçüde bulunduğu karşılaştırılabilir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akçaalan, H. (2015). *İşlevsel kuram açısından masal ve günümüz Kütahya'sında masalın durumu ile ilgili bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598259>
- Bettelheim, B. (2010). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage Books.
- Boratav, P. N. (1973). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Gerçek Yayınevi.
- Charafeddine, R. (2019). Promoting empathy in children: From the playground to the classroom. *Journal of Moral Education*, 48(2), 141-156. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1497953>
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing groundedtheory* (3.bs.).Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çapraz Baran, Ş. & Diren, E. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıttepe Yayıncılık.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.1s.16m>
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Routledge.

- Durmuş, K. & Gündüz, M. (2022). İlköğretimde şiddetsiz iletişim uygulamalarının öğrenci çatışma çözüm becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 1-20. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11058>
- Flick, U. (2013). Mapping the field. U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* içinde (s. 3-18). Sage.
- Gordon, T. (2000). *Parent effectiveness training: The proven program for raising responsible children*. Three Rivers Press.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2012). *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Akçağ Yayınları.
- Hart, S. & Hodson, V. K. (2019). *Şefkatli sınıf ilişki temelli öğretmenlik ve öğrenme* (B. Ceylan, Çev.). BBOM Yay.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kaya, B. & Yıldız, M. (2021). Sınıf içi iletişimde şiddetsiz iletişim modelinin etkisi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 345-367. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9876>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı* (1. Kitap). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Maxwell, J. A. (2013). *Approach Qualitative research design: An interactive* (3. bs.). Sage Publications.
- Özcan, Ş. (2020). *İlkokul sınıf içi iletişimde şiddetsiz iletişim uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Rosenberg, M. B. (2019). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili* (G. A. Şapçı, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Practical spirituality: Reflections on the spiritual basis of nonviolent communication*. PuddleDancer Press.
- Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayınları.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779. <https://doi.org/10.17719/jisr.20153813606>
- Şirin, M. R. (2007). *Masal atlası*. Kök Yayınları.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A. & Kayabaşı, R. G. (2015). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(4), 477-495. <https://doi.org/10.5578/keg.8234>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe 5. sınıf 1. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tok, M. (2012). Mesnevi'deki masalların farklılığı ve eğitimsel işlevleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 4, 42-57.
- Türk, G. D., & Darı, A. B. (2022). Rosenberg'in şiddetsiz iletişim modeline göre keloğlan masallarının analizi ve çocuklarla şiddetsiz iletişim. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(30), 264-294. <https://doi.org/10.33692/avasyad.1085899>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 299-305.

Extended Abstract

Introduction

This study investigates the representation of Nonviolent Communication (NVC) principles, developed by psychologist Marshall B. Rosenberg, in fairy tales selected for 5th-grade Turkish language textbooks. As a model centered on Observation, Feeling, Need, and Request, NVC offers a structured approach to empathetic dialogue and constructive conflict resolution. Fairy tales, which play a foundational role in shaping young learners' communication habits and moral reasoning, function as key pedagogical tools in language and values education. Despite their importance, no systematic examination has been conducted to determine the extent to which these texts align with the principles of nonviolent communication. This study addresses that gap by analyzing how current textbook selections model—or fail to model—the core components of NVC. From this perspective, the study also explores potential implications for curriculum design and classroom practice, with the aim of contributing to a more intentional use of literary texts in fostering empathetic and effective communicators.

Method

Employing a qualitative research design, this study conducted a detailed document analysis of seven fairy tales drawn from three major 5th-grade Turkish textbook series approved by the Ministry of National Education (MEB, Koza, and Anıttepe). Each narrative was examined using Rosenberg's four-component NVC framework: Observation (distinguishing factual description from evaluative language), Feeling (identifying expressed emotions), Need (recognizing underlying human needs), and Request (examining the clarity and positive formulation of appeals). Content analysis was used to code textual excerpts, with particular attention paid to dialogue and narrative passages illustrating interpersonal communication. To ensure reliability, two researchers independently coded a subset of the data and reached a high level of agreement. Frequency and percentage distributions were calculated to quantify the presence of each NVC component, enabling systematic comparison across texts and a clearer identification of recurring patterns.

Results and Discussion

The analysis revealed a notable imbalance in the representation of NVC components. Emotional expression (Feeling) was present in all fairy tales, with emotions such as happiness, anger, and regret occurring most frequently. Similarly, universal human needs—including safety, belonging, and understanding—were foregrounded in the majority of narratives. In contrast, the components of Observation and Request exhibited substantial limitations. More than half of the tales relied on evaluative or judgmental language rather than neutral observation, potentially reinforcing indirect or accusatory communication patterns. Even more critically, clearly articulated and positively framed requests—a central element of effective NVC practice—appeared in fewer than one-third of the texts. Instead, characters' appeals were often implied, conveyed through emotional reactions, or left entirely unexpressed.

These findings suggest that while the selected fairy tales provide a partial foundation for discussing emotions and needs, they offer limited modeling of the structured and actionable communication processes central to NVC. The prevalence of judgmental language is consistent with earlier critiques of Turkish textbooks, pointing to a persistent tendency toward evaluative narration. Moreover, the absence of explicit requests represents a missed pedagogical opportunity, as students are

not sufficiently exposed to examples demonstrating how emotional awareness can be transformed into respectful, solution-oriented dialogue. Overall, the texts support emotional literacy to some extent but fall short of illustrating the complete cycle of empathetic communication advocated in Rosenberg's model.

Conclusion and Suggestions

This study concludes that fairy tales included in 5th-grade Turkish textbooks reflect the affective and needs-based dimensions of NVC but inadequately represent its observational and request-oriented components. Consequently, their potential to model holistic nonviolent communication remains only partially realized. To better align literary selections with contemporary educational goals in communication and social-emotional learning, several recommendations are proposed.

First, textbook editors and curriculum developers should consider revising or supplementing existing fairy tales to include clearer examples of nonjudgmental observation and positively formulated requests. Minor linguistic adjustments within dialogues could enhance the visibility of these components without undermining narrative coherence. Second, teachers can assume a key mediating role by encouraging students to analyze fairy tales through the NVC framework—for example, by identifying judgmental expressions, articulating implicit needs, or rewriting dialogues to incorporate constructive requests. Such activities would promote deeper textual engagement while simultaneously developing practical communication skills.

Third, the explicit integration of NVC principles into the language arts curriculum, supported by targeted teacher training, could foster a more consistent and intentional pedagogical approach to empathetic communication. Finally, further research is needed to explore the representation of NVC elements across different grade levels, text types, and national curricula. Longitudinal and experimental studies may also be conducted to assess the effects of deliberately designed NVC-based materials on students' actual communication behaviors.

In summary, although current textbook fairy tales provide an initial basis for discussing emotions and needs, intentional textual refinement and pedagogical intervention are required to fully realize their potential in nurturing empathetic, articulate, and nonviolent communicators.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Artificial Intelligence Chatbots in Language Learning: ChatGPT Example

Ahmet DEMİREL¹

Abstract

Artificial intelligence (AI) chatbots are among the most widely used AI tools today. This research aims to introduce the opportunities offered by the increasingly popular artificial intelligence chatbot ChatGPT (GPT-5) in the context of language learning, and to draw conclusions on how such tools can be used for this purpose. Designed with a qualitative research approach, this research utilizes document analysis. The research examined the opportunities that ChatGPT offers users for language learning. The findings indicate that ChatGPT offers many opportunities that can directly or indirectly impact the development of basic language skills. In addition, the findings indicate that ChatGPT can help access materials that can be used in the language learning/teaching process. The results suggest that ChatGPT can bring with it many opportunities, such as flexible learning, personalized learning, obtaining information about different languages and cultures, and developing vocabulary. Considering all these, it can be said that AI-supported chatbots like ChatGPT are functional tools that can be used in the context of language education. However, conscious and ethical use of these tools is an important issue. Based on the research results, it is recommended that studies be carried out to provide teachers and students with knowledge and skills regarding the conscious and ethical use of AI-supported chatbots such as ChatGPT in the context of language education.

Keywords	ChatGPT	Artificial Intelligence	Language Education	Chatbots
----------	---------	-------------------------	--------------------	----------

Dil Öğreniminde Yapay Zekâ Sohbet Robotları: ChatGPT Örneği

Özet

Yapay zekâ (YZ) sohbet robotları, günümüzde yaygın olarak kullanılan YZ araçlarındandır. Bu araştırmanın amacı, kullanımı giderek yaygınlaşan ChatGPT (GPT-5) isimli YZ sohbet robotunun dil öğrenme bağlamında kullanıcılarına sunduğu fırsatları tanıtarak bu tür araçlardan dil öğrenme bağlamında nasıl yararlanılabileceğine ilişkin çıkarımların yapılmasıdır. Nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanan bu çalışmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında ChatGPT'nin dil öğrenme bağlamında kullanıcılarına sunduğu fırsatlar incelenmiştir. Araştırma bulguları ChatGPT'nin temel dil becerilerinin gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek birçok fırsatı beraberinde getirdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular ChatGPT'nin dil öğrenimi/öğretimi sürecinde yararlanabilecek materyallere erişime yardımcı olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca bulgulara göre ChatGPT'nin esnek öğrenme, kişiselleştirilmiş öğrenme, farklı dillere ve kültürlerle ilişkin bilgi alma, söz varlığını geliştirme gibi birçok fırsatı beraberinde getirebileceği söylenebilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında ChatGPT benzeri YZ destekli sohbet robotlarının dil eğitimi bağlamında yararlanılabilecek işlevsel araçlar olduğu söylenebilir. Ancak bu araçların bilinçli ve etik kullanımı önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle, ChatGPT benzeri YZ destekli sohbet robotlarının dil eğitimi bağlamında bilinçli ve etik kullanımına yönelik öğretmenlere ve öğrencilere bilgi ve beceri kazandırma amaçlayan çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler	ChatGPT	Yapay Zekâ	Dil Eğitimi	Sohbet Robotları
-------------------	---------	------------	-------------	------------------

Article Info	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
Makale Bilgisi	08.07.2025	12.11.2025	30.12.2025	10.29228/ijlet.1734989

Reference	Demirel, A. (2025). Dil öğreniminde yapay zekâ sohbet robotları: ChatGPT Örneği. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 495-514.
Kaynakça	

¹ ID Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ahmetdemirel38@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2249-565X



Giriş

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler günlük yaşamda olduğu gibi eğitim öğretim hayatımızda da değişimleri beraberinde getirmiştir. Yaşanan teknolojik gelişmelerle günümüzde hayatımıza öğrenme sürecinde başvurulmuş birçok dijital araç girmiştir. Bu araçlardan en dikkat çekici ve yeni olanlarından biri de yapay zekâ araçlarıdır. Günümüzde yaygın olarak kullanılan YZ araçlarından biri de YZ sohbet robotlarıdır. YZ sohbet robotları YZ teknolojilerinden biri olan doğal dil işleme teknolojisi sayesinde insanlar tarafından sorulan soruları değerlendirerek bunlara uygun yanıtlar üretebilen, işlemler gerçekleştirebilen araçlardır. Bu araçlar yazılı veya sözlü olarak sorulan sorulara uygun yanıtlar üretebilmesi yönüyle öğrencilerin dil pratiği yapmalarına ve bilgi edinmelerine aracılık edebilmektedir. Bu nedenle dil eğitimi alanında kullanılabilecek araçlar içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla son yıllarda hayatımıza giren bu araçların dil eğitimi bağlamında beraberinde getirdiği fırsatların bilinmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmada sohbet robotlarının tipik bir örneği olan ChatGPT ele alınmış ve dil eğitimi bağlamında beraberinde getirdiği fırsatlar araştırılmıştır.

Yapay Zekâ

Bir makine veya bilgisayar sistemi yapay zekâ sayesinde mantıksal akıl yürütme, öğrenme ve problem çözme gibi normalde insan zekâsı gerektiren görevleri gerçekleştirebilmektedir (Morandín-Ahuerma, 2022). Yapay zekâ teknolojileri, akıllı ders sistemleri, sohbet robotları ve veri analizi yoluyla öğrenmeye ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine katkı sunabilir (Celepcikay ve Yildirim, 2021). Yapay zekâ araçları, yapay zekâ teknolojilerinden yararlanarak normalde insan zekâsı gerektiren bazı görevleri yerine getirebilen araçları ifade etmektedir. Bu araçlar doğal dil işleme ve makine öğrenmesi aracılığı ile geçmişte yalnızca insanlar tarafından gerçekleştirilebilen bazı işleri insan yardımı olmadan gerçekleştirebilen araçlardır. Bu özelliği ile hayatın birçok alanında kullanılmaya başlanmışlardır. YZ araçlarının kullanıldığı alanlardan biri de eğitimidir.

Eğitimde yapay zekâ, Web tabanlı akıllı eğitim sistemleri, insansı robotlar ve web tabanlı sohbet robotları gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmekte ve öğretim kalitesini ve genel öğrenme deneyimini iyileştirebilmektedir (Chen vd., 2020). Eğitimde yapay zekâ, uyarlanabilir öğrenme ortamları oluşturarak ve esnek araçlar geliştirerek yaşam boyu öğrenmeyi destekleyebilir (Hamal vd., 2022). ChatGPT gibi yapay zekâ araçları, eğitimde öğrencileri değerlendirme, not verme, izleme, kişiselleştirilmiş öğrenme gibi amaçlarla kullanılabilmektedir (Ahmad, vd., 2024). Bu nedenle son yıllarda farklı türlerden YZ araçlarının eğitim öğretim ortamlarında değerlendirme, not verme gibi farklı amaçlarla kullanımının giderek yaygınlaştığı söylenebilir.

Yapay zekâ, öğrenciler arasında yenilikçiliği, yaratıcılığı ve iş birliğini teşvik edebilir (Hasibuan ve Azizah, 2023). Ayrıca kişiselleştirilmiş eğitime ve öğrenci katılımının artmasına aracılık edebilir (Ejjami, 2024; Yılmaz, 2024). Esnek ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sunabilir (Hashim, vd., 2022). Gerçek zamanlı geri bildirim sağlayarak daha bireyselleştirilmiş ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilir (Furman, 2024). Öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanıyabilir (Mote, 2024). Öğrencilerin performansını ve motivasyonunu artırabilir. Bunlara ek olarak yapay zekâ tabanlı kişiselleştirilmiş e-öğrenme sistemleri, öğrencinin anlama düzeyine ve tercih ettiği öğrenme biçimlerine göre özel öğrenme içerikleri ve değerlendirmeler sağlayabilmektedir (Murtaza, vd., 2022). YZ okullarda akademik performansın, motivasyonunun ve katılımın artırılmasına da aracılık edebilir (Xu, 2024). Tüm bunlar göz önüne alındığında YZ araçlarının eğitim öğretim süreçlerinde yararlanılabilecek işlevsel araçlar olduğu söylenebilir.

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında yapay zekâ uygulamalarının eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanımının beraberinde birtakım avantajları getirdiği söylenebilir. Ancak yapay zekânın aşırı bağımlılık (Rabadanova, vd., 2024), asosyallik (Crawford vd., 2024), etik ihlaller (Ivanov, 2023; Kamalov, vd., 2023), yaratıcılığı engelleme (Rabadanova, vd., 2024), yanlış bilginin yayılımı (Zhytnyk ve Gryniuk, 2024) gibi endişe verici durumları da beraberinde getirebileceği dile getirilmektedir. Yapay zekânın eğitimdeki olumsuz etkilerini önlemek veya azaltmak için olası çözümler arasında intihal ve yapay zekâya aşırı bağımlılığı ele almak; bununla birlikte etiğe, yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye odaklanmak yer almaktadır (Ivanov, 2023). Bu noktada Liang (2023) tarafından da belirtildiği gibi öğrencilere yapay zekâ araçlarını doğru şekilde nasıl kullanacaklarını öğretecek yapay zekâ okuryazarlığı programları sunulabilir. Bunlar göz önüne alındığında YZ araçlarının bilinçli ve doğru kullanımının, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu konuda eğitim almalarının önem arz ettiği söylenebilir.

Dil Eğitiminde Yapay Zekâ

YZ; doğal dil işleme, veri odaklı öğrenme, otomatik yazma değerlendirmesi ve akıllı ders sistemleri gibi teknolojiler aracılığıyla okullarda ikinci ve yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için kullanılabilir (Son vd., 2025). Ayrıca yabancı dil öğretiminde öğretim materyalleri oluşturma, öğretim stratejileri uygulama, öğretim sürecini optimize etme ve öğretmenlere zaman kazandırma için kullanılabilir (Vlčková, 2023). YZ; bilgisayar destekli dil öğrenimi, doğal dil işleme, veri odaklı öğrenme, otomatik yazma değerlendirmesi, bilgisayarlı değerlendirme, akıllı öğretim sistemleri, otomatik konuşma tanıma ve sohbet robotları ile dil öğretiminde kullanılmaktadır (Son, vd., 2025). YZ, akıllı öğretim sistemi gibi teknolojilerden yararlanarak, yazma, okuma ve kelime ediniminde kullanılabilir (Liang vd., 2021). Bunlar YZ'nin dil eğitimi bağlamında ölçme ve değerlendirme, dil becerilerini geliştirme, söz varlığını zenginleştirme gibi farklı amaçlarla kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Yapay zekâ, dengeli bir öğrenme deneyimi için geleneksel dil eğitimiyle bütünleşirken, öğrenme hızını özelleştirerek ve dil kullanımını değerlendirerek öğrencilere fayda sağlayabilir (Sujatna, vd., 2024). Dil öğretiminde yapay zekâ, kişiselleştirilmiş eğitim, anında geri bildirim ve dil pratiği sağlayarak öğrenme deneyimlerini geliştirebilir (Akbarani, 2024). Ayrıca öğrenci katılımını artırabilir ve öğretim yöntemlerini iyileştirebilir (Agrawal, 2024). Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlanmış kişiselleştirilmiş geri bildirimler sağlayarak öğrenmeyi daha verimli ve etkili hâle getirebilir (Siregar, vd., 2024). YZ sohbet robotları, öğrencilerin yabancı dilleri ve kültürel içerikleri öğrenmelerine yardımcı olabilir (Mageira, vd., 2022). Bu yönüyle dil öğrenme sürecinde başarıyı artırma potansiyeli vardır.

YZ'nin dil öğretiminde bazı sınırlılıkları ve dezavantajları vardır. Dil öğretiminde yapay zekâ, öğrencileri yapay zekâ yardımına daha bağımlı hâle getirebilir, onların eleştirel düşünme ve hafızayı kullanma konusundaki rollerini azaltabilir (Siregar vd., 2024). Yapay zekâ teknolojilerinin yabancı dil öğretiminde kullanımına yönelik dengeli bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir. Dil öğreniminde YZ, kişiye özel eğitim, artan etkileşim ve gelişmiş erişilebilirlik sunabilir. Ancak başarılı bir uygulama için veri gizliliği ve algoritma önyargısı gibi endişelerin ele alınması gerekir (Sangkala ve Mardonovna, 2024). Bunlar dil eğitimi bağlamında YZ'nin bilinçli ve doğru kullanımının ve bu konudaki çalışmaların önemine işaret etmektedir.

YZ Sohbet Robotları (Chatbotlar)

Sohbet robotları kullanıcıların isteklerini anlamak ve bunlara uygun yanıtlar üretmek için derin öğrenme tekniğini kullanır (Suhaili vd., 2021). Sohbet robotları, kullanıcılarla insan diyaloguna benzer şekilde sohbet edebilen programlardır (Benaddi vd., 2024). Sohbet robotları metin veya ses etkileşimleri

sağlayarak insan konuşmasına benzer konuşmalar gerçekleştirilmesine aracılık edebilen araçlardır. YZ'nin gelişimi ile birlikte bu araçlar istekleri anlayarak bunlara uygun cevaplar üretebilmektedir. Pérez vd. (2020) sohbet robotlarının eğitimde hizmet asistanı veya eğitim aracı olarak işlev görebileceğini, öğrenci öğrenmesini etkileyebileceğini veya çeşitli alanlardaki hizmetleri iyileştirebileceğini dile getirmiştir. Bu nedenle dil eğitiminde YZ sohbet robotlarının nasıl ve hangi amaçlarla kullanılabileceğine ilişkin fikir verebilecek çalışmaların gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Dil öğrenme bağlamında YZ Sohbet Robotları (Chatbotlar)

Dünya üzerinde kullanılan yüzlerce sohbet robotu bulunmaktadır ve bunlar arasında çok farklı tasarımlara ve amaçlara sahip olanlar vardır. Bu yönüyle sohbet robotları ChatGPT gibi genel amaçlı olanların (Bard, Bing Chat, Apple Siri gibi) dışında sağlık (Ada Health gibi), eğitim (Socratic, Brainly gibi), dil eğitimi (Memrise's MemBot, Duolingo Bot gibi), seyahat (Kayak Chatbot, Skyscanner Bot gibi) gibi alanlarda kendini göstermektedir. Sohbet robotları sürekli ulaşılabilir olmaları, gerekli durumlarda hızlı destek sağlayabilmeleri, kişiye özel etkileşimler sunabilmeleri yönleri ile ön plana çıkmaktadır. Sohbet robotlarının dil öğrenme bağlamında kullanımına ilişkin olumlu kullanıcı deneyimlerini (Koç ve Savaş, 2024) ve dil performansı üzerinde olumlu etkilerini (Wang, vd., 2025) dile getiren araştırmalar bulunmaktadır.

Sohbet robotları dil ediniminde kişiye özel yardım, ulaşılabilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme sağlayabilir (Harisha, vd., 2024). Yabancı dil ve kültürel içerikleri aynı anda öğrenme fırsatı sunabilir (Mageira, vd., 2022). Öğrencilere geri bildirim verme ve aktif bir öğrenme ortamı yaratma konusunda yardımcı olabilir (Chuah ve Kabilan, 2021). Dil öğreniminde sohbet robotları kullanımının konuşma pratiği, yazma desteği, kelime dağarcığı geliştirme ve kişiselleştirilmiş öneriler sunabilme gibi avantajları vardır (Brinegar, 2023). Sohbet robotları, etkileşim sağlayarak, motivasyonu artırarak ve öğrenmeye olan ilgiyi güçlendirerek dil girdilerini zenginleştirebilir ve iletişimsel yeterliliği artırabilir (Na-young, vd., 2019). Bunlar sohbet robotlarının dil öğrenme motivasyonuna katkı sunabileceğine, dil pratiği yapılmasına aracılık edebileceğine ve öğrenme performansını artırabileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araçların dil öğrenme bağlamında bilinçli ve etkili kullanımı önem kazanmaktadır.

Yukarıda yer alan bilgiler sohbet robotlarının dil öğreniminde öğrenme performansının iyileştirilmesine katkı sunabilecek potansiyeldeki araçlar olduğuna işaret etmektedir. Ancak sohbet robotlarının dil eğitimindeki bu tür olumlu yanları ile birlikte olası hatalar (Harisha, vd., 2024) ve içerik boşlukları (Brinegar, 2023) gibi sınırlılıklarını da dile getiren araştırmalar mevcuttur. Dolayısıyla bu araçların etkili kullanımı için dijital yeterliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Kohnke, vd., 2023). Ayrıca eğitim ortamlarında sohbet robotlarını dil öğretime entegre etmede zorluklar yaşanabilir. Görev başarı oranları, gizlilik ve güvenlik konusundaki endişeler bu zorluklar arasında yer almaktadır (Yang, vd., 2022). Sohbet robotları aracılığıyla başarılı dil öğrenme sonuçları elde etmek için entegrasyon ve kullanıcı merkezli tasarım önemlidir (Abid, vd., 2023). Entegrasyon ve kullanıcı merkezli tasarım içinse öncelikle bu araçların tanınması ve tasarım konusunda çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Gerekçesi

Yukarıda yer alan bilgiler çeşitli kullanım sınırlılıkları (olası hatalar, içerik boşlukları gibi) olmasına rağmen sohbet robotlarının eğitimde yararlanılabilecek araçlar olduğuna, kullanıcılarına dil öğrenme bağlamında çeşitli fırsatlar (okuma yapma, dinleme yapma, konuşma pratiği yapma gibi) sunduğuna işaret etmektedir. Sohbet robotlarının dil öğrenme bağlamında kullanıcılarına sunduğu çeşitli fırsatların bilinmesi ve bu konuda farkındalık oluşturulması dil öğrenme/öğretme süreçlerine olumlu yönde katkı sunabilir. Ancak alan yazını tarandığında dil öğrenme bağlamında sohbet robotlarının kullanıcılarına sunduğu fırsatların araştırılarak bunların toplu bir biçimde ortaya konulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada ChatGPT isimli sohbet robotu ele alınarak dil öğrenme bağlamında bu robotun kullanıcılarına sunduğu fırsatların ortaya konması ve böylece bu tür araçlardan hangi konularda ve nasıl yararlanılabileceğine ilişkin çıkarımların yapılması amaçlanmaktadır. Bu, öğrencilerin dil öğrenme bağlamında sohbet robotlarından bilinçli ve daha verimli şekilde yararlanmasına aracılık edebilir. Araştırmada ChatGPT isimli sohbet robotunun ele

alınmasının nedenlerinden biri dünya çapında en yaygın olarak kullanılan YZ destekli sohbet robotu olmasıdır (bkz. <https://www.statista.com/statistics/1483838/ai-tools-usage-among-developers-use-worldwide/>). Bir diğer neden ise Kohnke vd., (2023) tarafından da belirtildiği gibi ChatGPT'nin dil öğrenimini destekleyebilecek üretken bir YZ sohbet robotu olmasıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen bu çalışmada doküman analizine ve durum çalışmasına başvurulmuştur. Doküman analizi, dokümanları veri kaynağı olarak kullanan, avantajları ve sınırlılıkları bulunan nitel bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi elde edilebilecek materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel bir belge analizi yapmak, saha araştırması için kaynak veya zaman olmaksızın yapılan çalışmaları tamamlamak ve etik kaygıları azaltmak için değerli olabilir (Morgan, 2022). Durum çalışması ise araştırmacılara, ilgili şahıslara, karar vericilere veya kurumlara bir durum ile ilgili ayrıntılı bilgi verme amacıyla gerçekleştirilebilmektedir (Akar, 2017, s. 174). Bu çalışmada YZ destekli bir araç olan ChatGPT (GPT-5) isimli sohbet robotu, dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlanılabilecek araçlardan olması ve günümüzde bu araçların kullanımının giderek yaygınlaşması nedeniyle ele alınarak incelenmiş ve hâlihazırdaki durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada ChatGPT isimli sohbet robotunun dil öğrenme bağlamında kullanıcıları için ne gibi fırsatlar barındırdığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Mevcut durumun ortaya çıkarılması için doküman analizine başvurulmuştur.

Veri Seti

Son yıllarda dünya çapında onlarca YZ destekli sohbet robotu kullanılmaya başlanmıştır. Perplexity, Gemini ve ChatGPT bunlardan bazılarıdır. Bu sohbet robotları içerisinde dünya genelinde en çok kullanılan ChatGPT'dir. Bu nedenle çalışmada ChatGPT isimli sohbet robotu ele alınmıştır. ChatGPT dil öğrenimini destekleyebilecek üretken bir YZ sohbet robotu olması (Kohnke vd., 2023) ve bu tür YZ sohbet robotlarının tipik bir örneği olması nedeniyle incelemeye alınmıştır. Bu çalışmada veriler ChatGPT isimli sohbet robotu ve aşağıda örneği verilen talimatlar (prompts) sonucunda bu sohbet robotu tarafından üretilen çıktılar (completions) kaydedilerek incelenmesi ile elde edilmiştir. Araştırmada ChatGPT'nin en güncel versiyonu olan GPT-5 ve bu versiyon tarafından üretilen çıktılar kaydedilmiş ve incelenmiştir. Aşağıda ChatGPT tarafından üretilen yanıtları içeren ve araştırma kapsamında veri setine dâhil edilen yaklaşık 8898 kelimelik çıktının elde edilmesinde yararlanılan talimat örneklerine yer verilmiştir:

“Konusmalarımda telaffuz becerilerimi geliştirmem için geri bildirim verebilir misin?”

“Konuşma becerilerimi geliştirmem için geri bildirim verir misin?”

“Konuşma kaygısını önlemek için neler yapabilirim?”

“Bana özgün bir masal yazar mısın?”

“Türkçede en sık kullanılan fiiller ve İngilizce karşılıklarını listeler misin?”

“Türkçe dil becerilerimi geliştirmek için materyalleri nereden bulabilirim?”

“Benim için Türkçe dinlediğimi anlama becerilerimi geliştirebileceğim bir etkinlik tasarlar mısın?”

“Dinleme becerimi geliştirmek için neler yapabilirim?”

“Benim için Türkçede en çok kullanılan kelimeleri içeren özgün bir hikâye yazar mısın?”

“Bana 7. sınıf öğrencisi için uygun yazma becerisini geliştirici bir etkinlik tasarlar mısın?”

“Yaratıcı yazma becerimi geliştirmek için neler yapabilirim?”

“Dil bilgisi konularından fiilimsiler konusunu pekiştirebileceğim metin temelli bir etkinlik tasarlar mısın?”

“Fiilimsiler konusunu öğrenmem için uygun olan bir hikâye metni hazırlar mısın?”

“Türkçe söz varlığını geliştirmeye yönelik metin temelli bir etkinlik tasarlar mısın?”

“Beyaz kelimesinin eş ve zıt anlamlılarını ve bunların cümle içerisinde kullanımının örneklerini verebilir misin?”

“Bana Türkçede en sık kullanılan fiilleri ve İngilizce karşılıklarını içeren flaş kartlar hazırlar mısın?”

“Afitap kelimesinin bağlamda kullanımına örnekler verir misin?”

“Türk kültürü hakkında bilgi verebilir misin?”

Veri Toplama Araçları

Araştırma elde edilen verilerin analizinde araştırmacının kendisi tarafından alan yazını taraması doğrultusunda geliştirilmiş olan analiz formu kullanılmıştır. Taslak hâli araştırmacı tarafından oluşturulan analiz formuna dil öğretimi alanıyla ilgili çalışmaları olan iki alan uzmanından görüş alınarak son hâli verilmiştir. Formda ChatGPT'nin dil becerilerinin geliştirilmesi bakımından barındırdığı fırsatlarla (okuma pratiği yapma, dil öğrenme için metin bulma, yazma pratiği yapma vb.) ilgili doldurulması gereken alanlar bulunmaktadır. Formun ilk hâlinde doldurulması gereken beş bölüm yer alırken son hâlinde doldurulması gereken on bölüm yer almıştır. Formda sohbet robotu ismi, konuşma becerisiyle ilgili fırsatlar, dinleme becerisiyle ilgili fırsatlar, yazma becerisiyle ilgili fırsatlar, okuma becerisiyle ilgili fırsatlar, dil bilgisi öğrenimiyle ilgili fırsatlar, söz varlığının geliştirilmesiyle ilgili fırsatlar, kültür öğrenimiyle ilgili fırsatlar, materyal tasarımı ve gelişimiyle ilgili fırsatlar, diğer fırsatlar bölümleri yer almaktadır.

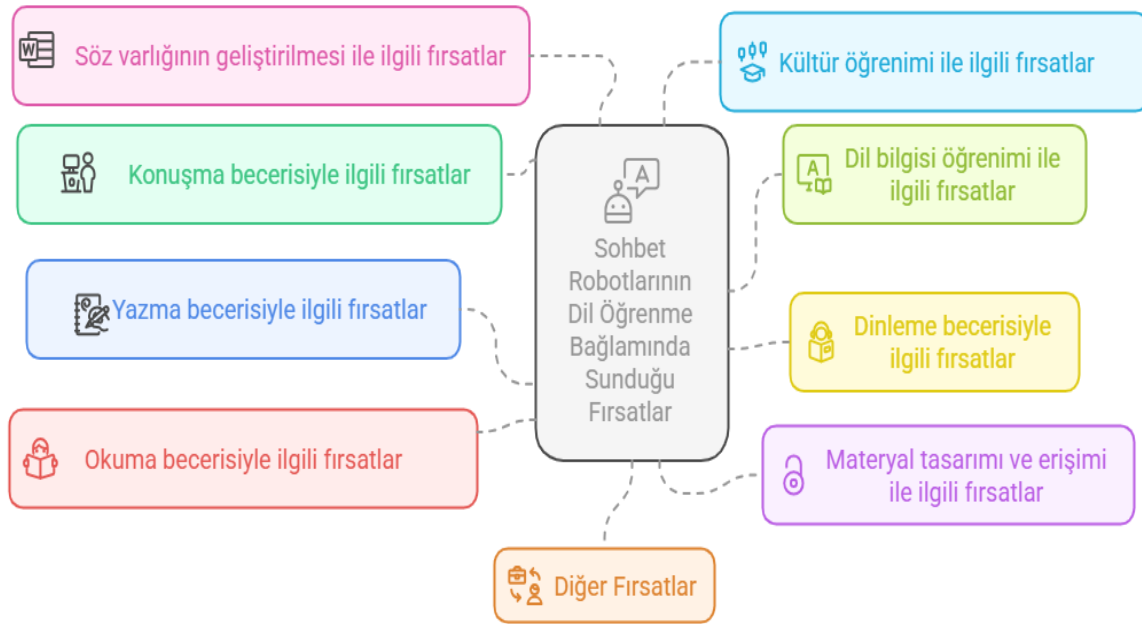
Verilerin Toplanması ve Analizi

Kıral (2020) doküman analizinde takip edilebilecek süreçleri şu şekilde ifade etmiştir: Araştırma konusunun seçimi, yöntem ve tekniğin seçimi, doküman seçimi, dokümana ulaşma, dokümanı sınırlandırma, dokümanın orijinalliğini kontrol etme, dokümanı anlamaya çalışma, dokümanı detaylı ve derinlemesine okuma, içerik analizi, kategorilerin temaların oluşturulması ve analiz birimlerinin yerleştirilmesi, veriyi raporda kullanma ve yorumlama, araştırmanın yayına dönüştürülmesi. Bu araştırmada Kıral (2020) tarafından belirtilen bu süreçler takip edilmiştir. Araştırmada öncelikle sohbet robotu kapsamında değerlendirilebilecek uygulamalara erişilebilmesi amacıyla tarama yapılmış ve Google Play, Apple Store dijital uygulama mağazalarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle “chatbot, sohbet robotu, Al chatbot, yapay zekâ sohbet robotu, chatbot app, sohbet robotu uygulamaları” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış ve bu tarama aracılığı ile erişilen uygulamalar listelenmiştir. Daha sonra bu uygulamalar içerisinde dünya çapında en çok kullanılan YZ destekli sohbet robotu olması nedeniyle ChatGPT (GPT-5) seçilmiştir. Bu doğrultuda ChatGPT ve ChatGPT tarafından üretilen çıktılar araştırma kapsamında incelemeye alınmıştır. Doküman analizinde Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve kullanma aşamaları takip edilmiştir. Dokümanı anlama aşamasında ChatGPT ve ChatGPT'ye verilen talimatlar sonucunda elde

edilen çıktılar incelenmiştir. Daha sonra verileri analiz etme aşamasına geçilerek sohbet robotu analiz formu doldurulmuştur. Veriler elde edilen dokümanların form aracılığı ile incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizi betimsel analize uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada ChatGPT (GPT-5) isimli YZ sohbet robotunun dil öğrenme bağlamında kullanıcılarına sunduğu fırsatların ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ChatGPT'nin dil öğrenme bağlamında sunduğu fırsatlar Şekil 1'de yer alan kategoriler altında ele alınmıştır:



Şekil 1. ChatGPT'nin dil öğrenme bağlamında sunduğu fırsatlar

Şekil 1 incelendiğinde ChatGPT'nin dil öğrenme bağlamında kullanıcılarına sunduğu fırsatların okuma becerisiyle ilgili fırsatlar, dinleme becerisiyle ilgili fırsatlar, konuşma becerisiyle ilgili fırsatlar, yazma becerisiyle ilgili fırsatlar, materyal tasarımı ve erişimiyle ilgili fırsatlar, kültür öğrenimiyle ilgili fırsatlar, söz varlığının gelişimiyle ilgili fırsatlar, dil bilgisi öğrenimiyle ilgili fırsatlar ve diğer fırsatlar kategorileri altında ele alınabileceği görülmektedir. Aşağıda bu kategoriler ve bu kategoriler altındaki kodlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Konuşma Becerisiyle İlgili Fırsatlar

Bulgular ChatGPT'nin dil öğrenme bağlamında kullanıcılarına konuşma becerisiyle ilgili birtakım fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Bunlar telaffuz pratiği, konuşma pratiği, geri bildirim alma, konuşma becerisi ile ilgili bilgi alma fırsatlarıdır. Aşağıda bu fırsatlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Geri bildirim alma: ChatGPT kullanıcıların telaffuzlarını ve konuşma becerilerini geliştirmek için konuşmaları analiz edebilmekte ve geri bildirim sağlayabilmektedir. Örneğin kullanıcı ChatGPT'de sesli sohbet aracılığıyla "Konuşma becerilerimi geliştirmem için geri bildirim verir misin?" şeklinde bir istem iletilindiğinde buna karşılık verebilmektedir.

Telaffuz pratiği: ChatGPT kullanıcıların çeşitli dillerde sesli bir şekilde soru sormasına ve komut vermesine olanak sunmakta, ayrıca kullanıcıların telaffuzlarına yönelik geri bildirim sağlayabilmektedir. Örneğin, ChatGPT'de sesli sohbet aracılığı ile konuşma pratiği yapan kullanıcı

“Konusmalarımda telaffuz becerilerimi geliştirmem için geri bildirim verebilir misin?” gibi bir istem iletilildiğinde buna karşılık verebilmektedir.

Konuşma pratiği: ChatGPT kullanıcıların sesli sohbet aracılığı ile sözlü olarak soru sormasına izin vermekte ve bu sorulara yanıtlar üreterek sohbet oluşturabilmektedir. Bu şekilde karşılıklı diyaloglar oluşturulabilmekte, konuşma pratiği yapılabilir.

Konuşma becerisi ile ilgili bilgi alma: ChatGPT kullanıcıların konuşma becerisi ile ilgili daha fazla bilgi edinmesine yardımcı olabilir. Örneğin, “Konuşma kaygısını önlemek için neler yapabilirim?” gibi bir soru sorulduğunda buna yanıt vererek kullanıcının bilgilenmesini sağlayabilmektedir.

Materyal Tasarımı ve Erişimi ile ilgili Fırsatlar

Bulgular ChatGPT’nin dil öğrenme bağlamında kullanıcılarına materyal tasarımı ve erişimi ile ilgili birtakım fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Bunlar metin üretimi veya metinlere erişim, kelime listelerine erişim, video ve resim gibi görsel araçlara erişim, yazılı veya sözlü materyallere erişim fırsatlarıdır. Aşağıda bunlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Materyallere erişim: ChatGPT dil öğrenme amacıyla yazılı veya sözlü materyallere erişim imkânı sunmaktadır. Örneğin “Benim için Türkçede en sık kullanılan fiilleri içeren bir hikâye yazar mısın?” gibi bir istem iletilildiğinde buna karşılık verebilmektedir. Ayrıca ChatGPT kullanıcıların metin üretim istemini yerine getirebilmektedir. Örneğin ChatGPT adlı sohbet robotuna “Bana özgün bir masal yazar mısın?” gibi bir istem iletilildiğinde buna karşılık verebilmektedir. Bununla birlikte ChatGPT kullanıcılarının öğrendikleri dilde kelime listeleri istemine karşılık verebilmektedir. Örneğin yazılı veya sözlü olarak “Türkçede en sık kullanılan fiiller ve İngilizce karşılıklarını listeler misin?” gibi bir istem iletilildiğinde karşılık verebilmektedir.

Materyal Tasarımı ve erişimi ile ilgili bilgi alma: ChatGPT kullanıcılarına dil öğrenmek için materyal bulma ve oluşturmada yardımcı olabilir. Örneğin ChatGPT’ye “Türkçe dil becerilerimi geliştirmek için materyalleri nereden bulabilirim?” şeklinde bir soru sorulduğunda öneriler sunabilmektedir.

Dinleme Becerisiyle ilgili Fırsatlar

Bulgular ChatGPT’nin dinleme becerisiyle ilgili birtakım fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Bunlar dinleme pratiği yapma, dinleme metinlerine erişim, etkinlik tasarımı ve dinleme ile ilgili bilgi alma fırsatlarıdır. Aşağıda bu fırsatlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Dinleme pratiği yapma: ChatGPT kullanıcıların sözlü veya yazılı olarak soru sormasına izin vermekte ve bu sorulara yanıtlar üreterek sohbet oluşturabilmektedir. Bu şekilde karşılıklı diyaloglar oluşturulabilmektedir. ChatGPT tarafından verilen yanıtlar okunabilmekte veya tercihe göre sesli oku (read aloud) seçeneği kullanılarak seslendirilebilmekte ve böylece kullanıcı dinleme yapabilmektedir.

Dinleme metinlerine erişim: ChatGPT özgün bir dinleme metni bulmak isteyen veya var olan bir dinleme metnine erişmek isteyen kullanıcılarına yardımcı olabilmektedir. Örneğin ChatGPT’ye “Benim için Türkçede en çok kullanılan kelimeleri içeren özgün bir hikâye yazar mısın?” şeklinde bir talep iletilildiğinde bir hikâye oluşturabilmektedir. Kullanıcı bu hikâyeyi sesli oku seçeneğini kullanarak dinleyebilmektedir.

Etkinlik tasarımı: ChatGPT dinleme becerisini geliştirebilecek etkinlikler tasarlama noktasında kullanıcılarına yardımcı olabilir. Örneğin ChatGPT’ye “Benim için Türkçe dinlediğimi anlama becerilerimi geliştirebileceğim bir etkinlik tasarlar mısın?” şeklinde bir istem iletilildiğinde bir etkinlik sunabilmektedir.

Dinleme ile ilgili bilgi alma: ChatGPT dinleme becerilerini geliştirmek isteyen kullanıcılarına bilgi sağlayabilir. Örneğin ChatGPT'ye "Dinleme becerimi geliştirmek için neler yapabilirim?" gibi bir soru sorulduğunda öneriler sunabilmektedir.

Yazma Becerisiyle İlgili Fırsatlar

Bulgular ChatGPT'nin yazma becerisiyle ilgili birtakım fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Bunlar yazma pratiği yapma, dilbilgisi ve yazım denetimi, düzenleme ve geri bildirim, ölçme ve değerlendirme, intihal tespiti, özetleme, etkinlik tasarımı ve yazma ile ilgili bilgi alma başlıkları altında toplanabilir. Aşağıda bunlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Yazma pratiği yapma: ChatGPT kullanıcıların yazılı olarak soru sormasına izin vermekte ve bu sorulara yanıtlar üreterek sohbet oluşturabilmektedir. Bu şekilde karşılıklı diyaloglar oluşturulabilmektedir.

Dilbilgisi ve yazım denetimi: Kullanıcılar bir metin yazdığında ve bu metnin dilbilgisi ve yazım bakımından denetlenmesini istediğinde ChatGPT'den yardım alabilir. Örneğin kullanıcı bir metin yazarak "Bu metni dilbilgisi ve yazım kuralları bakımından kontrol edebilir misin?" şeklinde bir istem oluşturduğunda buna karşılık alabilmektedir.

İntihâl tespiti: ChatGPT yazılan bir metni internetten araştırarak internette benzer içeriklerin olup olmadığını kontrol etme bakımından yardım edebilir. Örneğin ChatGPT'ye bir metin yazdığınızda ve "Bu metni internetten araştırarak internette benzer içeriklerin olup olmadığını kontrol eder misin?" şeklinde bir istemde bulunduğunuzda metinle örtüşen başka metinler varsa bulabilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme: ChatGPT bir metni ölçme ve değerlendirme bakımından yardımcı olabilir. Örneğin, kullanıcı bir metin yazdığında bunu ChatGPT'ye aktararak "Bu metni yazım ve noktalama, dil ve anlatım bakımından kontrol edip değerlendirebilir misin? Lütfen değerlendirme sonucunda metne 100 üzerinden bir puan ver." gibi bir talimat yazdığında bunun karşılığında bir değerlendirme ve puanlama alabilmektedir.

Düzenleme ve geri bildirim: ChatGPT bir metni düzenleme noktasında ve yazılan metne yönelik geri bildirimler alma noktasında yardımcı olabilir. Örneğin, kullanıcı bir metin yazdığında bunu ChatGPT'ye aktararak "Bu metne yazım ve noktalama, dil ve anlatım, içerik bakımından geri bildirim verir misin?" şeklinde bir istem ilettiğinde geri bildirim alabilmektedir. Ayrıca kullanıcılar bir metin yazdığında ve bu metne ilişkin dil ve anlatım önerileri almak istediğinde ChatGPT'den yardım alabilir. Nitekim kullanıcı bir metin yazarak "Bu metne ilişkin dil ve anlatım önerileri verir misin?" şeklinde bir istem oluşturduğunda buna karşılık alabilmektedir.

Özetleme: ChatGPT bir metni özetleme hususunda kullanıcılarına yardımcı olabilir. Kullanıcı bir metni ChatGPT'ye aktararak "Bu metni özetler misin?" şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT buna karşılık verebilmektedir.

Etkinlik tasarımı: ChatGPT kullanıcılarına yazma becerisine yönelik etkinlik tasarlama hususunda yardımcı olabilir. Örneğin "Bana 7. sınıf öğrencisi için uygun yazma becerisini geliştirici bir etkinlik tasarlar mısın?" şeklinde bir istem iletiliğinde ChatGPT bir etkinlik önerebilmektedir.

Yazma ile ilgili bilgi alma: ChatGPT yazma becerilerini geliştirmek isteyen kullanıcılarına bilgi sağlayabilir. Örneğin ChatGPT'ye "Yaratıcı yazma becerimi geliştirmek için neler yapabilirim?" şeklinde bir soru sorulduğunda çeşitli öneriler sunabilmektedir.

Okuma Becerisiyle İlgili Fırsatlar

Bulgular ChatGPT'nin okuma becerisiyle ilgili birtakım fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Bunlar okuma pratiği yapma, kişiselleştirilmiş okuma önerileri alma, metinleri sesli okuyabilme, materyallere (e-kitap gibi) erişim, geri bildirim, ölçme ve değerlendirme başlıkları altında toplanabilir. Aşağıda bunlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Okuma pratiği yapma: ChatGPT kullanıcıların yazılı olarak soru sormasına izin vermekte ve bu sorulara yanıtlar üreterek sohbet oluşturabilmektedir. Bu şekilde karşılıklı diyaloglar oluşturulabilmektedir. Kullanıcı böylece ChatGPT tarafından üretilen yazılı metinleri okuyarak pratik yapabilir. Ayrıca kullanıcılar okuma için bir metin istediklerinde ChatGPT okuma metni sunabilmektedir.

Kişiselleştirilmiş okuma önerileri alma: ChatGPT kullanıcılarının kişiselleştirilmiş okuma önerileri almalarına yardımcı olabilmektedir. Örneğin kullanıcı "İnsanın iç dünyasına ve huzur arayışına odaklanan klasik bir roman okumak istiyorum. Bana okumam için böyle bir roman önerir misin?" şeklinde bir talep ilettiğinde bunun karşılığında öneriler alabilmektedir.

Metinleri sesli okuyabilme: ChatGPT'de verilen yanıtlar ve yer alan metinler sesli oku seçeneği kullanılarak sesli olarak okunabilmektedir.

Materyallere (e-kitap gibi) erişim: ChatGPT kullanıcılarının e-kitap gibi okuma materyallerine erişimi için yardımcı olabilmektedir. Örneğin kullanıcı "Hermann Hesse – Siddhartha adlı eserin e-kitap versiyonuna ulaşabileceğim bir bağlantı verir misin?" şeklinde bir talep ilettiğinde ChatGPT kullanıcının esere ulaşabileceği bir bağlantı sunabilmektedir.

Geri bildirim: ChatGPT'ye mobil uygulama üzerinden erişildiğinde sesli konuşma özelliğinden yararlanılabilmektedir. Kullanıcı ChatGPT'ye mobil uygulama üzerinden eriştiğinde bir okuma metni talep edebilir ve sesli konuşma aracılığı ile bu metni okuyarak ChatGPT'den geri bildirimde bulunmasını isteyebilir.

Ölçme ve değerlendirme: Kullanıcı ChatGPT'ye mobil uygulama üzerinden eriştiğinde bir metin okuyarak ChatGPT'den gerçekleştirdiği okumaya yönelik değerlendirme ve puanlama yapmasını isteyebilir.

Dil Bilgisi Öğrenimiyle İlgili Fırsatlar

Elde edilen veriler ChatGPT'nin dil bilgisi öğrenenlere yardımcı olabilecek bazı fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Aşağıda dil bilgisi öğrenimiyle ilgili fırsatlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır.

Dil bilgisine yönelik etkinlikler yapma: Kullanıcılar ChatGPT'den dil bilgisi konularını öğrenebilecekleri veya öğrendikleri konuları pekiştirmelerini sağlayabilecek etkinlikler tasarlamasını isteyebilir. Örneğin kullanıcı "Dil bilgisi konularından fiilimsiler konusunu pekiştirebileceğim metin temelli bir etkinlik tasarlar mısın?" şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT bu talep doğrultusunda bir etkinlik tasarlayabilmektedir.

Dilbilgisel kontrol ve düzeltme: Kullanıcı ChatGPT'ye bir metin yazdığında ve "Bu metni dil bilgisel açıdan kontrol edip düzeltme yapar mısın?" şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT bu istemi karşılamaya yönelik düzeltmeler yapabilmektedir.

Geri bildirim: Kullanıcı bir metin yazdığında ChatGPT'ye yükleyerek "Bunu dil bilgisi kurallarına uyum açısından kontrol edip geri bildirim verir misin?" şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT bu istemi karşılamaya yönelik geri bildirimler verebilmektedir.

Materyallere erişim: ChatGPT kullanıcılarının dil bilgisi öğrenme sürecinde yararlanabileceği materyallere erişimi hususunda yardımcı olabilmektedir. Örneğin kullanıcı “Fiilimsiler konusunu öğrenmem için uygun bir hikâye metni hazırlar mısın?” şeklinde bir talep ilettiğinde ChatGPT kullanıcının talebi doğrultusunda bir metin sunabilmektedir.

Söz Varlığının Geliştirilmesiyle İlgili Fırsatlar

Elde edilen veriler ChatGPT’nin öğrenenlerin söz varlığını gelişimine katkı sunabilecek bazı fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Aşağıda bu fırsatlar tek tek ele alınarak açıklanmıştır:

Söz varlığının geliştirilmesine yönelik etkinlikler: Kullanıcı ChatGPT’ye “Türkçe söz varlığını geliştirmeye yönelik metin temelli bir etkinlik tasarlar mısın?” şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT bu istemi karşılamaya yönelik etkinlik önerisi sunabilmektedir.

Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeleri görme: Kullanıcı ChatGPT aracılığı ile bir kelimenin eş anlamlılarını ve zıt anlamlılarını görebilir. Nitekim kullanıcı ChatGPT’ye “Beyaz kelimesinin eş ve zıt anlamlılarını ve bunların cümle içerisinde kullanımının örneklerini verebilir misin?” şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT beyaz kelimesinin eş ve zıt anlamlılarını ve cümle içinde kullanım örneklerini sunabilmektedir.

Materyallere erişim: Kullanıcı ChatGPT aracılığı ile söz varlığını geliştirmek amacıyla yararlanabileceği flaş kartlar, metinler, kelime listeleri gibi materyallere erişebilir. Nitekim kullanıcı ChatGPT’ye “Bana Türkçede en sık kullanılan fiilleri ve İngilizce karşılıklarını içeren flaş kartlar hazırlar mısın?” şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT buna yönelik flaş kartlar sunabilmektedir.

Çeviri aracı ve sözlük olarak kullanma fırsatı: Kullanıcı ChatGPT’yi söz varlığını geliştirme sürecinde çeviri aracı ve sözlük olarak kullanabilir. Örneğin kullanıcı ChatGPT’ye “Use fiilinin Türkçesi nedir?” şeklinde bir soru ilettiğinde ChatGPT buna yönelik bilgiler sunabilmektedir.

Kelimelerin bağlamda kullanımına örnekler görme: Kullanıcı ChatGPT aracılığı ile anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını öğrenebileceği gibi kelimenin bağlamda kullanımının örneklerini de görebilmektedir. Nitekim kullanıcı “Afitap kelimesinin bağlamda kullanımına örnekler verir misin?” istemini ChatGPT’te ilettiğinde kelimenin anlamı ve kullanım örnekleri ChatGPT tarafından sunulabilmektedir.

Kültür Öğrenimiyle İlgili Fırsatlar

Veriler kullanıcıların ChatGPT ile kültür öğrenimine yönelik etkinliklere ulaşabileceğini ve farklı kültürlerle ilişkin bilgi alabileceğini göstermektedir. Aşağıda bunlar tek tek açıklanmıştır.

Kültür öğrenimine yönelik etkinlikler: Kullanıcı ChatGPT tarafından kendisi için tasarlanan etkinliklerle kültürel birikimini zenginleştirebilir. Nitekim kullanıcı ChatGPT’ye “Türk yeme içme kültürünü öğrenmem için bir etkinlik hazırlar mısın?” şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT bu doğrultuda etkinlik önerisi sunabilmektedir.

Farklı kültürlerle ilişkin bilgi alma fırsatı: Kullanıcı ChatGPT aracılığı ile farklı kültürlerle ilişkin bilgilere ulaşabilir. Nitekim kullanıcı ChatGPT’ye “Türk kültürü hakkında bilgi verebilir misin?” şeklinde bir istem ilettiğinde ChatGPT bu istemi karşılamaya yönelik bir etkinlik önerisi sunabilmektedir.

Diğer Fırsatlar

Yukarıdakilerin dışında ChatGPT esnek öğrenme, kişiselleştirilmiş öğrenme, farklı dillerle ilgili bilgi alma gibi fırsatları beraberinde getirebilir. Nitekim kullanıcılar internet erişim imkânının olması

durumunda ChatGPT'ye bir mobil cihazın veya bilgisayarın olduğu her yerde erişebilmektedir. Ayrıca kişisel olarak isteklerini ve ihtiyaçlarını belirterek buna göre öğrenme etkinlikleri ve bilgiler isteyebilirler. Bununla birlikte bu araçlar farklı dillerle ilgili bilgi alma noktasında da kullanılacaklarına yardımcı olabilir. Nitekim kullanıcı ChatGPT'ye "Dünya genelinde en çok öğrenilen diller hangileridir?" şeklinde bir soru ilettiğinde ChatGPT bu sorunun cevabına yönelik bilgi sağlayabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular bir YZ destekli sohbet robotu olan ChatGPT'nin (GPT-5) kullanıcılarına dil öğrenme sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilecek birçok fırsat sunduğunu göstermektedir. Bulgulara göre ChatGPT dil öğrenenler için okuma becerisiyle, dinleme becerisiyle, konuşma becerisiyle, yazma becerisiyle; materyal tasarımı ve erişimiyle, kültür öğrenimiyle, söz varlığının gelişimiyle ve dil bilgisi öğrenimiyle ilgili bazı fırsatları beraberinde getirmektedir. Bu bulgular ile uyumlu bir şekilde ChatGPT gibi sohbet robotlarının dil ediniminde kişiye özel yardım ve kişiselleştirilmiş öğrenme (Harisha, vd., 2024) dil ve kültürel içerikleri aynı anda öğrenme, geri bildirim verme ve aktif bir öğrenme ortamı (Chuah ve Kabilan, 2021) gibi fırsatları beraberinde getirdiği dile getirilmiştir. Ayrıca sohbet robotlarının dil eğitiminde konuşma pratiği, yazma desteği, kelime dağarcığı geliştirme ve kişiselleştirilmiş öneriler sunabilme (Brinegar, 2023); etkileşim sağlama, motivasyonu artırma ve öğrenmeye olan ilgiyi güçlendirme (Na-young, vd., 2019) gibi avantajlı yönleri dile getirilmiştir. Mageira vd. (2022) ise YZ sohbet robotlarının, öğrencilerin yabancı dilleri ve kültürel içerikleri öğrenmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Koç ve Savaş (2024) sohbet robotlarının dil öğrenme bağlamında kullanımına ilişkin kullanıcıların olumlu deneyimlerinin olduğunu ifade etmiştir. Bunlar YZ destekli sohbet robotlarının gelecekte dil öğrenimi bağlamında kullanımının giderek yaygınlaşabileceğine işaret etmektedir. Ancak sohbet robotlarının hataları (Harisha, vd., 2024) ve etik ihlalleri (Ivanov, 2023; Kamalov, vd., 2023) beraberinde getirebildiği dile getirilmiştir. Buna ek olarak bu araçların yaratıcılığı engelleme (Rabadanova, vd., 2024), yanlış bilginin yayılımına neden olma (Zhytnyk ve Gryniuk, 2024) gibi risklerinin de olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle yapay zekâ destekli sohbet robotlarının dil öğrenme bağlamında bilinçli ve etkili kullanımı önem kazanmaktadır. Bunun içinse öğretmenlerin ve öğrencilerin bu tür araçlar ve bu tür araçların dil öğretimi bağlamında kullanımı hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Bunun için hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Ayrıca dil öğretimi ile ilgili derslerin müfredatında bu tür araçlara ve bunların dil öğrenme bağlamında kullanımına yer verilmesi, hem bu araçlardan dil öğrenme bağlamında yararlananların sayılarının artmasına hem de bu araçların doğru ve bilinçli kullanımına katkı sağlayabilir.

Sonuçlar ChatGPT'nin konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yararlanılabilecek bir araç olduğuna işaret etmektedir. Nitekim bulgular ChatGPT'nin kullanıcılarına öğrendikleri dilde konuşma pratiği yapma, konuşma becerisi ile ilgili bilgi alma, gerçekleştirilen konuşmalara yönelik geri bildirim alma gibi konuşma becerisiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olabilecek birtakım imkânlar sunduğunu göstermiştir. Bu bulgularla uyumlu bir şekilde Kim vd. (2021) YZ sohbet robotlarının öğrencilerin konuşma performanslarını, özellikle de fikir ifade etme becerilerini geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Bunlar, öğrencilerin dil pratiği yaparak dil öğrenme sürecinde konuşma becerilerini geliştirme amacıyla ChatGPT ve benzeri sohbet robotlarına başvurabileceğine işaret etmektedir.

Bulgular ChatGPT'nin dil öğrenme materyali tasarlama veya bunlara erişim noktasında kullanıcılarına bazı fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Nitekim bulgulara göre kullanıcılar ChatGPT aracılığı ile dil öğrenme materyali olarak kullanılabilecek metinlere, kelime listelerine erişebilmekte,

yazılı veya sözlü materyallere ulaşabilmektedir. Ayrıca kullanıcılar ChatGPT aracılığı ile özelliklerini kendileri belirledikleri özgün metinlere erişebilmekte ve daha önceden geliştirilmiş materyallere erişebilmektedir. Jörgens vd., (2024) ChatGPT'nin, çeşitli eğitim alanlarında müfredat tasarımı için kullanılabileceğini ve eğitimcilerin öğrenme etkinlikleri, içerik ve değerlendirmeler üretmesine destek olabileceğini belirtmiştir. Meron ve Araci (2023) ise ChatGPT'nin, yükseköğretimde ders materyalleri tasarımı için zamandan tasarruf sağlayabileceğini, ancak insan müdahalesi ve düzenlemesi gerektirdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla materyal tasarımı veya hazır materyallere erişim gibi süreçlerde bu tür araçlardan yararlanılabilir ancak bu araçlar aracılığı ile elde edilen materyallerin kontrolü, düzenlenmesi ve gerektiğinde düzeltilmesi önemli hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bulgular ChatGPT'nin kullanıcılarına dinleme becerisiyle ilgili birtakım fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Bulgulara göre dinleme pratiği yapma, dinleme metinlerine erişim, dinleme etkinliği tasarlama, dinleme ve dinleme süreciyle ilgili bilgi alma ChatGPT'nin kullanıcılarına sunduğu fırsatlardandır. Bu bulgular ile uyumlu bir şekilde Irianto vd. (2024) ChatGPT'nin dinlediğini anlama, becerilerini geliştirmek için yararlı bir araç olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Liao vd. (2023) ChatGPT'nin kişilerin dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı öğrenmesine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bunlar dinleme becerisinin gelişiminde ChatGPT vb. YZ sohbet robotlarından yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Ancak yapay zekânın sınırlılıklarının ve beraberinde getirdiği tehlikelerin göz önünde bulundurularak bunlara karşı önlem alınması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Siregar vd. (2024) yapay zekânın öğrencileri yardıma bağımlı hâle getirebileceğini, onları eleştirel düşünme ve hafızayı kullanma konusunda köreltebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla erken yaşlardan itibaren yapay zekâ ve bilinçli kullanımı noktasında farkındalık oluşturacak çalışmaların gerçekleştirilmesi, yapay zekânın bilinçsiz ve kötüye kullanımını önleyecek tedbirlerin alınması önem kazanmaktadır.

Bulgulara göre ChatGPT kullanıcılarına yazma becerisiyle ilgili birtakım fırsatlar sunmaktadır. Bulgulara göre kullanıcılar ChatGPT aracılığı yazma pratiği yapabilmekte, yazdıkları metinleri dil bilgisi ve yazım yönünden denetleyebilmekte, yazdıkları metinler üzerinde düzenleme gerçekleştirebilmekte ve yazdıkları metinlere yönelik geri bildirim alabilmektedir. Ayrıca bu araçlar kullanıcılarının yazma becerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlamasına, bir metnin özetine ulaşmasına ve onların yazma ve yazma süreci hakkında bilgi almasına yardımcı olabilmektedir. Bununla birlikte kullanıcılar bir metin yazdığında ve bu metne ilişkin dil ve anlatım önerileri almak istediğinde ChatGPT aracılığı ile dil ve anlatım önerileri alabilmektedir. Bunları destekler nitelikte Liao vd. (2023) ChatGPT'nin kişilerin dinlemeyi, konuşmayı, okumayı ve yazmayı öğrenmesine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Liang vd. (2021) dil eğitiminde yapay zekânın yazma, okuma ve kelime ediniminde kullanılabildiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte sohbet robotları kullanımının konuşma pratiği, yazma desteği, kelime dağarcığı geliştirme ve kişiselleştirilmiş öneriler sunabilme gibi avantajları dile getirilmiştir (Brinegar, 2023). Ancak Niloy vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, ChatGPT kullanımı ile üniversite öğrencilerinin yaratıcı yazma yetenekleri arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada yapay zekâ araçlarının avantajları olsa da olası dezavantajları göz önünde bulundurularak entegrasyonlarının gerçekleştirilmesi gerekliliğine işaret edilmiştir. Dolayısıyla bu araçların ne kadar ve nasıl kullanılması gerektiğine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular ChatGPT'nin kullanıcılarına okuma pratiği yapma, kişiselleştirilmiş okuma önerileri alma, metinleri sesli okuyabilme, okuma materyallerine (e-kitap, metinler gibi) erişme fırsatlarını sunabildiğini göstermektedir. Ali vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ise ChatGPT'nin öğrencileri genellikle okuma ve yazma becerilerini geliştirme

noktasında motive ettiğine işaret etmiştir. Ancak Katı ve Can (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ChatGPT'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde seviyelere yönelik Türkçe metin oluşturma başarı oranının %50 olduğu göstermiştir. Bu durum seviyelere uygun okuma metni hazırlama gibi konularda ChatGPT'nin her zaman başarılı olamayabileceğine işaret etmektedir. Bunlar dil öğrenenlerin motivasyonlarını artırma böylece derse katılımcılarını artırma ve okuma becerilerini geliştirme adına ChatGPT gibi sohbet robotlarından yararlanılabileceğine işaret etmekle birlikte bu araçların kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken bazı durumların olduğunu göstermektedir. Ayrıca bunlar, bu araçlar yardımıyla üretilen veya erişilen materyallere karşı denetimli bir yaklaşımın gerekliliğine işaret etmektedir. Bunun için söz konusu sohbet robotları ve YZ hakkında öncelikle öğretmenlerin bilgi ve farkındalık sahibi olması gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ChatGPT'nin kullanıcılarına dil bilgisi öğrenimine yönelik bazı fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bunlar; dil bilgisine yönelik etkinlikler yapma, dilbilgisel kontrol ve düzeltme, geri bildirim, dil bilgisi öğretim materyallerine erişim gibi fırsatlardır. ChatGPT kullanıcıların dil bilgisi konularını öğrenebilecekleri veya öğrendikleri konuları pekiştirmelerini sağlayabilecek etkinlikler tasarlama, yazılan bir metni dil bilgisel açıdan kontrol edip düzeltme ve bu metne yönelik geri bildirim verme gibi taleplerine karşılık verebilmektedir. Bu bulguları destekler biçimde Li (2024) ChatGPT'nin dil bilgisi öğretiminde verimliliği artırabileceğini ifade etmiştir. Athanassopoulos vd. (2023) ise ChatGPT'nin özellikle mülteci/göçmen geçmişine sahip öğrencilerin dilbilgisini geliştiren ve gelecek vadeden bir dil öğrenme aracı olduğunu dile getirmiştir. Tüm bunlar ChatGPT'nin dil bilgisi öğretimi ve öğrenimi bağlamında yararlanılabilecek bir araç olduğuna işaret etmektedir. Ancak genel olarak yapay zekânın eğitimde kullanımının neden olabileceği olumsuz sonuçlar göz önüne alınarak bilinçli ve dengeli kullanıma önem verilmelidir.

Araştırmada elde edilen bulgular ChatGPT'nin kullanıcılarına söz varlığının geliştirilmesine yönelik etkinliklere erişim, bir kelimeyle eş anlamlı veya zıt anlamlı kelimeleri görme, söz varlığının geliştirilmesinde yararlanılabilecek materyallere erişim, kelimelerin bağlamda kullanımına örnekler görme gibi söz varlığının geliştirilmesiyle ilgili fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgulara göre kullanıcılar söz varlığını geliştirme sürecinde ChatGPT'den çeviri aracı ve sözlük olarak yararlanabilir. Bu bulguları destekler şekilde Brinegar (2023) dil öğreniminde sohbet robotları kullanımının kelime dağarcığı geliştirme gibi avantajları olduğunu dile getirmiştir. Bunlar ChatGPT'nin söz varlığının geliştirilmesinde yararlanılabilecek bir araç olduğuna işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları günümüzde sıkça kullanılan YZ araçlarının bir türü olarak kabul edilebilecek ChatGPT gibi sohbet robotlarının dil öğretimi bağlamında yukarıda sözü edilen fırsatların yanı sıra esnek öğrenme, kişiselleştirilmiş öğrenme, farklı dillere ve farklı kültürlerle ilişkin bilgi alma gibi birçok fırsatı beraberinde getirebileceğine işaret etmektedir. Ancak yapay zekânın özellikle tasarım, empati, adaptasyon gereken işlerde bazı kısıtlılıklarının olduğu göz ardı edilmemelidir. Buna ek olarak YZ tarafından üretilen materyallerin, gerçekleştirilen işlerin denetiminin önemli ve gerekli olduğu unutulmamalıdır. Özellikle insan yaşamında hayati öneme sahip olan eğitim alanında yapay zekâyâ karşı denetimli bir yaklaşımın geliştirilmesi önemli görünmektedir. Dil eğitimi özelinde de yapay zekânın birçok fırsatı beraberinde getirdiği açıktır ancak yapay zekânın kullanımına karşı denetimli bir yaklaşımın benimsenmesinin dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Abid, M. K., Din, S. S. U., Fareed, S., Naeem, A., Fuzail, M., & Khan, M. (2023). Integrating chatbots in educational administration for improved language learning outcomes. *LGU Research Journal of Computer Science and Information Technology*, 7(4), 34-43. Doi: 10.54692/lgurjcsit.2023.074494
- Agrawal, P. (2024). Role of artificial Intelligence in teaching and learning English language. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 6(3). Doi: 10.36948/ijfmr.2024.v06i03.22148
- Ahmad, K., Iqbal, W., El-Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M., & Al-Fuqaha, A. (2024). Data-driven artificial intelligence in education: A comprehensive review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 12-31. Doi: 10.1109/TLT.2023.3314610
- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 139-176). Anı Yayıncılık.
- Akbarani, R. (2024). Use of artificial intelligence in english language teaching. *International Journal of English Learning and Applied Linguistics* 4 (1), 14-23. Doi: 10.21111/ijelal.v4i1.10756
- Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41-49. Doi: 10.56540/jesaf.v2i1.51
- Athanassopoulos, S., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K., & Komis, V. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(2), 818-824. Doi: 10.25082/amler.2023.02.009
- Benaddi, L., Ouaddi, C., Jakimi, A., & Ouchao, B. (2024). A systematic review of chatbots: Classification, development, and their impact on tourism. *IEEE Access*, 12, 78799-78810. Doi: 10.1109/ACCESS.2024.3408108
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40. Doi: 10.3316/QRJ0902027
- Brinegar, M. (2023). Chatbots as a supplementary language learning tool: Advantages, concerns, and implementation. *International Journal of Education and Social Science Research*, 6(6). Doi: 10.37500/ijessr.2023.6615
- Celepikay, A., & Yildirim, Y. (2021). Artificial intelligence and machine learning applications in education. *Eurasian Journal of Higher Education*, 2(4), 1-11. Doi: 10.31039/ejohe.2021.4.49
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. Doi: 10.1109/ACCESS.2020.2988510
- Chuah, K. M., & Kabilan, M. (2021). Teachers' views on the use of chatbots to support English language teaching in a mobile environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(20), 223-237. Doi: 10.3991/ijet.v16i20.24917
- Crawford, J., Allen, K. A., Pani, B., & Cowling, M. (2024). When artificial intelligence substitutes humans in higher education: The cost of loneliness, student success, and retention. *Studies in Higher Education*, 49(5), 883-897. Doi: 10.1080/03075079.2024.2326956
- Ejjami, R. (2024). The future of learning: AI-based curriculum development. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(4). Doi: 10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24441

- Furman, G. (2024). Enhancing Engineering Education: The role of artificial intelligence in personalizing learning and outcomes. *2024 4th International Conference on Big Data Engineering and Education (BDEE)*, 61-65. Doi: 10.1109/BDEE63226.2024.00018
- Hamal, O., El Faddouli, N.-E., Harouni, M. H. A., & Lu, J. (2022). Artificial intelligent in education. *Sustainability*, 14(5), 2862. Doi: 10.3390/su14052862
- Harisha, N., Suminih, S., & Oktaviana, F. (2024). The power of Chatbots in English language learning: A new age of learning. *Lingua*, 20(1). Doi: 10.34005/lingua.v20i1.3492
- Hashim, S., Omar, M. K., Jalil, H. A., & Sharef, N. M. (2022). Trends on technologies and artificial intelligence in education for personalized learning: Systematic literature review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(1), 884–903. Doi: 10.6007/ijarped/v11-i1/12230
- Hasibuan, R., & Andina Azizah. (2023). Analyzing the potential of artificial intelligence (AI) in personalizing learning to foster creativity in students. *Enigma in Education*, 1(1), 6-10. Doi: 10.61996/edu.v1i1.2
- Irianto, T. U., Sari, A., & Laili, I. (2024). Exploring learners' perceptions with ChatGPT as an English language learning tool. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 8(2), 616-621. Doi: 10.30998/scope.v8i2.22283
- Ivanov, S. (2023). The dark side of artificial intelligence in higher education. *The Service Industries Journal*, 43(15–16), 1055–1082. Doi: 10.1080/02642069.2023.2258799
- Jörgens M., Beier F., Kreibich S., & Werth D. (2024) *Using ChatGPT for course curriculum design: A systematic review* ISSN: 2758-0962 The Paris Conference on Education 2024: Official Conference Proceedings (pp. 549-561). Doi: 10.22492/issn.2758-0962.2024.42
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. Doi: 10.3390/su151612451
- Katı, T. N., & Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569. Doi: 10.17679/inuefd.1415303
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kim, H., Kim, N. ve Cha, Y. (2021). Is it beneficial to use AI chatbots to improve learners' speaking performance?. *Journal of Asia TEFL*, 18(1), 161-178. Doi: 10.18823/ASIA TEFL.2021.18.1.10.161
- Koç, F. Ş., & Savaş, P. (2025). The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024. *ReCALL*, 37(1), 4-21. Doi: 10.1017/s0958344024000168
- Kohnke, L., Moorhouse, B., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54 (2), 537-550. Doi: 10.1177/00336882231162868
- Li, R. (2024). The Investigation Related to Application of ChatGPT in Language Teaching. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 35, 295-299. Doi: 10.54254/2753-7048/35/20232152

- Liang, J. C., Hwang, G. J., Chen, M. R. A., & Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270–4296. Doi: 10.1080/10494820.2021.1958348
- Liang, Y. (2023). Balancing: The effects of AI tools in educational context. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 3(8), 7-10. Doi: 10.54691/fhss.v3i8.5531
- Liao, H., Xiao, H., & Hu, B. (2023). Revolutionizing ESL teaching with generative artificial intelligence – Take ChatGPT as an example. *International Journal of New Developments in Education*, 5(20), 39-46. Doi: 10.25236/ijnde.2023.052008
- Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradoumis, A. (2022). Educational AI chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences*, 12(7), 3239. Doi: 10.3390/app12073239
- Meron, Y., & Tekmen Araci, Y. (2023). Artificial intelligence in design education: evaluating ChatGPT as a virtual colleague for post-graduate course development. *Design Science*, 9(30). Doi: 10.1017/dsj.2023.28
- Morandín-Ahuerma F. (2022) What is artificial intelligence? *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(12), 1947–1951. Doi: 10.55248/gengpi.2022.31215
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. Doi: 10.46743/2160-3715/2022.5044
- Mote, A. (2024). Role of AI in personalized education. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 4(4), 108-111. Doi: 10.48175/ijarsct-15919
- Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J., Sherwani, F., & Usman, M. (2022). AI-based personalized e-learning systems: Issues, Challenges, and Solutions. *IEEE Access*, 10, 81323-81342. Doi: 10.1109/access.2022.3193938
- Niloy, A. C., Akter, S., Sultana, N., Sultana, J., & Rahman, S. I. U. (2023). Is Chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 919-930. Doi: 10.1111/jcal.12929
- Pérez, J. Q., Daradoumis, T., & Puig, J. M. M. (2020). Rediscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1549-1565. Doi: 10.1002/cae.22326
- Rabadanova R. S., Seminskaya E. S., Filatov A. M. (2024). The negative aspects of using artificial intelligence for students in solving individual educational tasks. *Applied Psychology and Pedagogy* (3), 115-124. Doi: 10.12737/2500-0543-2024-9-3-115-124
- Sangkala, I., & Mardonovna, N. S. (2024). Artificial intelligence as a personalized tutor in language learning: A systematic review. *KLASIKAL: Journal of Education, Language Teaching and Science*, 6(2), 565–576. Doi: 10.52208/klasikal.v6i2.1193
- Siregar, R., Subagiharti, H., Handayani, D. S., Sutarno, S., Hasibuan, A. L., & Barus, E. (2024). Student preferences on using artificial intelligence (AI) platform in language learning. *International Journal of Educational Research Excellence (IJERE)*, 3(2), 746–754. Doi: 10.55299/ijere.v3i2.890

- Son, J., Ružić, N. & Philpott, A. (2025). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(1), 94-112. Doi: 10.1515/jccall-2023-0015
- Suhaili, S. M., Salim, N., & Jambli, M. N. (2021). Service chatbots: A systematic review. *Expert Systems with Applications*, 184, 115461. Doi: 10.1016/J.ESWA.2021.115461
- Sujatna, M. L., Astarina, A. N., & Heryono, H. (2024). AI for language learning: Friend or foe? Linguistic. *English Education and Art (LEEA) Journal*, 7(1), 12-20. Doi: 10.31539/leea.v7i2.9331
- Vlčková, I. (2023). The Use of Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages. *ACC Journal*, 29(3), 124-136. Doi: 10.2478/acc-2023-0020
- Wang, F., Cheung, A. C., Neitzel, A. J., & Chai, C. S. (2025). Does chatting with chatbots improve language learning performance? A meta-analysis of chatbot-assisted language learning. *Review of Educational Research*, 95(4), 623-660. Doi: 10.3102/00346543241255621
- Xu, Z. (2024). AI in education: Enhancing learning experiences and student outcomes. *Applied and Computational Engineering*, 51(1), 104-111. Doi: 10.54254/2755-2721/51/20241187
- Yang, H., Kim, H., Lee, J., & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL*, 34, 327- 343. Doi: 10.1017/S0958344022000039
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2024). Personalised learning and artificial intelligence in science education: current state and future perspectives. *Educational Technology Quarterly*, 2024(3), 255-274. Doi: 10.55056/etq.744
- Zhytnyk, V., & Gryniuk, O. (2024). Artificial intelligence and education. *Constructive Geography and Rational Use of Natural Resources* 5(1). Doi: 10.17721/2786-4561.2024.5.1.-9/12

Extended Abstract

Introduction

Chatbots use deep learning techniques to understand users' requests and produce appropriate responses (Suhaili et al., 2021). Pérez et al. (2020) stated that chatbots can function as service assistants or educational mediators in education, affect student learning, or improve services in various areas. For this reason, it is important to conduct studies that can provide insight into how and for what purposes AI chatbots can be used in language education. Knowing the various opportunities that chatbots offer to their users in the context of language learning and raising awareness on this issue can contribute positively to language learning/teaching processes. However, when the literature is reviewed, no study has been found that investigates the opportunities that chatbots offer to their users in the context of language learning and presents them collectively. For this reason, the aim of this research is to examine the chatbot named ChatGPT and reveal the opportunities that this robot offers to its users in the context of language learning, and thus to make inferences about in which subjects and how such tools can be used. This can help students benefit from chatbots consciously and more efficiently in the context of language learning. One of the reasons why ChatGPT was examined in the research is that it is the most widely used AI-supported chatbot worldwide. Another reason is that ChatGPT is a productive AI chatbot that can support language learning, as stated by Kohnke et al. (2023).

Method

In this research, which adopted a qualitative research approach, document analysis and case study used. Document analysis is a qualitative research method that uses documents as a data source and has advantages and limitations (Bowen, 2009). Document analysis includes the analysis of materials from which information can be obtained about the phenomenon or phenomena intended to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2013). Conducting a qualitative document analysis can be valuable for completing studies conducted without resources or time for field research and reducing ethical concerns (Morgan, 2022). In this study, the chatbot named ChatGPT, which is an AI-supported tool, was examined. Because ChatGPT is the most widely used chatbot in the world. ChatGPT was examined because it is a productive AI chatbot that can support language learning (Kohnke et al., 2023) and is a typical example of this type of AI chatbot. The aim of the study was to reveal what opportunities this chat robot offers for its users in the context of language learning. For this purpose, document analysis was used.

In the analysis of the data obtained from the research, the analysis form developed by the researcher himself in line with the literature review was used. The draft form was finalized by taking the opinions of two field experts on the analysis form created by the researcher. The form includes fields that need to be filled in regarding the opportunities that ChatGPT offers in terms of developing language skills (reading practice, finding texts for language learning, writing practice, etc.).

Result and Discussion

The findings obtained in the study show that ChatGPT, an artificial intelligence-supported chatbot, offers its users many opportunities that can directly or indirectly affect the language learning process. According to the findings, ChatGPT brings some opportunities for language learners regarding reading skills, listening skills, speaking skills, writing skills; material design and access, cultural learning, vocabulary development, and grammar learning. Consistent with the findings, it has been stated that chatbots such as ChatGPT bring opportunities such as personalized learning in language acquisition (Harisha, et al., 2024), learning language and cultural content simultaneously, providing

feedback, and an active learning environment (Chuah and Kabilan, 2021). These indicate that the use of artificial intelligence-supported chatbots in the context of language learning may become increasingly widespread in the future.

The results indicate that ChatGPT is a tool that can be used to improve speaking skills. The findings show that ChatGPT offers its users a number of opportunities that can be directly or indirectly related to speaking skills, such as practicing speaking in the language they are learning, receiving information about speaking skills, and receiving feedback on the conversations they have made. Consistent with the findings, Kim et al. (2021) emphasized that artificial intelligence chatbots can improve students' speaking performance, especially their ability to express ideas. These indicate that students can use ChatGPT and similar chatbots to improve their speaking skills during the language learning process by practicing language.

The research results show that chatbots such as ChatGPT, which can be considered as a type of frequently used artificial intelligence tools today, can bring many opportunities such as flexible learning, personalized learning, and the opportunity to learn about different languages and cultures in the context of language teaching, in addition to the opportunities mentioned above. However, it should not be forgotten that artificial intelligence has some limitations, especially in jobs that require design, empathy, and adaptation. In addition, it should not be forgotten that the control of the materials produced and the jobs performed by artificial intelligence is important and necessary. It seems important to develop a supervised approach to artificial intelligence, especially in the field of education, which is of vital importance in human life. It is clear that artificial intelligence brings many opportunities in language education, but it is understood that adopting a supervised approach to the use of artificial intelligence is important for the correct learning and use of the language.



Types of Conflict and Conflict Resolution Methods in Children's Literature: Fairy Tales I Didn't Hear When I Was a Child¹

Ali USTA² & Yasemin BAKI³

Abstract

This research aimed to examine the children's book *Fairy Tales I Didn't Hear When I Was a Child* in terms of conflict types and conflict resolution methods. This research was conducted using document analysis, a qualitative research method. The object of the study was the children's book *Fairy Tales I Didn't Hear When I Was a Child*. The types of conflicts experienced by the protagonist in this children's book and their conflict resolution methods were determined using the Conflict Types and Conflict Resolution Methods Form. Descriptive analysis was used to analyze the data. When the findings from the study are examined in terms of conflict types, it can be seen that the relationships between characters and events at different levels are strikingly addressed. It can be said that the book predominantly uses conflicts with oneself and with nature. Conflicts in the book, which contain multiple tales, are mostly resolved through reasoning, effort, skill, and escape, and the characters in the tales within the book are both active and passive in reaching a solution. In this book, the author emphasizes the protagonist's internal conflicts and focuses on his self-discovery and personality development. In other words, by highlighting the protagonist's confrontation with his inner world, the author contributes to children's emotional and moral development by focusing on their emotional awareness.

Keywords	Fairy Tales I Didn't Hear When I Was a Child	Conflict Resolution Method	Type of Conflict	Children's Books
-----------------	--	----------------------------	------------------	------------------

Çocuk Yazınında Çatışma Türleri ve Çatışma Çözme Yöntemleri: Küçükken Dinlemediğim Masallar

Özet

Bu araştırmada *Küçükken Dinlemediğim Masallar* adlı çocuk kitabının çatışma türleri ve çatışma çözme yöntemleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnesi *Küçükken Dinlemediğim Masallar* adlı çocuk kitabıdır. Bu çocuk kitabında, Çatışma Türleri ve Çatışma Çözme Yöntemleri Formu aracılığıyla kahramanın yaşadığı çatışma türleri ve kullandığı çatışma çözme yöntemleri belirlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular çatışma türleri açısından incelendiğinde; farklı düzeylerdeki karakter ve karakterlerin yaşadığı olay ilişkilerinin çarpıcı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Kitapta ağırlıklı olarak kişinin kendisiyle ve doğayla yaşadığı çatışmaların kullanıldığı söylenebilir. Birden çok masalın yer aldığı kitapta, kahramanların çatışmaları çözerken hem etkin hem de edilgen bir konumda oldukları görülmektedir. Çatışmaların ise çoğunlukla akıl yürüterek, çabalayarak, yeteneğini kullanarak ya da kaçarak çözüldüğü belirlenmiştir. Yazarın bu kitabında daha çok kahramanın kendi ile yaşadığı çatışmaları ön plana çıkardığı ve kahramanın kendini tanımasına ve kişilik gelişimine odaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle yazarın bu masallarda kahramanın kendi içsel dünyasıyla yüzleşmesini ön plana çıkararak çocukların duygusal ve ahlaki gelişimine odaklanıp böylelikle duygusal farkındalık kazanmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler	Küçükken Dinlemediğim Masallar	Çatışma Çözme Yöntemi	Çatışma Türü	Çocuk Kitapları
--------------------------	--------------------------------	-----------------------	--------------	-----------------

Article Info Makale Bilgisi	Received / Gelış Tarihi 24.07.2025	Reviewed / Kabul Tarihi 26.11.2025	Published / Yayın Tarihi 30.12.2025	Doi Number / Doi Numarası 10.29228/ijlet.1750090
--	--	--	---	--

Reference Kaynakça	Usta, A. & Yasemin, B. (2025). Çocuk yazınında çatışma türleri ve çatışma çözme yöntemleri: Küçükken dinlemediğim masallar. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 515-537.
-------------------------------------	---

¹ Bu araştırma Avrasya 13. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri özeti genişletilmiş şeklidir.

² Yüksek Lisans Öğr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ustaaliusta54@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4771-2076

³ Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ysmnbaki@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4064-3724



Giriş

Çocuk edebiyatı, çocuklara hayatı tanıtmayı ve sezdirmeyi estetik ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilen edebi bir alandır. Çocukların kişisel, toplumsal ve kültürel gelişiminde önemli bir role sahip olan çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği ve çocuk estetiğine uygun olarak yapılandırılması gereklidir (Sever 2002). Çocuk edebiyatı eserlerinin sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri olan çocuğa görelilik; çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun gelişimsel özelliklerine ve çocuğun beklentilerine cevap verecek duyarlılıkta olmasıdır (Şirin, 2011). Çocuğa görelilik ilkeleri çocuk kitapları açısından değerlendirildiğinde; dış yapı (biçimsel) özellikleri (1. boyut, 2. kâğıt, 3. kapak-cilt, 4. sayfa düzeni, 5. harfler, 6. resimler), iç yapı (içerik) özellikleri (1. konu, (a. çatışmalar, b. rastlantısallık, c. abartılmış merak, d. aşırı duygusallık.), 2. izlek, 3. plan, 4. iletiler, 5. karakterler, 6. dil ve anlatım) ve temel eğitsel özellikler (eğitsel iletiler) olarak sıralandırılabilir (Sever, 2007).

Çocuk kitaplarının içerik özellikleri arasında konunun belirleyici unsurları arasında en önemli niteliklerden biri de çatışmalardır. Çatışma; “aynı anda çıkan birbirine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal durum ve bunun yol açtığı sıkıntılar”, “birey-birey ya da birey-toplum gibi öğeler arasındaki karşıtlıklardan ya da bireydeki ruhsal süreçlerin kargaşasında ortaya çıkan, kurmaca yapıtların omurgasını oluşturan, olay örgüsünün gelişimini sağlayan, iyi-kötü, görev-kişisel çıkar gibi karşıtlıklar” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Çatışma; değer, fikir, inanç, ilgi, algı, kültürel faktörler, sosyal roller, ihtiyaçlar, iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu durumlarda yaşanabilen kararsızlık ve/veya uyumsuzluk, gerilim, engellenme olarak açıklanmaktadır (Kavalcı, 2001).

Çatışmalar güdüleyici rolleriyle merakı sürekli canlı tutarak metni tekdüzelikten kurtarıp okuma eyleminin devamına katkı sağlamaktadır. Çatışma, çocuk kitapları açısından değerlendirildiğinde dramatik aksiyonu ve kitaptaki olayların ilerlemesini sağlayan büyük ölçekli yapı unsurlarından biridir (Ak Başoğlu, 2021). Yazınsal nitelikli çocuk kitapları olay eksenli metinler olduğu için kahramanın yaşadığı sorunlara çözüm bulma sürecinde kendi içsel dünyasında ya da dış dünyada yaşadığı karşıtlıklar ya da gerilimleri ifade eder (Özdemir, 2002).

Çocuk kitaplarını, eğlendirici ve eğitici bir yapıya büründürmek için yaratılan her metinde çatışmanın olması gereklidir (Sever, 2012). Çünkü çocuk kitaplarındaki çatışmalar metinde dramatik aksiyonu sağlayarak okuma ilgi ve merakını devam ettirirken aynı zamanda kitapların eğlenceli ya da öğretici bir süreç oluşturulmasında da katkı sunar (Ozan Demir, 2009). Çocuk kitapları, kitaplarda yer alan kahramanların yaşadıkları çatışmalarla, çocukların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş etme stratejilerini de öğretirken yaşamsal becerilerini geliştirmelerine katkı da bulunur. Çocuklara sunduğu bu olanaklarla bilişsel ve duyuşsal açıdan kendilerini tanımalarına, dünyayı anlamlandırmalarına olanak sunan yaşam egzersizleri de denilebilir (Aksoy, 2020).

Çocuğa görelilik ilkelerine göre hazırlanmış çocuk kitapları; çocuğun bilişsel, duyuşsal, devinişsel olmak üzere birçok yönde gelişimini sağlayacak güce sahiptir (Delican, 2022). Bu sebeple çocuk kitapları; küçük yetişkinlerin ilgi alanlarına, dönemsel ihtiyaçlarına, merak unsurlarına hitap etmekte ve hayatta karşılaşılabileceği yahut karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm üretebilecekleri örnekleri barındıran içerikler üreten örneklerden oluşmalıdır (Nas, 2014). Yaşamlarında karşılaştıkları ya da karşılaşıacakları olay ve olgulara hazır olabilmelerinde çocuk kitapları ayrı bir yere sahiptir. Çünkü çocuklar, kitaplarındaki kahramanlarla özdeşim kurmakta ve bu kahramanların sergilediği davranışları kendilerine örnek almaktadır. Kitaplarda yer verilen çatışmalar karşısında kahramanın yaşadığı duygular ve sergilediği davranışlarla karşılaşılma ihtimali olan sorunlar karşısında çocuklara

baş edebilme ve çözüm bulabilme kabiliyetlerini geliştirebilir ve hazır bulunuşluk sağlayarak kişiliklerinin temellerinin atılmasına katkı sağlamaktadır (Sever, 2002).

Çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar arasındaki iletişim ve etkileşimler, sorunların çözümünde kullanılan bakış açıları çocuğun kişilik kazanımında hedeflenen değerleri ön plana çıkararak çocukları bu değerlere yönlendirilmesi sağlanmaktadır (Sever, 2002). Çocuklar okudukları nitelikli eserler vasıtası ile insanların yaşadıkları sorunları görmekte gerçek hayata yönelik deneyimler kazanmaktadır. Eser içerisindeki kahramanların çözüm süreçlerini okuyarak kendi çatışma, sorun çözme becerilerini örnekler aracılığı ile geliştirmelerine katkı sağlanmaktadır (Aslan, 2019). Böylelikle emeklemeye başlamış az sayıda deneyime sahip olan çocuklara hayata yönelik farklı bakış açıları sunarken karşılaşılabilecek çatışmalar ve sorunlar için de hazırlık sahibi olma algısı kazandırır (Şen, 2021). Kitaplardaki çatışmalara ilişkin bu örneklerle çocukların ileride karşılaşılabilecek olaylara, kişilere, fikirlere ve farklılıklara karşı daha duyarlı, sorunlara karşı ise daha çözüm odaklı bir anlayışa sahip olarak yetişmelerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995; Şener, 2018). Aynı zamanda çocuk okurların olaylar karşısındaki davranış biçimlerinin şekillenmesi ve yeni bakış açıları kazanmalarına katkı sağlanmaktadır (Çevik ve Müldür, 2021).

Çocuk kitaplarında yer verilen çatışmaların yaşamsal deneyimlerle uyumlu olması, kişilik gelişimlerini desteklemesi ve duygudaşlık kurabilecekleri orijinal çatışma örnekleri içermesi, çocukların gelişimlerine katkı sağlayan unsurlardandır (Gündoğdu ve Öztürk 2025). Yaşamda birebir aynılarıyla karşılaşması mümkün olmasa da kitaplarda karşılaştıkları çatışma çözme yöntemleriyle gerektiğinde kendi yaratıcılıklarını da kullanarak yeni çözümler bulmalarına katkı sağlanabilir (Solak, 2012; Şener, 2018). Bu sebeple kişiliklerinin temellerinin atılmasında oldukça etkili bir işleve sahip çocuk kitapları, hedef yaş kitlesinin gelişimsel özelliklerine uygun olarak kurgulanmalı ve karakterler ile çocuğun özdeşim kurabilmesi sağlanmalıdır (Aslan, 2006; Aslan ve Canlı, 2008).

Çatışmalarla ilgili alan yazında farklı sınıflamalar olmakla birlikte bu araştırmada Karagöz'ün (2014) çocuk yazındaki çatışmalara türleri ve bu çatışmaların alt birimlerine tercih edilmiş olup bu sınıflandırma Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Çatışma türleri ve alt çatışma türleri

Çatışma Türleri	Alt Çatışma Birimleri
Kişinin kendiyle olan çatışması	1. Bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası 2. Bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası 3. Duygularının çatışması 4. Değer verdiği bir şey / biri için yaşadığı çaresizlik
Kişiler arası çatışma	1. Anne- babayla çatışma 2. Arkadaşıyla çatışma 3. Yabancı biriyle çatışma 4. Kötü kişi veya kişiler ile çatışma
Kişinin doğa ile çatışması	1. Doğal çevre ile çatışma 2. Bir hayvanla çatışma 3. Doğa felaketiyle çatışma 4. Eve dönme çabası 5. Tehlikeyi engelleme/ tehlikeden korunma çabası 6. Doğayı koruma çabası
Kişi-toplum çatışması	1. Başka bir toplumla çatışma 2. Yetkili kurumlarla çatışma 3. Töre ile çatışma 4. Yasalarla çatışma

Çocuk kitaplarında hedeflenen gelişimsel özelliklere bağlı olarak bu çatışma türleri kitaplarda yer bulmaktadır. Kişinin kendisiyle, kişilerarası, doğa ile ve toplumla yaşadığı çatışmalar olmak üzere dört kategoride toplanan bu çatışmalar, alt birimlerine göre de çeşitlenmektedir. Kahraman, yaşadığı çatışmayı çözme sürecinde doğrudan sorumluluk alırsa etkin; sorumluluk almayıp çaba sarf etmeden çatışmanın kendiliğinden ortadan kalkmasını bekliyor ise edilgin konumda yer almaktadır (Melanlıoğlu, 2020). Kahramanın çatışma sürecinde bulunduğu konuma göre de çatışmayı çözme yöntemleri farklılaşmaktadır. Kahramanın çatışmanın çözümünde etkin ya da edilgin konuma göre kullandığı çatışma çözme yöntemleri Tablo 2’de sunulmuştur (Karagöz, 2014):

Tablo 2. Karakterin çatışma çözme yöntemi

Karakterin Çatışmadaki Yeri	Karakterin Çatışmayı Çözme Yöntemi
Etkin	1. Akıl yürüterek 2. Sezgileriyle 3. Yardım alarak 4. Cesaretiyle 5. Yeteneğiyle 6. İş birliğiyle 7. Çabalayarak
Edilgin	1. Olağanüstü güçlerle ve rastlantıyla 2. Çatışmayı başkasının çözmesiyle 3. Kendisinden istenileni kabul ederek 4. Kaçarak 5. Şiddeti önceleyerek

Bu yaşamsal becerileri kazanma sürecinde karşılaşacakları en önemli unsurlardan biri de çatışmalardır. Çocuğun gelişiminde aktif rol oynayan çatışmalar temelde yaşamsal yaratıcı problemlerdir. Bu problemler sayesinde yeni ve farklı bakış açıları kazanarak gerek kişisel gerekse yaşamsal açıdan kendilerini geliştirmeleri ve nitelikli bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Bu sebeple çocuk kitaplarında kullanılan çatışma türleri ve kahramanın kullandığı çatışma çözme yöntemleri, çocuğun özdeşim kuracağı, beklentilerine cevap verecek ve zengin yaşamsal modeller sunacak özelliklere sahip olmalıdır. Kitaplarda yer verilen bu yaşamsal modellemeler aracılığıyla çocuklar yaşamlarında karşılaşacakları çatışma ve problemlerin ön provası şeklinde olmalı ve onları zihinsel ve duygusal olarak yaşama hazırlamalıdır (Yılmaz ve Yakar, 2018). Alan yazındaki bu konudaki çalışmalar incelendiğinde Ak Başoğlu (2021), Alacağınız Olsun adlı çocuk kitabını; Çevik ve Müldür (2021) Uçurtmam Bulut Şimdi ve Gökyüzünde Balonlar adlı kitapları; İnce-Samur ve Arıkan (2018) Behiç Ak’ın çocuk edebiyatı alanında yazdığı kitapları; Ercan ve Genç (2023) deprem ve yas içerikli çocuk edebiyatı eserlerini; Şakiroğlu ve Aslan (2025), “Küçük Kara Balık” ve “Martı Jonathan Livingston” adlı çocuk kitaplarını; Delican (2022) MEB Kültür Yayınları çocuk kitapları dizisini; Büyükkışık ve Yazıcı-Okuyan (2020) Nur İçözü’nün çocuklar için yazdığı eserleri; Melanlıoğlu (2020) çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmaları içeren kitapları incelemiştir. Bu konuda yapılan araştırmaların sayısı (Büyükkışık, 2019; Çalışkan, 2019; Karagöz, 2014; Şener, 2018; Tosun, 2024; Yılmaz ve Yakar, 2018) her geçen gün artmakta olup araştırmaların özellikle son yıllarda hız kazandığı söylenebilir.

Günümüzde özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişim ve yayılım hızının artmasıyla da kitap basım ve dağıtımında ortaya konulan yeniliklerle kitap sayısında hızlı bir artış yaşanmaktadır. Bununla birlikte özel amaçla yazılan bu çocuk kitaplarının basımı da hızla artmakla ancak bu kitapların içeriklerinin çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygunluk açısından oldukça sınırlı olduğu

(Aslan, 2019; Işıtan, 2016) çocukların duyarlıklarının gelişimine yeterince hizmet etmediği (Karakuş Tayşi, 2019) ve çocuk kitaplarının gerekli niteliklere sahip olmadığı (Ceran, 2019) ve gerekli duygusal ve sosyal becerilerin aktarılmasında eksiklerin olduğu (Kılınçcı ve Can, 2020) o sebeple bu konuda pratiğe dönük araştırmalar ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Ateş, 2013; Ateş, Yıldırım ve Çetinkaya, 2019; Mert, 2016).

Çünkü erken yaşlardan itibaren çocuklara duyma ve düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek kitaplarla buluşmalarını sağlamak eğitimin tüm paydaşlarının temel görevleri arasında yer almaktadır (Karakuş Tayşi, 2019). Bu niteliklere sahip nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklarda farklı kişilik özelliklerine sahip insanlar, farklı kültürler ve farklı yaşam biçimlerine dair sunulacak örneklerle gerek kişisel gerekse toplumsal davranışları kazanarak kendiyile ve toplumla barışık bireylerin yetiştirilerek yaşamsal beceriler kazanmalarına katkı sağlanmaktadır (Çağrı ve Ergen, 2023). Bu sebeple bu kitapların mevcut niteliklerinin incelenmesinin hem daha nitelikli kitapların yazılması hususunda yazarlara, hem de yaşamsal becerilerini destekleyecek niteliklerini geliştirmeleri açısından da öğrencilere önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu gerekçelerle bu araştırmada çocuk edebiyatı alanında çok sayıda eseri olan ve eserlerinin baskı sayıları oldukça yüksek olan Mevlâna İdris Zengin'in Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitabında yer alan masallardaki kahramanların karşılaştığı çatışma türleri ve kahramanların bu çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu problemlere cevap aranmıştır:

1. Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı masal kitabındaki kahramanların karşılaştığı çatışma türleri ve alt birimleri nelerdir?
2. Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı masal kitabındaki kahramanların çatışmadaki yerleri ve çatışmanın çözümünde kullandıkları yöntemler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı çocuk kitabının incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman inceleme kullanılmıştır. Bu yöntem de kayıtlı olan dokümanlar ve belgeler incelenerek veri toplama yapılıır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan bu inceleme süreci belirli olan hedefe yönelik olarak verilere ulaşmayı, verileri çözümleme ve kayıt altına alıp tasnifleyerek Wdeğerlendirme yahut içerik çözümlemesi yapma amacı ile kullanılabilir. (Karasar, 2005). Bu araştırma doküman incelemesi, Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitabın içerisinde yer alan çatışma türünü ve çatışma çözme yöntemlerini belirlemek amacı ile içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır.

İnceleme Nesnesi

Bu araştırmada inceleme nesnesi olarak Mevlâna İdris Zengin'in, Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı masal kitabı incelenmiştir. Uçan At Yayınları tarafından Ağustos 2020 yılında 2. Baskısı yayınlanan bu kitap, Eren Dedeleroğlu tarafından resimlenmiştir. Bu kitabın inceleme nesnesi olarak belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenen bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir. Araştırmada belirlenen ölçütler araştırmacı tarafından hazırlanabileceği gibi önceden de hazırlanmış olabilir (Başaran, 2017). Bu araştırmada ölçütler araştırmacılar tarafından belirlenmiş olup şu ölçütler esas alınmıştır: Kitabın masal türünde olması, birden fazla masalı bir arada bulundurması ve en az ikinci baskısını yapmış olması ve çağdaş çocuk edebiyatı masal yazarlarından biri olmasıdır. Bu çerçevede eserin yazarı olan Mevlâna İdris'in çağdaş çocuk edebiyatında özgün bir anlatı dili oluşturmuş olması, çocuk gerçekliğiyle uyumlu temalar

işlemesi ve çocuk edebiyatı alanında geniş bir okur kitlesine ulaşmış çağdaş masal yazarlarından biridir. Ayrıca yazarın kitapları içerisinde birçok masalın yer aldığı kitabı olan Küçükken Dinlemediğim Masallar kitabı seçilmiş ve bu kitabı da çok sayıda baskı yapmış olup araştırmada belirlenen ölçütleri karşılamaktadır. Tüm bu özellikler, söz konusu masal kitabının hem içerik hem de edebi değer açısından çocuk edebiyatı alanında incelenmeye değer bir örnek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada incelenen masal kitabında; Dokuz Düğmeli Adam, Hipnozcu Kedi, Tersine Adam, Sessizlik Torbası, Dünyanın En Uğurböceği, Profesör Haşır Huşur olmak üzere toplam altı masal yer almaktadır. Ayrıca bu kitaptaki masallar yazar tarafından ayrı ayrı masal kitapları olarak yeniden yayınlanmıştır.



Görsel 1. Kitabın ön kapağı



Görsel 2. Kitabın arka kapağı

Veri Toplama Aracı

Çocuk yazında yer alan çatışma türleri incelendiğinde kişinin kendisiyle olan çatışması, kişinin başkalarıyla olan çatışması, kişinin doğa ile çatışması ve kişinin toplumla çatışması olacak şekilde toplam dört ayrı başlıkta ifade edilmektedir (Sever, 2012). Bu araştırmada Çatışma Değerlendirme Formu ile veriler analiz edilmiştir. Bu form Karagöz'ün (2014) oluşturduğu çatışma türleri ve bu türlerin alt başlıkları, kahramanın çatışma çözme sürecinde konumu ve çatışmayı hangi yöntem ile çözdüğü olacak şekilde iki ayrı bölümden oluşur. İlk formda çatışma türleri ve çatışmanın alt birimleri; ikinci formda karakterin çatışmadaki konumu ve çözme yöntemi değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında kullanılan bu form alan yazında çeşitli araştırmalarda kullanılmış Çevik ve Müldür, 2021; Karagöz, 2014; Melanlıoğlu, 2020) geçerli bir formdur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde hazır olan başlıklara göre veriler yorumlanmakta ve uygun olan başlıkla ilişkilendirilmektedir. Bunun yapılabilmesi için de analiz sonucunda ulaşılan veriler önce betimlenmekte sonrasında yorumlanarak sonuca varılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada, çatışma türleri ve çatışma çözme yöntemlerine yönelik olarak hazırlanan form aracılığıyla eserde yer alan tüm masallar, formda yer alan kategoriler doğrultusunda tek tek incelenmiş ve kodlanmıştır. Bu incelemenin ardından, elde edilen kodlar formda belirlenen başlıklara göre sınıflandırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek ve nesnelliği sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanında çatışma türleri ve çatışma yöntemlerine yönelik bilgi sahibi bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Ardından araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek belirledikleri kodlar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar da farklı tespitlerin olduğu kısımlar tekrardan göz önüne alınmıştır. Görüş birliği olan kodlara bulgular aynen bulgularda yer verilirken görüş birliği sağlanamayan kodların yeniden incelenmesi ile ortak bir karara varılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğini tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Yapılan işlem sonucunda kodlayıcılar arası uyum %91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre; kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının %70'in üzerinde olması araştırmadaki verilerin güvenilirliği için yeterlidir. Bu çerçevede araştırma sonucunda elde edilen bulguların güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan analizlere ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından frekans (f) değerleri hesaplanmış ve her masala ait bulgular tablolaştırılmış ve doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, çocuklara yönelik basılı ve yayımlanmış bir edebî eserin doküman incelemesi yöntemiyle ele alınması kapsamında yürütülmüştür. Araştırma sürecinde herhangi bir insan katılımcı, canlı denek, kişisel veri, görüşme, anket ya da deneysel uygulama yer almamaktadır. İnceleme nesnesini oluşturan eser, kamuya açık ve daha önce yayımlanmış bir kaynak olduğundan, araştırma etik ilkeler çerçevesinde ikincil veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırmada etik kurul iznine gerek yoktur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı çocuk kitabının çatışma türleri ve çatışma çözme yöntemlerine ilişkin bulgular iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Kitaptaki her masal ayrı tablolar halinde bulgulara ilişkin frekans (f) değerleri verilmiş ve doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur.

Küçükken Dinlemediğim Masallar Adlı Kitaptaki Çatışma Türleri

Araştırmamın bu bölümünde Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitapta yer alan masallardaki çatışma türlerine ve çatışma alt birimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Dokuz Düğmeli Adam masalındaki çatışma türleri

Çatışma Türü	Çatışma Alt Birimi	f
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çaresizlik	1
	Duyguların çatışması	1
Kişiler arası çatışma	Yabancı biriyle çatışma	2
Kişinin doğa ile çatışması	-	-
Kişinin-toplum çatışması	-	-

Tablo 3'e göre Dokuz Düğmeli Adam masalında, kişinin kendisiyle olan çatışması (f=2) ve kişiler arası çatışma (f=2) türlerine yer verilmiş; kişinin doğa ile çatışması ve kişinin toplum ile çatışmasına yer verilemediği belirlenmiştir. Kişinin kendisiyle olan çatışmasında "duyguların çatışması" (f=1) ile "değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik" (f=1); kişiler arası çatışma ise "yabancı biriyle çatışma" (f=2) alt çatışma birimlerine yer verilmiştir.

Dokuz Düğmeli Adam adlı masalda yer alan çatışma türlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Dokuzuncu düğme! İnanamadı çocuklar... Kaybettikleri yakınları parkta gülümseyerek geziniyordu." s. 15 (Kişinin kendisiyle olan çatışması)

"Sonra parkın bekçisi geldi adamın yanına. 'Deminden beri seni izliyorum, sen ne oynayıp duruyorsun bakalım düğmelerinle?' dedi." s. 19 (Kişiler arası çatışma)

Tablo 4. Hipnozcu Kedi adlı masaldaki çatışma türleri

Çatışma Türü	Çatışma Alt Birimi	f
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Duyguların çatışması	2
	Bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası	1
	Bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası	1
Kişiler arası çatışma	-	-
Kişinin doğa ile çatışması	Bir hayvanla çatışma	15
	Tehlikeyi engelleme/ tehlikeden korunma çabası	1
Kişi-toplum çatışması	-	-

Tablo 4'e göre Hipnozcu Kedi masalında, kişinin kendisiyle olan çatışması (f=4) ile kişinin doğa ile çatışmasına (f=16) yer verildiği; kişiler arası çatışma ile kişi-toplum çatışmasına ise yer verilmediği belirlenmiştir. Kişinin kendisiyle olan çatışmasında en sık "duyguların çatışması" (f=2) yer almakla birlikte "bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası" (f=1) ve "bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası" (f=1) kullanılan diğer çatışma alt birimleridir. Kişinin doğa ile çatışmasında ise en sık kullanılan çatışma alt birimi "bir hayvanla çatışma" (f=15) olmakla birlikte "tehlikeyi engelleme/ tehlikeden korunma çabası" (f=1) da kullanılan diğer çatışma alt birimidir.

Hipnozcu Kedi adlı masalda yer alan çatışma türlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"İşe, önceleri aynada kendi kendini hipnotize ederek başlamıştı. Bu, biraz karmaşık bir durumdu. Çünkü hipnozcu kedi kendisini uyandırmak istediğinde hipnoz olduğundan bu pek mümkün olmuyordu." s. 21 (Kişinin kendisiyle olan çatışması)

"Hipnozcu kedi bir süre bu sesleri dinledi. Terlemeye başladığını hissediyordu. Hipnoz için bütün gücünü kullanarak yeniden bir saldırıya geçti. Ama cırcır böceğinden aynı sesler aynı süreklilikle yükselmeye devam ediyordu. Hipnozcu kedi çıldırmak üzere olduğunu hissetti. Böyle bir yenilgiye hiç uğramamıştı." s. 29 (Kişinin doğa ile çatışması)

Tablo 5. *Tersine Adam adlı masaldaki çatışma türleri*

Çatışma Türü	Çatışma Alt Birimi	f
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Duyguların çatışması	4
	Değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çaresizlik	1
Kişiler arası çatışma	Yabancı biri ile çatışma	2
	Anne-baba ile çatışma	1
	Bir hayvanla çatışma	2
Kişinin doğa ile çatışması	Tehlikeyi engelleme/ korunma	1
	Doğal çevre ile çatışma	1
Kişi-toplum çatışması	-	-

Tablo 5'e göre Tersine Adam masalında, kişinin kendisiyle olan çatışmasına (f=5), kişiler arası çatışmaya (f=3) ve kişinin doğa ile çatışmasına (f=4) yer verildiği; kişi toplum çatışmasına ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Kişinin kendisiyle olan çatışmasında en sık kullanılan çatışma alt birimi "duyguların çatışması" (f=4) olup bunu "değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çatışma" (f=1) takip etmektedir. Kişiler arası çatışmada ise en sık kullanılan alt çatışma birimi "yabancı biri ile çatışma (f=2) olmakla birlikte "anne-baba ile çatışma" (f=1) da kullanılan diğer çatışma alt birimidir. Kişinin doğa ile çatışmasında ise en sık kullanılan çatışma alt birimi "bir hayvanla çatışma (f=2) olmakla birlikte bunu "doğal çevre ile çatışma" (f=1) ve "tehlikeyi engelleme/ korunma" (f=1) çatışma alt birimi takip etmektedir.

Tersine Adam adlı masalda yer alan çatışma türlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Doğumdan 15 yıl sonra bir akşam yolda babasıyla karşılaştı. İkisi de 45 yaşındaydı. Hüzünlü mü hüzünlüydü ikisi de. Baba ne diyeceğini bilemiyordu. Sıcak ve hoş şeyler söylemek istiyor fakat yapamıyordu." s. 35 (*Kişinin kendisiyle olan çatışması*)

"Ama bu insanlara bir şey anlatmaya çalışmak tamamıyla yersiz bir çaba idi." s. 32 (*Kişiler arası çatışma*)

"Hatta evinde fare olmadığı için gidip fareler satın aldı ve daha sonra eve aldığı kediye farelere kovalamak istedi. Ama kedi buna fena halde bozuldu ve evi terk etti." s. 34 (*Kişinin doğa ile çatışması*)

Tablo 6. *Sessizlik Torbası adlı masaldaki çatışma türleri*

Çatışma Türü	Çatışma Alt Birimi	f
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası	3
	Bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası	2
	Değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çaresizlik	2
	Duyguların çatışması	1
Kişiler arası çatışma	Kötü kişi ve kişiler ile çatışma	1
Kişinin doğa ile çatışması	-	-
Kişi-toplum çatışması	-	-

Tablo 6'ya göre Sessizlik Torbası masalında, kişinin kendisiyle olan çatışması (f=8) ve kişiler arası çatışmaya (f=1) yer verildiği; kişinin doğa ile çatışması ve kişi-toplum çatışmasına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Kişinin kendisiyle olan çatışmasında en sık kullanılan çatışma alt birimi "bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası" (f=3) olmakla birlikte bunu "bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabası" (f=2), "değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik" (f=2), "duyguların çatışması" (f=1) takip etmektedir. Kişiler arası çatışmada ise yalnızca "kötü kişi ve kişiler ile çatışma" (f=1) alt birimine yer verilmiştir.

Sessizlik Torbası adlı masalda yer alan çatışma türlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Doğrusu biraz yorulmuştu ama yaptığı işten vazgeçmeyi düşünmüyordu. Kafasında yüzlerce kelime ile eve dönüp yatağına uzandığında yüzlerce binlerce yeni şeyi düşünmeye başladı. Düşünüyor, düşünüyor." s. 44 (*Kişinin kendisiyle olan çatışması*)

"Günler ve geceler kelimeleri, yağmuru, rüzgârı, şarkıları dinleyerek geçerken bir gece çocuğun canını sıkan bir şey oldu. Bir kelime gelmişti çocuğun kulağına. Kötü bir kelime, bir küfür kelimesi. Çocuk önce kulaklarına inanmak istemedi." s. 43 (**Kişiler arası çatışma**)

Tablo 7. Dünyanın En Uğurböceği adlı masaldaki çatışma türleri

Çatışma Türü	Çatışma Alt Birimi	f
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası	3
	Değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çaresizlik	1
Kişiler arası çatışma	-	-
Kişinin doğa ile çatışması	Bir hayvanla çatışma	5
	Tehlikeyi engelleme/ korunma	1
Kişî-toplum çatışması	-	-

Tablo 7' ye göre Dünyanın En Uğurböceği masalında, kişinin kendisiyle olan çatışması (f=4) ve kişinin doğa ile çatışması (f=5) yer alırken; kişiler arası çatışma ve kişi-toplum çatışmasına türlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Kişinin kendisiyle olan çatışmasında ise en sık kullanılan çatışma alt biriminin "bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası" (f=3); en az kullanılan çatışma alt biriminin ise "değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çaresizlik" (f=1) olduğu söylenebilir. Kişinin doğa ile çatışmasında ise en sık kullanılan alt çatışma birimi "bir hayvanla çatışma" (f=5) iken en az kullanılan çatışma alt biriminin ise "tehlikeyi engelleme/ korunma" (f=1) olduğu söylenebilir.

Dünyanın En Uğurböceği adlı masalda yer alan çatışma türlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Çok sevdiğin biri bir kurşunla, bir bombayla ya da başka bir şekilde gidince yeryüzü bomboş kalıyor." s. 68 (**Kişinin kendisiyle olan çatışması**)

"Uçtu uğurböceği. Eşek de eşekliğini yapmış ve imkânsız bir şey istemişti Nasıl getirebilirdi ki dünyanın bütün arpalarını?" s. 61 (**Kişî doğa çatışması**)

Tablo 8. Profesör Haşır Huşur adlı masaldaki çatışma türleri

Çatışma Türü	Çatışma Alt Birimi	f
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Duyguların çatışması	3
	Bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası	1
	Bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası	1
Kişiler arası çatışma	Yabancı biri ile çatışma	2
	Kötü kişi ve kişiler ile çatışma	1
Kişinin doğa ile çatışması	Tehlikeyi engelleme/ korunma	1
	Bir hayvanla çatışma	1
Kişî-toplum çatışması	Yetkili kurumla çatışma	1

Tablo 8'e göre Profesör Haşır Huşur masalında, kişinin kendisiyle olan çatışmasına (f=5), kişiler arası çatışmaya (f=3), kişinin doğa ile çatışmaya (f=2) ve kişi toplum çatışmasına (f=1) yer verilmiştir. Kişinin kendisiyle olan çatışmasında en sık kullanılan çatışma alt birimi "duyguların çatışması" (f=3) iken "bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası" (f=1) ve "bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası" (f=1) en az kullanılan alt çatışma birimidir. Kişiler arası çatışmada en sık kullanılan çatışma alt birimi "yabancı biri ile çatışma" (f=2) iken "kötü kişi ve kişiler ile çatışma" (f=1) en az kullanılan alt çatışma birimidir. Kişinin doğa ile çatışmasında ise "tehlikeyi engelleme/korunma (f=1) ve "bir hayvanla çatışma" (f=1) alt birimlerine yer verilmiştir. Kişî toplum çatışmasında ise sadece "yetkili kurumla çatışma" (f=1) alt birimine yer verilmiştir.

Profesör Haşır Huşur adlı masalda yer alan çatışma türlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Bir gün o gün geldi. Profesör Haşır Huşur' un, kâğıttan elbisesinin dizlerine yazdığı yeni bir formülün ardından gözleri parladı ve 'Tamaaaaam!' diye bağırdı." s. 75 (**Kişinin kendisiyle olan çatışması**)

"Karınca, geyik, kedi ve çocuk günlerce herkesten uzak, olup bitenler üzerine uzun uzun düşünüp tartıştılar. Kaosu sona erdirmek ve bir çıkış bulmak için. Her şeyi tersine çevirmek için. Canlıların ve dünyanın devamı için..." s. 88 (**Kişi doğa çatışması**)

"Gerçek siyasi lider veya gerçek sinema yıldızı, kopyasının oluşturduğu bu durumu düzeltmeye çalıştığında ortaya çıkan çelişik durum herkesin kafasını daha da karıştırıyordu." s. 86 (**Kişi toplum çatışması**)

Küçükken Dinlemediğim Masallar Adlı Kitaptaki Çatışma Çözme Yöntemleri

Araştırmanın bu bölümünde Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitapta yer alan masallardaki çatışma çözme yöntemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Dokuz Düğmeli Adam adlı masaldaki çatışma çözme yöntemleri

Çatışma Türü	Kahramanın Konumu	Kahramanın Çatışma Çözme Yöntemi
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Etkin	Akıl yürüterek
	Edilgin	Kendinden istenileni kabul ederek
Kişiler arası çatışma	Etkin	Cesaretiyle
	Edilgin	Çatışmayı başkasının çözmesiyle

Tablo 9'a göre Dokuz Düğmeli Adam masalında kişinin kendisiyle olan çatışmasında karakter hem etkin hem edilgin konumdadır. Etkin konumda yer alan karakterler çatışmaları; akıl yürüterek ($f=1$) çözerken, edilgin konumdaki karakterler ise kendinden istenileni kabul ederek ($f=1$) çözmektedir. Kişiler arası çatışma türünde de karakterler hem etkin hem edilgin konumdadırlar. Etkin konumda yer alan karakterler çatışmaları cesaretiyle ($f=1$) çözerken, edilgin konumdaki karakterler ise çatışmayı başkasının çözmesiyle ($f=1$) ortadan kaldırmaktadır.

Dokuz Düğmeli Adam adlı masalda yer alan çatışma çözme yöntemlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Adamın elleri dokuzuncu düğmeyi çok ama çok yavaş iliklemeğe başladı." s. 18 (**Etkin**)

"Dokuz düğmeli adam hiçbir cevap vermeden bekçiye döndü." s. 19 (**Edilgin**)

Tablo 10. Hipnozcu Kedi adlı masaldaki çatışma çözme yöntemleri

Çatışma Türü	Kahramanın Konumu	Kahramanın Çatışma Çözme Yöntemi
Kişiler arası çatışma	Etkin	Akıl yürüterek, yeteneğiyle
Kişi doğa çatışması	Etkin	Cesaretiyle, yeteneğiyle

Tablo 10'a göre Hipnozcu Kedi masalında kişiler arası çatışma türünde karakter etkin konumda yer almakta ve çatışmayı akıl yürüterek ($f=1$) ve yeteneğiyle ($f=1$) çözmektedir. Kişi doğa çatışmasında da karakter etkin konumda yer almak olup çatışmayı cesaretiyle ($f=1$) ve yeteneğiyle ($f=1$) çözmektedir.

Hipnozcu Kedi adlı masalda yer alan çatışma çözme yöntemlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Müthiş bir hipnoz yeteneği vardı." s. 21 (**Etkin**)

"Beynindeki cırcır böceği seslerinden kurtulmanın başka yolu yoktu." s. 30 (**Edilgin**)

Tablo 11. Tersine Adam adlı masaldaki çatışma çözme yöntemleri

Çatışma Türü	Kahramanın Konumu	Kahramanın Çatışma Çözme Yöntemi
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Etkin	Çabalayarak
	Etkin	Akıl yürüterek, cesaretiyle
Kişiler arası çatışma	Edilgin	Kaçarak, çatışmayı başkasının çözmesiyle, kendisinden istenileni kabul ederek
Kişi doğa çatışması	Edilgin	Kaçarak

Tablo 11'e göre Tersine Adam masalında kişinin kendisiyle olan çatışmasında karakterler etkin konumda yer almakta ve çatışmayı çabalayarak ($f=2$) çözmektedir. Kişiler arası çatışmalarda ise karakterler hem etkin hem edilgin konumdadır. Etkin konumdaki karakterler çatışmaları akıl yürüterek ($f=1$) ve cesaretiyle ($f=1$) çözerken, edilgin konumdaki karakterler ise çatışmaları kaçarak ($f=1$), başkasının çözmesiyle ($f=1$) ve kendisinden istenileni kabul ederek ($f=1$) çözmektedir. Kişinin doğa ile çatışmasında da karakter edilgin konumda yer almakta ve çatışmayı kaçarak ($f=2$) çözmektedir.

Tersine Adam adlı masaldaki çatışma çözme yöntemlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:
"Şimdi sen yaşlanarak ileriye doğru gidiyorsun. Bense gençleşerek geriye doğru... Bir daha asla aynı yaşta olmayacağız." s. 36 (Etkin)

"Baba, biliyorsun dünyanın şu anda belli bir dönüş yönü var." s. 37 (Edilgin)

Tablo 12. Sessizlik Torbası adlı masaldaki çatışma çözme yöntemleri

Çatışma Türü	Karakterin Konumu	Kahramanın Çatışma Çözme Yöntemi
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Etkin	Akıl yürüterek, cesaretiyle, çabalayarak
	Edilgin	Kendisinden istenileni kabul ederek
Kişiler arası çatışma	Edilgin	Olağanüstü güçler ve rastlantıyla

Tablo 12'ye göre Sessizlik Torbası masalında kişinin kendisiyle olan çatışmasında karakterler hem etkin hem edilgin konumdadır. Etkin konumda yer alan karakterler akıl yürüterek ($f=2$), cesaretiyle ($f=1$) ve çabalayarak ($f=1$); edilgin konumdaki karakterler ise kendisinden istenileni kabul ederek ($f=1$) çatışmayı çözmektedir. Kişiler arası çatışmada karakterler edilgin konumda yer almakta ve olağanüstü güçler ve rastlantıyla ($f=1$) çatışmayı çözmektedir.

Sessizlik Torbası adlı masalda yer alan çatışma çözme yöntemlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Ve bir bahar sabahı, çocuk, torbadan bir kelimeyi özenle alarak pencereden sokağa fırlattı." s. 55 (Etkin)

"Bâbil adındaki bir köpek, çocuğun evi önünde birden durdu ... Torbayı parçalayarak kelimeleri serbest bıraktı." s. 57 (Edilgin)

Tablo 13. Dünyanın En Uğurböceği adlı masaldaki çatışma çözme yöntemleri

Çatışma Türü	Karakterin Konumu	Kahramanın Çatışma Çözme Yöntemi
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Etkin	Akıl yürüterek
	Etkin	Akıl yürüterek, cesaretiyle
Kişi doğa çatışması	Edilgin	Kaçarak

Tablo 13'e göre Dünyanın En Uğurböceği masalında kişinin kendisiyle olan çatışmasında karakterler etkin konumda yer almakta ve akıl yürüterek ($f=2$) çatışmayı çözmektedir. Kişi doğa çatışmasında karakterler hem etkin hem edilgin konumda yer almaktadır. Etkin konumda yer alan karakterler, akıl yürüterek ($f=5$) ve cesaretiyle ($f=1$); edilgin konumda yer alan karakterler ise kaçarak ($f=1$) çatışmayı çözmektedir.

Dünyanın En Uğurböceği adlı masalda yer alan çatışma çözme yöntemlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Uğurböceği, çocuğun istediği hâlde neden mutlu olmadığını anlamaya çalıştı." s. 66 (Etkin)

"Uçtu uğurböceği. Eşek de eşekliğini yapmış ve imkânsız bir şey istemişti." s. 61 (Edilgin)

Tablo 14. Profesör Haşır Huşur adlı masaldaki çatışma çözme yöntemleri

Çatışma Türü	Karakterin Konumu	Kahramanın Çatışma Çözme Yöntemi
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Etkin	Yeteneğiyle
Kişiler arası çatışma	Etkin	Çabalayarak
	Etkin	İş birliğiyle, akıl yürüterek
Kişi doğa çatışması	Edilgin	Çatışmayı başkasının çözmesiyle

Tablo 14'e göre Profesör Haşır Huşur masalında kişinin kendisiyle olan çatışmasında karakterler etkin konumda yer almakta olup çatışmayı yeteneğiyle ($f=1$) çözmektedir. Kişiler arası çatışmada karakter etkin konumda yer almakta olup çatışmayı çabalayarak ($f=1$) çözmektedir. Kişi doğa çatışmasında karakterler etkin ve edilgin konumda yer almaktadır. Etkin konumda yer alan karakterler çatışmayı iş birliği ($f=3$) ve akıl yürüterek ($f=2$) çözmekte; edilgin konumda yer alan karakterler ise çatışmayı başkasının çözmesiyle ($f=1$) ortadan kaldırmaktadır.

Profesör Haşır Huşur adlı masalda yer alan çatışma çözme yöntemlerine ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

"Doksan dokuz gerçek hayvandan bir 'Kaosu Sona Erdirme Timi' kurdular." s. 89 (*Etkin*)

"Bir gece, neredeyse herkes uyurken deney yaparak Profesör'den bir kopya yapmayı başardılar." s. 81 (*Edilgin*)

Küçükken Dinlemediğim Masallar Adlı Kitaptaki Çatışma Türleri ve Çatışma Çözme Yöntemleri

Araştırmanın bu bölümünde Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitapta yer alan çatışma türlerine ve çatışma alt birimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 15. Küçükken Dinlemediği Masallar kitabında yer alan çatışma türleri

Çatışma Türü	Çatışma Alt Birimi	f
Kişinin kendisiyle olan çatışması	Duyguların çatışması	11
	Bir gizemi çözme/ gerçeği ortaya çıkarma çabası	7
	Bir hayali/ isteği gerçekleştirme çabası	5
	Değer verdiği bir şey/ biri için yaşadığı çaresizlik	5
	Toplam	28
Kişilerarası çatışma	Yabancı biriyle çatışma	6
	Kötü kişi veya kişiler ile çatışma	2
	Anne- babayla çatışma	1
	Arkadaşıyla çatışma	-
	Toplam	8
Kişinin doğa ile çatışması	Bir hayvanla çatışma	23
	Tehlikeyi engelleme/ tehlikeden korunma çabası	4
	Doğal çevre ile çatışma	1
	Doğa felaketiyle çatışma	-
	Doğayı koruma çabası	-
Kişi-toplum çatışması	Eve dönme çabası	-
	Toplam	28
Kişi-toplum çatışması	Yetkili kurumlarla çatışma	1
	Başka bir toplumla çatışma	-
	Töre ile çatışma	-
	Yasalarla çatışma	-
	Toplam	1

Tablo 15'e göre Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitapta en sık kişinin kendisiyle olan çatışması ($f=23$) ve kişinin doğa ile çatışmasına ($f=23$) yer verilmekle birlikte bunu kişilerarası çatışma ($f=8$) takip etmekte olup en az ise kişi-toplum çatışmasına ($f=1$) yer verilmiş olduğu söylenebilir. Bulgular çatışma alt birimleri açısından incelendiğinde; kişinin kendisiyle olan çatışmasında en sık duyguların çatışmasına ($f=11$) yer verilmekle birlikte bunu bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabası ($f=5$) ve değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizlik ($f=5$) takip etmektedir. Kişinin doğa ile çatışmasında ise en sık bir hayvanla çatışma ($f=23$) alt birimine yer verilmekle birlikte bunu tehlikeyi engelleme/tehlikeden korunma çabası ($f=4$) ve doğal çevre ile çatışma alt birimi takip etmektedir. Kişilerarası çatışmada ise yabancı biriyle çatışma ($f=6$) ilk sırada yer alırken bunu kötü kişi ya da kişilerle çatışma ($f=2$) ve anne-babayla çatışma ($f=1$) alt birimleri takip etmektedir. Kişi-toplum çatışması en az

yer verilen çatışma türü olmakla birlikte bu kategoride sadece yetkili kurumlarla çatışma ($f=1$) alt birimine yer verilmiştir. Çatışma alt birimleri içerisinde ise en sık kişinin doğa ile çatışmasına yer verilmiş olup çatışma alt birimi açısından ise bir hayvanla çatışma ($f=23$); kişinin kendiyle olan çatışmasında ise en sık duyguların çatışması ($f=11$) alt birimine yer verildiği söylenebilir.

Tablo 16. *Küçükken Dinlemediği Masallar kitabında yer alan çatışma çözme yöntemleri*

Karakterin Çatışmadaki Yeri	Karakterin Çatışmayı Çözme Yöntemi	f
Etkin	Akıl yürüterek	14
	Cesaretiyle	5
	Çabalayarak	4
	İş birliğiyle	3
	Yeteneğiyle	3
	Sezgileriyle	-
	Yardım alarak	-
	Toplam	29
Edilgin	Çatışmayı başkasının çözmesiyle	3
	Kaçarak	3
	Kendinden istenileni kabul ederek	3
	Olağanüstü güçlerle ve rastlantıyla	1
	Şiddeti önceleyerek	-
	Toplam	10

Tablo 16'ya göre Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitapta etkin konumdaki karakterin en sık kullandığı çatışma çözme yöntemi; akıl yürüterek ($f=14$) çatışmayı çözme olup bunu sırasıyla cesaretiyle ($f=5$), çabalayarak ($f=4$), iş birliğiyle ($f=3$) ve yeteneğiyle ($f=3$) çözme takip etmektedir. Sezgi ve yardım alarak çatışmanın çözülmesi ise hiç kullanılmayan çatışma çözme yöntemleridir. Karakterin edilgin konumdayken kullandığı çatışma çözme yöntemi ise çatışmayı başkasının çözmesiyle ($f=3$), kaçarak ($f=3$) ve kendinden istenileni kabul ederek ($f=3$) çözmez. Olağanüstü güçlerle ve rastlantıyla çözme ($f=1$) en az yer verilen çatışma çözme yöntemi olmakla birlikte şiddeti önceleyerek çözme yöntemine hiç başvurulmamıştır. Kitaba ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde en sık akıl yürüterek çatışma çözme yönteminin tercih edilirken bunu cesaretiyle çözmenin takip ettiği söylenebilir. Ayrıca kitaptaki karakterlerin çatışması çözme sürecinde karakterlerin çoğunlukla etkin konumda olduğu belirlenmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı masal kitabı; çatışma türleri, çatışma birimleri, kahramanların çatışmadaki rolü ve çatışma çözme yöntemleri bakımından incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre incelenen masal kitabında en sık kullanılan çatışma türü, kişinin kendisiyle olan çatışmasıdır. Oysa alan yazınında yapılan birçok araştırmada (Ak Başoğlu, 2021; Büyükkışık, 2019; Çalışkan, 2019; Çevik ve Müldür, 2021; Melanlıoğlu, 2020; Şakiroğlu ve Aslan, 2025; Tosun, 2024; İnce-Samur ve Arkan, 2018) en çok kişilerarası çatışmalara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu açıdan araştırmadan elde edilen sonuçlar diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlara ilişkin genel eğilimden ayrılmaktadır. Ancak Delican'ın (2022) araştırmasında ve araştırmalardaki bazı eserlerde (ör. Martı Jonathan Livingston, Şakiroğlu & Aslan, 2025) kişinin kendiyle çatışması öne çıktığından, çalışmanın bulgularının tamamen literatürden kopuk olmadığı da söylenebilir. Bu yönüyle kullanılan çatışma türünün alan yazındaki sonuçlardan farklılaşmasının çeşitli sebepleri olabilir. Bu sebepler arasında incelenen masalların tematik özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu masallar; bireysel farkındalık, özdeğer ve kişisel gelişim temaları etrafında kurgulanmıştır. Bu araştırmada öne çıkan çatışma türleri her ne kadar alan yazındaki araştırmalardan farklılaşsa da sahip

olduğu tematik içerik açısından 7–9 yaş grubundaki çocukların gelişimsel özellikleri ve ilgi alanlarıyla (insan, doğa, hayvan sevgisi, olağanüstü olaylar; Karatay, 2014) örtüşmektedir. Ayrıca alan yazındaki araştırma sonuçları, çocuk kitaplarındaki çatışma türlerinin tek bir etkene bağlı olmadığını da göstermektedir. Önceki araştırmalar, bu çatışma türlerinin kimi zaman kitabın temasıyla (Ercan ve Genç, 2023) kimi zaman da okurun gelişimsel düzeyiyle (Karagöz, 2014) belirlendiğini ortaya koymaktadır.

İncelenen masal kitaplarında kişinin kendiyle yaşadığı çatışma türü altında en sık kullanılan çatışma alt birimi ise duyguların çatışmasıdır. Bu kategoride sıklıkla kullanılan diğer çatışma alt birimleri ise bir gizemi çözme/gerçeği ortaya çıkarma çabası, bir hayali/isteği gerçekleştirme çabası, değer verdiği bir şey/biri için yaşadığı çaresizliktir. Yapılan araştırmalarda (Ercan ve Genç, 2023; Şakiroğlu ve Aslan, 2025) da kişinin kendisiyle benzer çatışmalar yaşadığı ve bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Kişinin kendisiyle yaşadığı çatışmalarda bu çatışma alt birimlerin sıklıkla kullanılma sebepleri arasında incelenen kitaplardaki metin türünün masal olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü gizem, hayal ve karşıtlık kavramlarıyla örülü metinler olan masallar, çocuk edebiyatının önemli düşsel araçlarından biridir. Bu sonucun masal türünün çocuğun kendi düşünsel evreninde yaşadığı ikilemleri, korkuları, değer çatışmalarını sembolik bir üslupla aktarmasının da doğal bir sonucu olduğu söylenebilir. Nitekim Bettelheim'in (1976) "Masalların Büyüsü ve Önemi" adlı kitabında, masallarda çocuk okurların özdeşleşebileceği karakterlerle kendi içsel çatışmalarını tanımlarına ve bu çatışmaların çözümüne dair ortaya konulan çeşitli yollarla çocuklara çatışmalarını çözme sürecinde yardımcı olduklarını belirtmektedir. Çünkü masallarda ağırlıklı olarak kullanılan iyilik-kötülük, korku-cesaret, yalnızlık-bağlılık gibi zıtların armonisine dayalı ikilemlerle, çocuğun iç dünyasındaki karşıtlıkları tanımları bu yolla öz farkındalık, duygusal okuryazarlık ve problem çözme gibi çeşitli yaşamsal becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır. Bu masal kitabında da yazarın; çocuk okurları kendi duygu, değer ve seçimleri üzerine düşünmeye davet ederek kendi içsel çatışmalarını tanıma, kendi kararlarıyla yüzleşme, sorumluluk alma ve çözüm üretme yollarını deneyimlemeleri (Sever, 2013) açısından çocukların gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra yazarın tercih ve seçimleri de bu sonuçlar üzerinde etkili bir diğer unsur olarak değerlendirilebilir. Mevlâna İdris Zengin, bu kitabında geleneksel anlatı türü olan masalı modern bir duyarlılıkla yeniden harmanlamaktadır. Yazarın masallarda kurguladığı karakterler dış dünyanın tehdidinden çok kendi içlerindeki belirsizlikle, korkularla, kararsızlıkla mücadele etmekte bu da kişinin kendiyle olan çatışmasını ön plana çıkarmaktadır. Böylelikle yazarın, asıl değişimin içten başlaması gerektiğine vurgu yaptığı ve çocukları öncelikle kendilerini bilmeye ve tanımaya yönlendirdiği söylenebilir. Bu tutum Jung'un (2005) gölge arketip kavramıyla da örtüşmektedir. Çünkü bu çatışma türüyle kahramana ruhsal bir derinlik kazandırılmaya çalışılırken, çocuk okur ise bu içsel karmaşayla özdeşleşerek kendini tanımaya davet edilmektedir. Başka bir ifadeyle yazarın bu yaklaşımının, çocuk okurları kendi içlerinde bastırılmış, henüz açığa çıkarılmamış yönleriyle yüzleşmeye davet etmeyi amaçlamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle incelenen bu masal kitabında çocuk okurun kendini merkeze alarak kendisini tanımasına olanak sunulduğu söylenebilir.

Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitapta en sık kullanılan çatışma türü ve çatışma alt birimlerinden bir diğeri ise kişinin doğa ile çatışmasıdır. Alan yazındaki araştırmalarda da bu çatışma türünün sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir (Ercan ve Genç, 2023; Melanlıoğlu, 2020; Şener, 2018). Ayrıca incelenen masal kitabında ve kitabın tümünde görece diğerlerine nazaran çok büyük bir farkla öne çıkan çatışma alt birimleri ise bir hayvanla çatışma ve tehlikeyi önlemedir. Çocuğun doğayı tanıması çocukluk evresinde önemli aşamalardan biridir. Doğa güçleri karşısında tehlikeyi engelleme/korunma yolunun öne çıktığı bir anlayışın hâkim olduğu bu masallarda doğa içerisinde

bulunan varlıkların, olgu ve olayların karşısında insani gücün yeteri bir düzeyde olmayabileceği durumlarda en uygun tepkinin tehlikeyi engelleme/korunma olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Bu çatışmalar genellikle bir hayvanla karşı karşıya gelme, doğal bir tehlikeden korunma, çevresel tehdidi ortadan kaldırma gibi yapılarla ortaya çıkarak bir taraftan anlatı içerisinde dinamizmin sağlanırken bir taraftan da bilişsel ve duygusal gelişime katkı sunularak tehlikelere karşı alınacak tedbirlere ilişkin örnek sahneler sunulmaktadır.

Masallarda sıklıkla kullanılan sınavı figürlerden biri olan hayvanlar vasıtasıyla kahramanın bir sınavdan geçmesi, bir düşmanı alt etmesi ya da bir tehditten korunması amaçlanır (Propp, 2006). Türk kültüründe önemli bir yer tutan bu unsur, Dede Korkut Hikayelerinde boğayı yenerek Boğaç Han adını alan kahramanın, sembolik anlatımı da bu durumun örnekleri arasında sayılabilir. Bu çatışma-çözüm döngüsünde, bir sınavı kazanma yoluyla kahramanın yolculuğunda önemli bir aşama tamamlanmış olurken hayvanlar aracılığıyla dış dünyayı tanıma ve güvende olma yollarını da öğrenmiş olur. Böylelikle bu masallar aracılığıyla kişinin doğa ile çatışmasına dair örneklerle; masalın klasik yapı özellikleri korunmakta günlük yaşamda tehlike ve tehdit karşısında çocuğa bilinçli bir şekilde tehlikeyi ortadan kaldırmaya ilişkin sunduğu örneklerle de sezgisel gelişime katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca yazarın hayvanlar aracılığıyla da çocukların korkularıyla yüzleşmesine ve onları anlamlandırmasına hizmet ettiği; gelişimsel olarak da tehlikeyi sezme, problem çözme, farkındalığı geliştirme ve tehlike karşısında bağımsız hareket etme yetisi kazandırarak çocuğun çevreyi tanıması ve karşılaştığı durumlarda aktif bir özne olarak hareket etmesine hizmet ettiği düşünülmektedir. Çünkü masallarda kahramanın hayvanla yaşadığı çatışma yoluyla bilinçaltı korkuları dışa çıkarılarak kendi içindeki korkularıyla yüzleşmesine ve onlarla başa çıkmasına ilişkin farkındalık kazanmasına katkı sunulur (Bettelheim, 1976). Yazarın kitapta en çok kişinin kendiyle çatışmasını kullanması ve bu süreçte duygularının çatışmasını ön plana çıkarması beraberinde kişinin doğa ile çatışmasında hayvanla çatışmayı ön plana çıkarmasına ilişkin bulguların birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir. Çünkü yazarın doğa ile kastettiği anlamın sadece dış dünyadaki doğa değil kişinin kendi doğası olduğu da düşünülebilir. Böylelikle yazarın çocukların çeşitli korku ve çatışmalarını, hayvanlarla özdeşleştirerek masal türlerinden olan hayvan masallarının klasik formunun yapısını koruduğu söylenebilir.

Küçükken Dinlemediğim Masallar adlı kitapta, alan yazında kişilerarası çatışmaların ön planda olduğuna araştırmaların aksine (Apaydın, 2022; Arıkan ve İnce Samur, 2020; Büyükişık ve Yazıcı Okuyan, 2020; Çevik ve Müldür, 2021; Delican, 2022) kişilerarası çatışmaya çok yer verilmemektedir. Bununla birlikte bu kategoride alt çatışma birimlerinden en çok “yabancı biriyle çatışma” alt birimi kullanılırken az da olsa “kötü kişi ve kişiler ile çatışma türüne yer verilmiştir. Bu bulguların aksine alan yazındaki araştırmalarda ise kişilerarası çatışma birimlerinden olan arkadaş çevresi ve aile bireyleri ile çatışmanın (Canlı ve Aslan, 2018; Çevik ve Müldür, 2021; Melanlıoğlu, 2020; Ozan Demir, 2009) daha sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarının alan yazındaki örtüşmememe sebepleri arasında metin türü farklılığı gösterilebilir. Bu durumun da masal türünün gizemli ve bilinmeyen sırların yanı sıra karşıtlıklarla örülü doğasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu çatışma öğelerinin kahramanın yakın çevresi değil dışsal ve yeni karşılaştığı figürlerle güven, tehdit ve çözüm arayışı etrafında gelişmesi sebebiyle yazarın, kahramanın yabancılara karşı temkinli olma, sınanma gibi dış dünyayı tanımasına olanak sunan durumları ön plana çıkardığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre incelenen masallarda kişi-toplum çatışmasına neredeyse hiç yer verilmediği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da benzer şekilde kişi-toplum çatışması en az yer verilen çatışma türüdür (Apaydın, 2022; Büyükişık ve Yazıcı Okuyan, 2020; Çevik ve Müldür, 2021; Delican, 2022; Melanlıoğlu, 2020). Ancak ilgili araştırmalarda okul öncesi ya da ilkökul düzeyi olsa da bu çatışmalara yer verilmesinin değişen okuma ilgileri, bu yaş düzeyinin gerçeklik

algıları gibi birçok faktörden etkilendiği söylenebilir. Bu çatışma türüne az yer verilmesinin sebepleri arasında ise çocuğun gelişimsel süreci içerisinde kişi-toplum çatışmasını algılayıp yorumlamak için yeterli olgunluğa gelmemiş olması da yer almaktadır (Büyükişık, 2019; Melanlıoğlu, 2020). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre gerek kişi-toplum çatışmalarına gerekse kişilerarası çatışmalara çok yer verilmemesinin sebepleri arasında yazarın daha çok çocuk okurların duygularını tanımasına ve içsel sorgulamalar yapmasına odaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu içsel çözümlemelerle de çocukların kişisel gelişimlerini hedeflendiği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle masallarda kahramanların çatışmaları çözme sürecindeki konumları incelendiğinde; kahramanların çoğunlukla etkin rolde oldukları bununla birlikte edilgin konumda da yer aldıkları söylenebilir. Alan yazındaki araştırmalarda benzer şekilde kahramanlar genellikle etkin konumda yer almış olmakla birlikte edilgin rollerde de bulundukları tespit edilmiştir (Çevik ve Müldür, 2021; Ercan ve Genç, 2023; Karagöz, 2014; Şakiroğlu ve Aslan, 2025). Çocuk kitaplarında kahramanın çatışma karşısındaki konumu ve çatışmayı çözme şekli, çocuk okurların kahramanla özdeşleşmesi ve olayı özümsemelerinin en etkin yollarından biridir. Çocuk kitaplarında başkahramanın çatışma karşısında etkin bir konumda olması beklenmekte olup edilgin bir konumda olması ve sorunun bu yolla çözülmesinin ise çocuk okurları olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir (Ercan ve Genç, 2023; Karagöz, 2014). Bununla birlikte bu genelleme her zaman doğru değildir. Korkunç bir doğa olayı karşısında o an yapılacak en doğru şey kaçmaya çalışmak olabilir. Dolayısıyla bu kitapta yazarın, kahramanı yerine göre etkin ve edilgin rolde konumlandığı, etkin konumda olduğunda en çok çatışmaları kahramanın aklıyla ve cesaretiyle çözmesine vurgu yaptığı söylenebilir. Bunun yanı sıra kahramanın çatışmayı; yetenek, iş birliği, çabalayarak, bir başkasının çözmesinin yanında kendinden istenileni kabul ederek, kaçarak ve olağanüstü güçler ve rastlantıyla da çatışmaları çözdüğü belirlenmiştir. Ancak bu çatışma çözme yöntemlerine diğerlerine göre çok daha az yer verilmiştir. Kahramanın aklını ve cesaretini ön plana çıkaran bir bakış açısının sunulduğu bu masallarda, çocuğun hazineleri olan aklını ve cesaretini kullanmayı öğrenmesine ilişkin sunulan örneklerle önemli bir işlev üstlendiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca yazarın toplumsal baskı, doğa tehdidi gibi daha geniş ölçekli çatışmalar yerine kahramanın kendisiyle ve birebir karşılaştığı figürlerle yaşadığı duygusal mücadelelerin ön plana çıkmış olmasına ilişkin sonuçlarla da örtüşmektedir.

Çocuk kitaplarında her çatışmanın bizzat kahramanın kendisi tarafından çözülmeyeceğinin bilinmesi ve birden fazla çatışma çözme yöntemini kullanması açısından da bu masalların, çocuklar için olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca birden fazla çözüm odaklı düşünme stiline ortaya konulmasıyla da ıraksak düşünme perspektifini destekleyici bir yapının kullanıldığı şeklinde bir değerlendirme de yapılabilir. Çevik ve Müldür'ün (2021) araştırmasında kahramanların çatışmaları; akıl yürüterek, sezgileriyle, yardım alarak, iş birliğiyle ve cesaretiyle çözdükleri; Tosun'un (2024) araştırmasında da kahramanın çatışmayı en sık güç kullanarak çözmeyi tercih ettiği belirlenmiştir. Melanlıoğlu'nun (2020) araştırmasında ise kahramanların çatışmayı çözmeyi çabalamak yerine çatışmada şiddete ve yalana başvurdıkları; çatışmayı çözmek için olağanüstü güçler yahut başkasının müdahalesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde çatışmaları çözüm sürecinde çocuk kitaplarında onay görmeyen yolların da tercih edildiği gözlenmektedir. Ancak Küçükken Dinlemediğim Masallar kitabında ise şiddete başvurma yolu hiç tercih edilmemiştir. Günümüzde gittikçe artan şiddet olaylarına ve akran zorbalığına karşı yazarın bu konudaki duyarlılığının da dikkate değer olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle incelenen bu masal kitabının çocukların daha çok kendisiyle olan sorunlarına ilişkin yaşadıkları çatışmaları çözme becerilerinin geliştirilmesine hizmet ettiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde bu masal kitabında bireyin kendiyle yaşadığı çatışma boyutunda, duyguların çatışması; doğa ile çatışmasında ise bir hayvanla çatışmanın çıktığı söylenebilir. Kişilerarası çatışma ve toplumla çatışma türleri masallarda yer alsada bunlar güçlü bir anlatı unsuru oluşturacak kadar açık veya bağımsız biçimde temsil edilmemiş olabilir. Bu çatışmaların çözülmesinde kahramanın etkin bir rolde olduğu ve çatışmaları daha çok akıl yürüterek ve cesaretiyle çözdüğü bununla birlikte masallarda yerine göre başkasının çözmesiyle, kaçarak çözme yolunun da tercih edilmiş olduğu belirlenmiştir. Yazarın bu masallarda daha çok bireyin kendi ile yaşadığı çatışmaları ön plana çıkarıp kendi iç dünyalarında yaşadıkları gerilimleri aşmaya çalışarak çocukların kendilerini tanımalarına olanak sunulduğu ve kişilik gelişiminin hedeflendiği söylenebilir. Böylelikle masallarda çocukların duygusal ve ahlaki gelişimine odaklanarak içsel çözümlemelerin ön plana çıkarıldığı; onların içsel dünyalarını tanımalarına böylelikle duygusal farkındalıklarının geliştirilmesine hizmet ettiği düşünülmektedir.

Öneriler

1. Çocukların iç dünyasını yansıtan, duygusal farkındalığı geliştiren çocuk kitaplarının sayısı artırılmalı, bu tür temalar içeren kitapların sınıf içi uygulamalarda kullanımına önem verilmelidir.
2. Masallar sadece dil gelişimi aracı olarak değil öz farkındalık, empati ve problem çözme becerisi gibi alanlarda da etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
3. Bu araştırmada kişisel çatışmanın ön planda olduğu belirlenmiştir. Masal kitaplarında çatışma türlerine ilişkin geniş ölçekli tarama çalışmaları yürütülerek sonuçlar, bu araştırmayla karşılaştırılabilir.
4. Öğretmenler, öğrencilerle birlikte metinlerdeki çatışmaları tartışarak bu çatışmalara ilişkin daha farklı çözüm yolları üretme etkinlikleri gerçekleştirebilir.
5. Bu araştırmada şiddete yönelik hiçbir bulguya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çocuk kitapları yazarlarının çocuklara şiddet içermeyen çatışma çözme yollarını modelleyen kahramanlar üzerinden mesajlar iletmelerinin, psiko-sosyal gelişim ve çağdaş çocuk edebiyatı açısından önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.
6. Masalların sezgisel, duygusal ve değer temelli kazanımlarından hareketle, bu tür eserlerin okul müfredatında daha geniş yer bulması, öğretmen eğitiminde masal çözümleme etkinliklerinin artırılması önerilmektedir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %51, ikinci yazarın katkı oranı %49'dur.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ak Başoğlu, D. (2021). Çocuk kitaplarında çatışma söylemi: *Alacağınız Olsun. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 128–145.
- Apaydın, Z. (2022). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk kitaplarında yer alan çatışmalar ve çatışma çözme süreçleri* [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Arıkan, Y., & İnce-Samur, A. Ö. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarındaki çatışmaların mizah ögesi bakımından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 165–182.

- Aslan, C. (2006). Türk çocuk yazınında çocuk-yetişkin çatışmasının yer aldığı kimi yapıtların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 193-216.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinlerarası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1567-1585.
- Ateş, S., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2019). Çocuk kitaplarını çözümlemeye yönelik bir uygulama: Samed Behrengi ve *Küçük Kara Balık* örneği. *Language and Literature*, 14(3), 1023-1040.
- Başaran Y. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Bettelheim, B. (1976). *Masalların büyüğü ve önemi (The uses of enchantment)*. Vintage Books.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Yargıcı Matbaası.
- Büyükkışık, E. (2019). *Nur İçözü'nün çocuk kitaplarındaki kişilerarası çatışmalar ve çatışma çözme süreçleri* [Yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Büyükkışık, E., & Yazıcı-Okuyan, H. (2020). Nur İçözü'nün çocuk kitaplarındaki kişilerarası çatışmalar ve çatışma çözme süreçleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3853-3872.
- Canlı, S., & Aslan, C. (2018). Çetin Öner'in "Gülibik" adlı çocuk kitabının yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 812-833.
- Ceran, C. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çağrı, S., & Ergen, Z. G. (2023). Tülin Kozikoğlu'nun kitaplarının erken çocuklukta yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi bağlamında incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(4), 159-177.
- Çalışkan, G. (2019). Nasreddin Hoca'nın kimi fıkralarının çocuk edebiyatının bir değişkeni olan çatışma çözme yöntemlerine göre incelenmesi. *Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı 25-26 Nisan 2019* (s. 261-267), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2021). Çocuk edebiyatında genel çatışma türleri, çatışma çözme yöntemleri ve kuşak çatışması: Uçurtmam Bulut Şimdi ve Gökyüzünde Balonlar örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1027-1048.
- Delican, B. (2022). MEB Kültür Yayınları çocuk kitapları dizisi üzerine bir inceleme: Hikâye edici kitapların türleri, temaları, kök değerleri ve çatışma türleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 113-130.
- Demir, Y. O. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ercan, M., & Genç, G. (2023). Deprem ve yas temalı çocuk kitaplarındaki başkarakterlerin karşılaştıkları çatışmalar ve çatışmaları çözmede izledikleri yollar. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(2), 197-220.
- Gündoğdu, F. N., & Öztürk, S. (2025). Mustafa Orakçı'nın *Ardıç Kuşunun Şarkısı* ve Mustafa Kutlu'nun *Yıldız Tozu* çocuk kitaplarındaki çatışma türleri, çatışma çözme süreçleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (45), 88-104.

- İnce-Samur, A. Ö., & Arıkan, Y. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarındaki çatışmaların mizah ögesi bakımından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 165-182.
- Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Turkish Studies*, 11(4), 471-492.
- Jung, C. G. (2005). *Dört arketip* (Z. Aksu Yılmaz, Çev.). Metis Yayınları.
- Karagöz, S. (2014). *Çocuk romanlarındaki başkişilerin yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş Tayşi, E. (2019). Sevim Ak'ın öykülerinin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19, 303-324.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2016). Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (ss. 81-130). Grafiker Yayınları.
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kılınçcı, E., & Can, B. (2020). Resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin sosyal ve duygusal beceriler yönünden incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1216-1234.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 665-691.
- Mert, E. L. (2016). Çocuk edebiyatı eleştirisinin Türkçe öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını gelişim düzeylerine göre ayırıştırma becerisine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1252-1254.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Nas, R. (2014). *Çocuk edebiyatı*. Ezgi Kitabevi.
- Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, E. (1994). *Yazınsal türler*. Ümit Yayıncılık.
- Propp, V. (2006). *Masalın biçimbilimi* (S. Gürses, Çev.). Doğu-Batı Yayınları.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarında yansıtılan şiddet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 24-37.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.
- Şakiroğlu, Y., & Aslan, R. (2025). Çocuk edebiyatındaki özgür ruhlu kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49, 204-228.
- Şener, C. (2018). *Ödüllü çocuk kitaplarındaki başkahramanların yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

- Şen, E. (2021). Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3), 2028-2048.
- Şirin, M. R. (2012). *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları (2008–2012)*. Marmara Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Şirin, M. R. (2011). *Kar altında bir kelebek*. Kök Yayıncılık.
- Solak, Ö. (2012). Aytül Akal'ın *Babam Duymasın* adlı öyküsündeki çatışma yapısının çocuğa göreliği. V. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Aytül Akal Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 9–11 Mayıs 2012, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi.
- Sudançıkılmaz Şimşek, E. (2025). *Karakter eğitime katkısı açısından Feridun Oral'ın çocuk kitaplarında eğitsel iletiler* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Tosun, G. (2024). *Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında kişiler arası çatışma ve çatışma çözme süreci* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29–42.

Extended Abstract

Introduction

Among the content features of children's books, one of the most important elements that determine the subject is conflict. Conflict is defined as “a psychological state caused by simultaneously arising opposing or equally attractive wishes and desires in an individual, and the distress it creates” and also as “the oppositions between elements such as individual-individual or individual-society, or the turmoil of psychological processes within the individual, which form the backbone of fictional works and drive the development of the plot, such as the contrasts between good and evil, duty and personal interest” (TDK, 2024).

This is because conflicts in children's books not only sustain dramatic action—thereby maintaining the reader's interest and curiosity—but also contribute to making the reading process enjoyable and instructive (Ozan Demir, 2009). Through the conflicts experienced by characters in the story, children are also introduced to strategies for coping with real-life problems, helping them to develop vital life skills. These narratives can be described as *life exercises*, offering children opportunities to recognize themselves cognitively and emotionally, and to make sense of the world around them (Aksoy, 2020). For this reason, children's books—which play a crucial role in laying the foundation of personality development—should be designed in alignment with the developmental characteristics of the target age group, allowing young readers to identify with the characters (Aslan, 2006; Aslan & Canlı, 2008).

This study aims to examine the types of conflicts encountered by the protagonists and the methods they use to resolve these conflicts in the book *Küçükken Dinlemediğim Masallar (The Fairy Tales I Didn't Hear When I Was a Child)* by Mevlâna İdris Zengin, a prominent author in the field of children's literature whose works have been published in numerous editions and widely circulated.

In line with this aim, the study seeks to answer the following research questions:

1. What are the types of conflicts and their subcategories that the protagonists face in the book *Küçükken Dinlemediğim Masallar*?
2. What are the roles of the protagonists in the conflicts, and what methods do they use to resolve these conflicts?

Method

In the analysis of the children's book *Küçükken Dinlemediğim Masallar (The Fairy Tales I Didn't Hear When I Was a Child)*, the document analysis method, one of the qualitative research approaches, was employed. The book was selected as the object of analysis using criterion sampling, one of the purposeful sampling techniques (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, the data were analyzed using the Conflict Evaluation Form. This form consists of two main sections based on the framework developed by Karagöz (2014): (1) the types of conflict and their subcategories, and (2) the position of the protagonist in the conflict resolution process and the method used to resolve the conflict.

The research data were examined through descriptive analysis. Using the form designed for identifying conflict types and resolution methods, each fairy tale was individually analyzed, coded, and classified according to the categories in the form. To ensure the validity and reliability of the findings, the coding was conducted together with a field expert, and the results were reviewed. As a result of this process, inter-coder reliability was calculated to be 91%. According to Miles and Huberman (1994), an

inter-coder agreement rate above 70% is considered sufficient for ensuring the reliability of research data.

Result and Discussion

According to the findings of the study, the most frequently used type of conflict in this fairy tale book is intrapersonal conflict, or the character's conflict with themselves. However, in the literature, analyses of children's books have most commonly identified interpersonal conflicts, which contrasts with the results of this study (Ak Başoğlu, 2021; Büyükkışık, 2019; Çalışkan, 2019; Çevik & Müldür, 2021; Tosun, 2024; İnce-Samur & Arıkan, 2018). Nevertheless, Karagöz (2014) states that in children's novels, the main characters predominantly experience both intrapersonal and interpersonal conflicts, and that this aligns with the developmental level of the readers. In this context, it can also be said that the findings of the current study are in line with existing knowledge regarding the reading interests of children in the 7–9 age group, which often include themes such as love for people, nature, and animals; extraordinary events and situations; and travel experiences (Karatay, 2014).

According to the findings of this study, the most frequently used subcategory within intrapersonal conflict is the conflict of emotions. Another prominent type of conflict found in *The Tales I Didn't Hear When I Was a Child* is the conflict between the individual and nature. The author's emphasis on intrapersonal conflict—particularly on emotional struggles—appears to be consistent with the prominence of animal-related conflicts within the broader context of conflict with nature.

It can be inferred that the author's conceptualization of “nature” may refer not only to the external natural world but also to the inner nature of the individual. In this sense, by associating various fears and internal struggles with animals, the author draws on one of the classical forms of fairy tales—animal tales—and maintains the structural features of this traditional narrative genre.

In *The Tales I Didn't Hear When I Was a Child*, interpersonal conflicts and individual–society conflicts are addressed to a lesser extent. When the overall findings of the study are evaluated, the most prominent types of conflict in this book are intrapersonal conflicts, particularly emotional struggles, and conflicts with nature, especially those involving animals. Although interpersonal and societal conflicts are present in the tales, they may not be explicitly or independently represented to the extent that they form a strong narrative element.

It can be stated that the protagonists generally play an active role in resolving the conflicts, using reasoning and courage as their primary strategies. However, in some instances, the conflicts are resolved by others or through avoidance. The author's focus on internal conflicts suggests that the stories aim to support the reader's self-discovery and personal development by emphasizing the emotional and moral growth of the individual. The tales foreground internal resolution processes and encourage children to confront their own inner worlds. As such, fostering emotional awareness in children emerges as a central theme of the book.



Speech Flowing in the Dream: Shamanic States of Consciousness, Lucid Dreaming, and the Mental Archaeology of Language in the Dede Qorqut Tales

Sümeýra ALAN¹

Abstract

The motifs of consciousness in the *Book of Dede Qorqut*, such as dream, intuition, prophecy, ecstasy and trance, are fundamental narrative elements that reflect the cultural and cognitive projections of a collective mind. With the addition of the thirteenth narrative titled "Salur Qazan Slays the Seven Headed Dragon" to the analysis based on the twelve tales of the Dresden manuscript, the structural depth of the epic narrative that turns toward the inner world has been evaluated within a broader variant corpus and the interaction between shamanic states of consciousness and oral storytelling traditions has been revealed. The dream sequences have functioned as thresholds of consciousness that shape the destinies of the heroes through their prophetic and directive roles. In figures such as Salur Qazan, Yegenek and Qaracuc Coban this motif has transformed the course of events and triggered inner change. Intuition and sensory awareness have become especially prominent in female characters and in mother and son relationships. Dream and intuition move beyond individual consciousness and become collective modes of comprehension activated by cultural memory. Scenes of trance and ecstasy merge with the bardic tradition and intensify epic time on emotional and cognitive levels. Concepts such as lucid dreaming, embodied cognition, language as a narrative medium and Jungian archetypes have been used to analyse the representations of consciousness in the epic structure. Supported by tables and graphs showing the distribution of motifs, the analysis demonstrates that the *Book of Dede Qorqut* can be read not only as a historical and philological source but also as a mental and anthropological one. In this way the epic tradition is configured as a symbolic field of unconscious tensions and as a conceptual expression of cultural neurobiology.

Keywords

Dede Qorqut Tales

Shamanic Consciousness

Cognitive Poetics

Narratological Analysis

Rüyada Akan Söz: Dede Korkut Hikâyelerinde Şamanik Bilinç Hâlleri, Lucid Dreaming ve Dilin Zihinsel Arkeolojisi

Özet

Dede Korkut Kitabı'ndaki rüya, sezgi, kehanet, vecd ve trans gibi bilinç motifleri, kolektif zihnin kültürel ve bilişsel izdüşümlerini yansıtan temel anlatı unsurlarıdır. Dresden nüshasındaki on iki hikâye temel alınarak yapılan çözümlemeye metin geleneğini tamamlayan "Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi" başlıklı on üçüncü anlatmanın da eklenmesiyle epik anlatının iç dünyaya açılan yapısal derinliği daha geniş bir varyant bütünlüğü içinde değerlendirilmiş; şamanik bilinç hâlleriyle sözlü anlatım gelenekleri arasındaki etkileşim ortaya konmuştur. Rüya sekansları, haberci ve yönlendirici işlevleriyle kahramanların kaderini biçimlendiren bilinç eşikleri olarak işlemiştir. Salur Kazan, Yegenek ve Karacuc Çoban gibi figürlerde bu motif, hem olay örgüsünü dönüştürmüş hem de içsel dönüşümü tetiklemiştir. Sezgi ve duyuşal farkındalık ise özellikle kadın karakterlerde ve anne-oğul bağlarında belirginleşmiştir. Rüya ve sezgi, bireysel bilincin ötesine geçerek kültürel hafızayı harekete geçiren kolektif kavrayış kiplerine dönüşmektedir. Trans ve vecd sahneleri, ozanlık geleneğiyle birleşerek epik zamanı duygusal ve bilişsel düzeyde yoğunlaştırır. Lucid dreaming, bedenlenmiş biliş, anlatının sahnesi olarak dil ve Jungcu arketip gibi kuramlarla epik yapının bilinç temsilleri katmanlandırılmıştır. Motiflerin dağılımını gösteren tablo ve grafiklerle desteklenen çözümleme, Dede Korkut'un yalnızca tarihi ve filolojik değil, zihinsel ve antropolojik bir kaynak olarak da yeniden okunabileceğini de ortaya koymaktadır. Böylece epik gelenek, hem bilinç dışı çatışmaların sembolik düzlemi hem de kültürel nörobilimin kavramsal iz düşümü olarak yapılandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Dede Korkut Hikâyeleri

Şamanik Bilinç

Bilişsel Poetika

Anlatıbilimsel Çözümleme

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	30.07.2025	26.11.2025	30.12.2025	10.29228/ijlet.1753894
Reference Kaynakça	Alan, S. (2025). Rüyada akan söz: Dede Korkut hikâyelerinde şamanik bilinç hâlleri, lucid dreaming ve dilin zihinsel arkeolojisi. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 538-568.			

¹ ID Doç. Dr., Erzurum Teknik Üniversitesi, sumeyra.alan@erzurum.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4406-2022.



Giriş

Dede Korkut hikâyeleri, Oğuz Türklerinin destanî geçmişini aktaran ve Türk edebiyatının erken dönem eserleri arasında önemli bir yere sahip metinlerdendir (Tahiroğlu & Akalın, 2021, s. 273). Hikâyelerde Oğuz boylarının kahramanlık mücadelelerine ek olarak toplumsal yaşamlarına ve inanç dünyalarına dair ayrıntılar yer alır. Metin, İslâmiyet'in kabulünden sonra yazıya geçirilmiş olmakla birlikte eski Türk inançlarının izlerini taşır. Tanrı, dağ, su, ağaç ve atalara dair kült unsurlar anlatının genelinde hissedilir biçimdedir (Tunç, 2020, s. 142). Bu özellikleriyle *Dede Korkut Kitabı*, İslami unsurlar ile eski inanç öğelerini bir arada barındıran çok katmanlı bir anlatı yapısı sunar (Güngör, 2016, s. 314).

Merkezde yer alan Dede Korkut tipi, bozkır toplumunun geleneklerine hâkim, beylerin danıştığı, sözleriyle yön belirleyen bir figürdür (Gökyay, 1994, s. 78). Bu figür, destan geleneğinde kam karakterinin tarihî anlatı içindeki yeniden yorumlanmış biçimi olarak görülür. Oğuz Kağan Destanı'ndaki Irkıl Hoca'da karşılaşılan işlev, Dede Korkut figüründe sürdürülmektedir. Böylece manevi rehberlik görevi, anlatı içinde otoriter bir bilgi kaynağına dönüşmektedir (Tunç, 2020, s. 142). Bu yapı, eserin kültürel katmanlarını oluşturan inanç sistemlerini bir araya getiren anlatı zeminini açık hâle getirir.

Dede Korkut Kitabı günümüze iki ana yazma nüsha hâlinde ulaşmıştır. Bunlardan ilki ve en kapsamlısı Dresden nüshası, diğeri ise kısmen eksik olan Vatikan nüshasıdır. Dresden yazması, "Kitâb-ı Dedem Korkut 'alâ lisân-ı tâife-i Oğuzân" başlığını taşımakta olup 1815'te H. F. von Diez tarafından Dresden Kraliyet Kütüphanesi'nde bulunmuştur (Kadioğlu, 2022, s. 25). On iki boy ve bir mukaddimeden oluşan metin, nesih hatla satırbaşı yapılmaksızın yazılmış; manzum-mensur bölümler bütünleşik biçimde kaydedilmiştir (Pehlivan, 2015, s. 147). Dil özellikleri bakımından Eski Anadolu Türkçesini yansıtan yazmada, Azeri (Doğu Oğuz) Türkçesine yakın bir lehçe kullanılmıştır. İlk sayfadaki kayıt, yazmanın yaklaşık 16. yüzyıla ait olduğunu göstermektedir (Kadioğlu, 2022, s. 25).

Vatikan nüshası ise "Hikâyet-i Oğuznâme, Kâzan Beg ve Gayrı" başlığını taşır; bir mukaddime ve altı hikâyeden oluşur (Pehlivan, 2015: 147). 1950'lerde Ettore Rossi tarafından keşfedilmiş, eksik yapısı nedeniyle daha çok karşılaştırmalı dil ve varyant çalışmaları için kullanılmıştır (Kadioğlu, 2022, s. 25; Pehlivan, 2015, s. 148). 2018'de ortaya çıkarılan Türkmen Sahra (Günbed) nüshası gibi yeni yazmalar da bulunmuş olmakla birlikte, bu çalışmada yalnızca Dresden nüshası esas alınmıştır (Kadioğlu, 2022, s. 23-24).

Bu çalışmanın amacı, Dede Korkut hikâyelerinde rüya, trans ve çeşitli bilinç hâllerinin (sezgi, öngörü, vizyon vb.) destansı anlatı düzleminde nasıl temsil edildiğini ortaya koymaktır. Dede Korkut hikâyeleri, içerdiği rüya motifleri, vecd ve trans benzeri deneyimler ile kahramanların sezgisel önsezileri bakımından son derece zengindir. Bu bilinç hâlleri, Oğuzların kadim inançlarında önemli bir yere sahip olan şamanik dünya görüşünün epik anlatıdaki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Nitekim kitapta yer alan rüya motifleri, kahramanlara geleceğe dair işaretler veren anlamlı tecrübelerdir; hikâyelerde rüyalar genellikle bir kehanet niteliği taşır ve destanın gidişatında belirleyici bir işlev üstlenir (Tunç, 2020, s. 157). Örneğin Salur Kazan boyunda Karacuk Çoban'ın "kara kaygılı bir rüya" görmesi yaklaşan felaketin habercisi olarak anlatılmış; rüyadaki "kara" (siyah) rengi, Türk kültüründe kaygı ve olumsuzluğun simgesi olarak kullanılmıştır (Tunç, 2020, s. 151). Bu örüntüler, destanlarda rüyanın kolektif hafızadaki şamanik inançlardan beslenen önemli bir anlatı unsuru olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Dede Korkut hikâyelerinde karakterlerin sezgi yoluyla tehlikeleri hissetmesi veya vecde yakın manevi coşku hâlleriyle olağanüstü başarılar sergilemesi, şamanik bilinç durumlarının epik edebiyata yansımış örnekleri olarak değerlendirilebilir. Dede Korkut'un kopuz eşliğinde destan söyleyip Oğuz kahramanlarına ad verdiği, dualar ettiği sahnelerde

ritüelistik bir trans atmosferi oluşur; bu durum şamanik bilinç ve manevi vecd hâlinin Dede Korkut karakteri üzerinden kültürel bir temsil kazandığını gösterir (Gökyay, 1994, s. 78). Bu çalışma, söz konusu bilinç hâllerinin Dede Korkut anlatısındaki temsillerini çözümleyerek Oğuz destan geleneğinde zihinsel ve ruhsal deneyimlerin nasıl kurgulandığını incelemeyi hedeflemektedir.

Araştırmada disiplinlerarası bir yöntem benimsenerek anlatıbilim, bilişsel dilbilim ve kültürel temsil odaklı bir çözümleme yürütülecektir. İlk olarak anlatıbilimsel yaklaşım kapsamında Dede Korkut hikâyelerinin yapısal ve işlevsel çözümlemesi yapılacaktır; rüya ve trans sahnelerinin olay örgüsü içindeki konumu, anlatının akışına katkısı ve karakter gelişimine etkisi değerlendirilecektir. Bu bağlamda rüya motifi, anlatısal bir araç olarak üstlendiği işlevler çerçevesinde; belirli olayların önceden sezdirilmesi ve karakterin sınanmasına imkân tanıyan yapısal bir mekanizma olarak ele alınacaktır.

İkincil olarak, bilişsel dilbilimsel bir perspektifle metindeki dilsel ifadeler ve mecazlar çözümlenecektir. Kahramanların rüya ve vizyon anlarında kullandığı dil, bu deneyimlerin kavramsallaştırılma biçimleri açısından değerlendirilecektir. Örneğin “kara kaygılı rüya” ifadesindeki renk sembolizmi kültürel biliş bağlamında ele alınacak; “kara” renginin endişe ve uğursuzlukla ilişkilendirilmesi Oğuz toplumunun zihinsel dünyasını şekillendiren kavramsal ağları ortaya koyacaktır (Tunç, 2020, s. 151). Bu aşamada kavram metaforları, semboller ve dilsel imgeler incelenerek bilinç hâllerinin metinde nasıl dilsel olarak kodlandığı gösterilecektir.

Üçüncü olarak, kültürel çağrışım odaklı bir çözümleme hattıyla anlatıdaki semboller, ritüel sahneler ve bilinç hâli temsilleri üzerinden metnin taşıdığı kültürel kodlar irdelenecektir. Rüya, trans ve vecd sahneleri aracılığıyla şekillenen bilinç hâlleri, Oğuz kozmolojisinin simgesel düzlemdeki izdüşümleri olarak ele alınacak; bu sahnelerdeki anlatım stratejileri kültürel belleğin metin içinde nasıl yeniden üretildiğine ışık tutacak biçimde çözümlenecektir. Bu yorumlama süreci, bütüncül bir anlatıbilimsel ve bilişsel dilbilimsel bağlam içinde, metnin içsel örüntülerine sadık kalınarak yürütülecek; kültürel göndergeler metnin semantik ve yapısal sınırları çerçevesinde değerlendirilecektir.

Yukarıdaki amaç ve yöntemler doğrultusunda, çalışmanın temel araştırma sorusu şöyle ifade edilebilir: *Epik anlatıda şamanik bilinç, rüya, sezgi ve trans hâli nasıl temsil edilir?* Bu soru özelinde, Dede Korkut hikâyelerinin hem içerik hem de biçim unsurları taranarak, destanın satır aralarında gizlenen bilinç hâlleri temsillerinin izleri sürülecektir. Elde edilecek bulgular, Oğuz destan geleneğinde rüya ve trans olgusunun anlatısal temsili konusunda yeni bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Böylece, *Dede Korkut Kitabı*’nda şamanik dünya görüşüne ait bilinç durumlarının epik hikâye içinde hangi anlatım teknikleriyle ve ne tür sembolik motiflerle aktarıldığı sorusu yanıt bulacaktır.

Kuramsal Zemin: Lucid Dreaming, Trans Hâlleri ve Bilişsel Çerçeve

Rüya ve bilinç kavramları, farklı disiplinlerin kesişiminde incelenen zengin olgulardır. *Lucid dreaming* (berrak rüya) kavramı, modern bilinç çalışmalarında rüya sırasında rüyada olduğunu fark etme ve rüya içeriğini kısmen denetleyebilme durumu olarak tanımlanmaktadır. Tipik rüyalarda rüya gördüğünün bilincinde olmayan insan zihni, lucid rüyalarda adeta çift katmanlı bir farkındalığa erişir: kişi hem rüya görür, hem de rüya gördüğünün bilincindedir. Bu olgu, bilinç durumları yelpazesinde özel bir konum işgal eder; nitekim nörobilimsel araştırmalar lucid rüyanın uyanıklık ve REM uykusu özelliklerini bir arada barındıran melez bir bilinç hâli olduğunu ortaya koymuştur (Tzioridou vd., 2025: 169). Lucid rüyanın modern bilim tarafından keşfi, aslında kadim kültürlerdeki şamanik rüya pratikleri ile de benzerlikler gösterir. Nitekim Winkelman (2013, s. 79) şamanik bilinç durumlarını inceleyen çalışmalarında, şamanların transa geçerek elde ettikleri vizyoner deneyimlerin ve rüya yoluyla bilgi

edinme pratiklerinin insan bilincinin biyolojik ve kültürel bir mirası olduğunu belirtir. Şaman, trans hâlinde bedeni dışında ruhani yolculuklar yaparak ya da rüya esnasında ilahi âleme erişerek topluluğa rehberlik edecek bilgiler edinir (Demirtaş, 2024, s. 142). Bu bakımdan lucid rüyanın “kontrollü rüya” niteliği, şamanların iradi olarak girdikleri rüya benzeri trans hâlleriyle örtüşmektedir.

Trans hâlleri ve *vecd*, özellikle Mircea Eliade ve takipçilerinin şamanizm araştırmalarında merkezi kavramlardır. Eliade, klasik eserinde şamanizmi “arkaik ekstaz teknikleri” olarak tanımlar; şamanın asıl vasfı trans (ekstaz) durumuna girerek ruhlar âlemiyle iletişim kurabilmesidir (Money, 2022, s. 201). Bu trans hâli, derin bir vecd deneyimini içerir. Şaman, kendini mistik bir coşkunlukla kaptırarak bedenini ve bilincini aşan bir yolculuğa çıkar. Eliade’ye (2006, s. 31, 144) göre şamanın ekstazı, sadece bireysel bir tecrübe olmayıp kültürel olarak öğrenilen ve törensel uygulamalarla desteklenen bir tekniktir. O nedenle şaman, trans sırasında gördüğü vizyonları (rüya imgelerini) yorumlayarak topluluğa aktarır; bu hem bir kehanet hem de bir tedavi biçimi olabilir. Winkelman (2013, s. 79) da benzer şekilde şamanik bilinç durumlarının beynin bütünleştirici (entegre edici) mekanizmalarını harekete geçirerek kadim bir “bilişsel ekoloji” oluşturduğunu, ritüel ve trans yoluyla insanın evrimsel geçmişindeki iletişim sistemlerine ulaşıldığını öne sürmektedir. Transa eşlik eden davul ritimleri, dans ve monoton ilahiler, beynin özel dalga paternlerini tetikleyerek şamanın vizyoner rüya benzeri deneyimler yaşamasını sağlar.

Bilişsel dilbilim ve kültürel biliş alanındaki gelişmeler, rüya ve bilinç hâllerini anlamamıza yeni çerçeveler sunar. Özellikle Lakoff ve Johnson’ın (2017) çalışmalarından itibaren dilsel ifadenin bedensel deneyimle yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Zihin ve dil araştırmacıları, insan kavramlarının önemli bir kısmının metaforik yapıda ve beden deneyimine dayalı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Pelkey (2023: 1649) kapsamlı bir derlemesinde, “kognitif dilbilimin bulgularının, dilsel yapı ve anlamın bütünüyle bedene gömülü (embodied) bir temele dayandığını” göstermekte olduğunu vurgular. Bu perspektife göre, soyut düşüncelerimiz dahi bedenimizin dünyayla etkileşiminden doğan şemalara ve imgelere dayanır. Thomas Csordas gibi antropologlar da *bedenlenme kuramı* çerçevesinde deneyimlerimizin “beden aracılığıyla canlandığını, maddileştiğini ve dünyada konumlandığını” belirtir (URL-1). Rüya imgeleri ve trans hâlindeki vizyonlar, aslında insan zihninin bedensel ve duygusal deneyimleri semboller aracılığıyla işleminin çarpıcı örnekleridir. Jungcu psikoloji de benzer şekilde rüyaların kolektif bilinçdışından² gelen arketipsel sembollerle yüklü olduğunu söyler (Çetin, 2010: 256). Bilişsel poetika alanı, edebî metinlerde okurun zihin süreçlerini ve duygu-düşünce etkileşimini inceleyerek bu tür bilinç hâlleri tasvirlerinin alımlayıcıda nasıl bir zihinsel canlandırma yarattığını araştırır. Özellikle destanlardaki rüya sekansları, okurun/dinleyicinin zihninde “*anlatının sahnesi olarak dil*” olgusunu ortaya çıkarır: Dil, zihnin yaşantılarını sahneleyen bir tiyatro görevi görür; rüyalar ve vecd hâlleri bu sahnede sembolik dilsel işaretlerle canlandırılır. Bu çalışmada kuramsal zemin olarak ele alınan lucid rüya kavramı, trans ve vecd deneyimleri ile bilişsel dilbilimin bulguları, Dede Korkut hikâyelerindeki bilinç motiflerini anlamlandırmada rehberlik edecektir.

Dresden Nüshası Dede Korkut Hikâyelerinde Şamanik Bilinç Hâlleri

Dede Korkut Kitabı, Oğuz Türklerinin destansı hikâyelerini içerirken İslâm sonrası yazıya geçirilse de, anlatılarda eski Türk (şamanik) inanç dünyasının izleri belirgin şekilde görülmektedir. Özellikle rüya, kehanet, iç ses/sezgi, atalarla veya ruhlarla iletişim ve trans benzeri hâller gibi şamanik

² “Bilinçdışı, açıkça, ya bilinç için yitirilmiş ve unutulmuş ya da henüz var olmayan ve henüz doğmamış psişik süreçler de barındırır. Yani bunlar bilince verili değildir. Bu bakımdan bilinçdışı sadece bellek izlerini değil, gelişecek ve yaratıcı olacak şeylerin izni de barındırır. Kolektif bilinçdışından çıkan her şeyi.” (Jung, 2025: 134-135).

bilinç durumları, hikâyelerin kurgusunda önemli bir işleve sahiptir. Destanın bilge figürü Korkut Ata (Dede Korkut) bizzat “gaipten türlü haber” veren, gönlüne ilahi ilham gelen bir bilici olarak tanıtılır (Ergin, 1989: 73). Hikâyelerde kahramanların gördükleri rüyalar olayların akışını değiştirmekte, sezgisel öngörüler ve iç sesler kahramanların kararlarına yön vermekte, gerek Korkut Ata gerek bazı karakterler aracılığıyla kehanet niteliğinde sözler söylenmektedir. Aşağıda, Dresden yazmasının on iki boyunun her biri tek tek incelenerek bu şamanik bilinç motiflerinin varlığı ve işlevi özgün metinden örneklerle ortaya konmuş, ayrıca metin geleneğini tamamlayan “Salur Kazan’ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi” adlı on üçüncü anlatma da değerlendirilmeye dâhil edilmiştir.

Dirse Han Oğlu Boğaç Han

Dede Korkut destanının ilk hikâyesinde doğrudan rüya veya kehanet motifi belirgin değildir; ancak anlatıda *şamanik telkin ve sezgi* unsurları mevcuttur. Çocuğu olmadığı için kara otağa konulan Dirse Han, hatununun teşvikiyle adaklar adayarak bir oğul diler (bu yönüyle, rüya yerine bilinçli bir ritüel ile Tanrı’dan haber alınmaya çalışılır). Nitekim dualarının kabul olması sonucu Boğaç doğar ve ileride yiğitlik göstererek ad kazanır. Bu süreçte Korkut Ata, Boğaç’ın ilk büyük kahramanlığı (Bayındır Han’ın azgın boğasını öldürmesi) üzerine ortaya çıkarak çocuğa ad verir. Korkut Ata’nın “*Hey Dirse Han, beylik yer bu oğlana / Taht ver erdemlidir... Boynu uzun büyük cins at ver bu oğlana / Biner olsun hünerlidir*” (Ergin, 1989, s. 82) diyerek Boğaç’ı övmesi ve babasına onu bey ilan etmesini önermesi, bir ritüelistik kehanet sayılabilir. Korkut Ata’nın burada çocuğun ileride bey olacağını müjdeleyen sözleri, ad verme geleneğiyle birlikte çocuğun kaderini tayin eden bir *öngörü* işlevi görür.

Hikâyenin ilerleyen kısmında Boğaç, babasının kandırılması sonucunda Dirse Han tarafından okla vurulup ağır yaralanır. Boğaç’ın ölümüne yaklaşma ve geri dönme deneyimi, şamanların *cezbe/trans* ritüellerini andırırçasına, anne figürü üzerinden mistik bir bilinç hâli olarak resmedilir. Boğaç’ın annesi, yaralı oğlunu kanlar içinde yerde bulduğunda büyük bir içsel sezgi ve duygusal şok yaşar: “*Başını kaldırdı... Oğlancığını görmedi. Kara bağı sarsıldı, bütün yüreği oynadı, kara süzme gözleri kan yaş doldu*” (Ergin, 1989: 86). Bu ifadeler, anne yüreğinin evladının durumunu adeta önceden hissettiğini ve felaketi *içsel bir sarsıntıyla* karşıladığını gösterir. Annenin devamında yaptığı, yarı bilinçsiz durumdaki oğlunu uyandırma çabası ise özellikle dikkat çekicidir. Annenin Boğaç’a yönelik telkini adeta bir şamanik ruh geri çağırma ritüelini andırır: “*Kara süzme gözlerini uyku bürümüş, aç artık / ... Tanrının verdiği tatlı canın seyranda imiş, yakala artık / Öz gövdende canın var ise oğul, haber bana*” (Ergin, 1989, s. 88). Bu dizelerde anne, oğlunun canının bedeninden uzaklaşmaya başladığını sezerek onu söz büyüyle hayata döndürmeye çalışmaktadır. Boğaç da bir süre sonra kendine gelip konuşur. Bu sahne, Dede Korkut anlatısında ölüm ile yaşam arasındaki eşikte bir karakteri söz aracılığıyla geri döndürme, yani *şamanik trans* ve *iyileştirme* motifinin bir örneğidir (Ergin, 1989, s. 89-90).

Salur Kazan’ın Evinin Yağmalanması

Dede Korkut’un ikinci hikâyesi, rüya motifinin belirgin biçimde kullanıldığı ve rüya tabiriyle kehanetin iç içe geçtiği bir anlatıdır. Hikâyenin başında Salur Kazan ava gittiğinde, obası düşman tarafından basılmadan hemen önce iki farklı rüya görülür: biri Karacuk Çoban’a, diğeri bizzat Salur Kazan’a aittir.

İlk olarak, düşman baskını gecesi çoban Karacuk bir “kara kaygılı rüya” görür. Rüyasında sezdiği tehditkâr işaretlerle irkilip uyanır ve derhal savunma tedbirleri alır: “*Gece yatarken Karacuk Çoban kara kaygılı rüya gördü. Rüyasından sıçradı ayağa kalktı. Kıyan Gücü, Demir Gücü bu iki kardeşi yanına aldı. Ağılın kapısını berkitti... Alaca kollu sapanını eline aldı*” (Ergin, 1989, s. 97). Çobanın rüyası doğrudan gösterilmemiş, ancak onun bilinçaltında bir tehlike sezerek uyandığı ve hazırlık yaptığı belirtilmiştir. Nitekim hemen ardından “*ansızın altı yüz kâfir çobanın üzerine yüklendi*” ve Karacuk Çoban rüyasında

sezip önlem aldığı saldırıyla yüz yüze geldi. Bu örnek, rüyanın önceden haber verme (habernâme) işlevini göstermektedir. Çobanın rüyası sayesinde uyanık davranması, sürüye ve kendine yönelik saldırıda başarılı savunma yapmasını sağlar. Bu yönüyle çobanın rüyası, Oğuz anlatısında sezgisel öngörünün en somut örneklerindendir (Kırman, 2004, s. 16-17).

Salur Kazan cephesinde ise rüya çok daha ayrıntılı ve sembolik biçimde sunulur. Salur Kazan, obasının yağmalandığı aynı gece, av yerinde çadırında uyurken kâbus benzeri bir rüya görür. Metin, *“Salur Kazan kara kaygılı rüya gördü. Sıçradı ayağa kalktı”* diyerek başladığı rüya sekansında Kazan Bey’in gördüğü imgeleri bir bir sayar: *“Rüyamda... yumruğumda çırpman benim şahin kuşumu ölüyor gördüm, gökten yıldırım ak otağımın üzerine çakıyor gördüm, kapkara duman yurdumun üzerine dökülüyor gördüm, kuduz kurtlar evimi dişleyip yırtıyor gördüm, kargı gibi kara saçım uzanarak gözümü örtüyor gördüm, bileğimden on parmağımı kanda gördüm”* (Ergin, 1989, s. 99). Bu sayılan semboller son derece olumsuz, *“kara kaygılı”* bir rüyanın parçasıdır ve Kazan, rüyanın etkisiyle zihni dağılacak derecede kaygılanır. Rüya tabir edilmek üzere dile getirilir: Kazan, yanındaki kardeşi Kara Göne’ye *“hanım kardeş benim bu rüyamı yor bana”* diye rica eder. Kara Göne rüyadaki simgeleri kısmen yorumlar: *“Kara bulut dediğin senin devletindir, kar ile yağmur dediğin senin askerindir, saç kaygıdır, kan karadır”* diyerek felaket habercisi unsurlara işaret eder, ancak *“geri kalanını yoramam, Allah yorsun”* diyerek rüyanın en korkunç kısmını yorumlamayı Tanrı’ya bırakır (Ergin, 1989: 100). Bu diyalog, destanda rüya yorumlama geleneğinin izlerini yansıtır. Rüyadaki semboller devletin yıkımı (kara bulut), askerinin telef olması (yağmur-kar), aileye gelecek zarar (saçın gözleri örtmesi; evin yıkımı) gibi anlamlarla çözümlenir (Çetinkaya, 2015, s. 167-168). Kara Göne’nin yoramadığı kısım ise Kazan’ın ailesine dair en kötü ihtimaldir ki, bu da metnin ilerleyişinde doğrulanacaktır: Kazan’ın oğlu Uruz ve eşi Burla Hatun düşmana esir düşmüş, obası tarumar olmuştur.

Bu rüya vasıtasıyla anlatı, olacakları önceden haber verirken gerilim oluşturmakta ve Oğuz kültüründe rüya yorumunun taşıdığı değeri belirginleştirmektedir. Nitekim rüyanın hemen ardından Kazan Bey uyanır uyanmaz *“aklımı fikrimi toplayamıyorum”* diyerek telaşa kapılır ve obasına dönmek üzere harekete geçer (Ergin, 1989: 99). Böylece rüya, kahramanı harekete geçiren bir işaret olur. Salur Kazan’ın rüyası ve Kara Göne’nin kısmi tabiri, Dede Korkut hikâyelerinde kehanet olgusunun rüya yoluyla tezahürüne güzel bir örnek teşkil eder (Doğan, 2023: 253). Şamanik gelenekte önemli yer tutan rüya aracılığıyla *gaybı görme*, burada İslami kisveyle de olsa (yorumu Allah’a havale etme) sürdürülmüştür (Gönen, 2017: 213-214).

Bamsı Beyrek (Kam Büre Oğlu Bamsı Beyrek)

Üçüncü hikâye olan Bamsı Beyrek boyunda, diğer bazı anlatılara kıyasla rüya veya trans motifleri görece daha siliktir. Hikâyenin merkezinde yiğitlik sınavı, aşk ve sadakat temaları olduğundan, bilinç hâllerinden ziyade aksiyon ve diyaloglar ön plandadır. Bu boyda ne kahramanların ne de yardımcı karakterlerin açıkça rüya gördüğü veya geleceğe dair gaipten haber aldıkları bir sahne bulunmamaktadır. Yine de, destanın genelinde Korkut Ata’nın rolü bu boyda da görülür: Korkut Ata, Beyrek’in ilk yiğitliğini sergilemesinin ardından gelerek ona *“Bamsı Beyrek”* adını verir (Ergin, 1989: 153). Korkut Ata’nın Bamsı Beyrek’e ad verirken söylediği kutlama ve dua niteliğindeki sözler, bir anlamda *bilgece öngörü* içerir. Korkut Ata Beyrek’in adına destansı sıfatlar ekleyerek onun gelecekteki şansını tasdik eder, uzun ömür dileğinde bulunur. Bu ad verme geleneği, şamanik kültürde *çocuğa mana yükleme* ve kaderini yönlendirme ritüelinin bir uzantısı olarak görülebilir.

Hikâyede Bamsı Beyrek’in uzun süre düşman elinde tutsak kalması ve öldü sanılması üzerine gelişen duygusal motifler de sezgi/inner voice kapsamında değerlendirilebilir. Banı Çiçek, nişanlısı Beyrek’in öldüğü haberini aldığı anda, içinden gelen derin bir sezgiyle onun aslında ölmediğine inanmak

ister. Metinde Banı Çiçek'in bu habere tepkisi, bir *ağıt ve iç ses* şeklinde verilir: Kara elbiseler giyip yüzünü parçalayan Banı Çiçek, "*Vay al duvağımın sahibi!*" diyerek feryat eder (Ergin, 1989: 132). Bu ifadede Banı Çiçek'in yüreğinin sızısı ve içindeki umudun çatışması sezilir. Nitekim Beyrek ölmemiştir; dönüşü de bir ozan kılığına girerek Banı Çiçek'in düğününe gelmesiyle olur (Ergin, 1989: 137). Bu noktada, Beyrek ile Banı Çiçek arasında kimlik ortaya çıkmadan evvel gerçekleşen içsel iletişim manidardır. Banı Çiçek, kendisine türküler söyleyen bu *yabancı ozanın* gerçekte Beyrek olduğunu sezgisel olarak kavrar. Ozan kılığındaki Beyrek'in söylediği imalı sözler Banı Çiçek'in iç sesini harekete geçirir; Beyrek'in kervan yolcularına kendi hakkında haber sordurduğu dörtlüklerde Banı Çiçek'in Yaltacuk'la evlendirileceğinin dile gelmesi üzerine, Banı Çiçek'in içindeki şüphe kuvvetlenir. Sonunda Beyrek'in kendini tanıttığı sahne, iki âşık arasındaki sezgisel bağın doğrulanması gibidir (Ergin, 1989: 148-149). Bu hikâyede açık bir rüya ya da kehanet olmamakla birlikte, iç ses ve sezgi olgusu, özellikle Banı Çiçek'in sadakat ve aşk ile beslenen feraseti üzerinden işlenmiştir.

Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olması

Dördüncü boy, Salur Kazan'ın oğlu Uruz'un ilk savaşı ve esareti üzerine kuruludur. Bu hikâyede de doğrudan rüya veya gaipten haber alma gibi unsurlar görünmez; anlatı daha ziyade kahramanlık, fedakârlık ve aile temasına odaklanır. Ancak satır aralarında sezgisel bilinç ve içsel yöneliş motifleri mevcuttur. Özellikle anne figürü Burla Hatun, sezgisel duyarlılığın temsilcisidir.

Uruz'un esir düştüğü haberini alan Burla Hatun'un tepkisi, anne yüreğinin *önsezisini* ortaya koyar niteliktedir. Oğlunun tehlikede olduğunu sezen Burla Hatun, Oğuz beylerine çıkışarak derhâl harekete geçmelerini ister. Hikâyede, Burla Hatun'un Kazan'a söylediği sitemkâr sözler yer alır; bunlar bir bakıma annenin iç sesinin dışavurumudur. Burla Hatun, Kazan Bey'e "*Beyim, oğlun Uruz'u tek başına bırakıp nasıl döndün? Senin alplerine bu yakışır mı?*" tarzında serzenişlerde bulunur (Ergin, 1989: 163-166). Bu sözler, Burla Hatun'un içindeki önsezinin ve vicdanının sesi olarak değerlendirilebilir. Anne, evladının esarete acı çektiğini yüreğinde hissederek çevresini harekete geçirir.

Öte yandan, hikâyenin kritik anlarında Uruz'un öngörüsü dikkat çeker. Uruz, babası Kazan'ın kendisini kurtarmak için tek başına düşman kaleye geldiğinde, bir içsel feraset göstererek babasına teslim olmamasını öğütler. Esir Uruz, babasının da tutsak düşmemesi için yüksek sesle adeta bir *iç sesin yönlendirmesiyle* haykırır: "*Baba, beni bırak, Oğuz'a dön; eğer burada savaşırsan ikimiz birden helâk oluruz!*" (Ergin, 1989: 168). Bu sözlerde Uruz'un, kendi hayatından vazgeçme pahasına babasını koruma içgüdüğü ve geleceği doğru okuma yetisi vardır. Nitekim Kazan Bey bu uyarıyı dinler ve geri çekilir, sonra ordusunu toplayıp gelir. Uruz'un durumu değerlendirip isabetli bir önseziyle babasını uyarması, destandaki sezgisel öngörü örneklerinden biri sayılabilir.

Bu boyda trans veya rüya olgusu bulunmamakla birlikte, anlatı boyunca duyguların yoğunlaştığı anlar bir çeşit *transandantal atmosfer* yaratır. Kazan Bey, tek başına düşman içine sızdığı anda ve oğlunu darağacında görme riskiyle karşılaştığında yaşadığı iç gerilim, onun bilinç hâlini farklı bir düzleme taşır. Ayrıca, hikâye sonunda baba-oğulun kavuşması sırasında Dede Korkut'un gelip kopuz çalarak "*Dedem Korkut gelerek destan söyledi deyiş dedi, bu Oğuzname'yi düzdü koştı, böyle dedi*" şeklinde destan söylemesi de Korkut Ata'nın *vecd hâlinde* destanı dillendirdiğine işaret eder (Ergin, 1989: 176-177). Dede Korkut'un kopuz eşliğinde irticalen söylediği övgüler ve nasihatler, destan geleneğinde şamanik ozan transına benzeyen bir anlatıcı bilinç durumudur. Uruz'un esir olduğu hikâyede rüya veya vizyonlar yoktur; fakat anne ve oğulun sergilediği güçlü sezgisel davranışlar ve Korkut Ata'nın destansı anlatımı, anlatıya ruhsal bir derinlik kazandırmaktadır.

Duha Koca Oğlu Deli Dumrul

Beşinci boy olan Deli Dumrul, Dede Korkut hikâyeleri içinde mistik ve transandantal deneyimin en doğrudan işlendiği anlatılardan biridir. Bu hikâyede İslami motifler ağır basmakla birlikte, olay örgüsü özünde bir ölümle yüzleşme ve ruhsal dönüşüm hikâyesidir. Deli Dumrul karakteri, Azrail'e meydan okumasıyla, adeta eski Türk inancındaki *ölümle güreşen kam* tipini anımsatan bir rol üstlenir. Bu boy, doğaüstü varlıkla iletişim ve trans hâli bağlamında son derece önemlidir.

Deli Dumrul, sebepsiz yiğitlik gösterisi uğruna “can alan Azrail”e çatmaya kalkar. Köprüsünün yakınında ölen bir gencin ardından “Azrail denilen kimdir? Gelsin er ise karşıma çıksın!” diye haykırarak Tanrı'nın işine karışır (Ergin, 1989: 177). Bu küstahça çağrı, neticede Azrail'in görünmesine vesile olur. Azrail'in gelişi ve Dumrul'un onunla girdiği etkileşim sahnesi, destanda bir çeşit şamanik trans veya *vizyoner deneyim* şeklinde tasvir edilmiştir. Azrail ansızın, “al kanatlı” bir kuş kılığında Dumrul'a görünür; Dumrul onu görür görmez gözlerine karanlık çöker, eli ayağı tutulur: “Deli Dumrul'un gözü görür görmez oldu, tutar eli tutmaz oldu, dünya âlem gözüne karanlık oldu” (Ergin, 1989: 178). Bu cümleler, Dumrul'un yaşadığı *fiziksel ve zihinsel çözülme*yi net biçimde ifade eder. Azrail'in manevî gücü karşısında Dumrul adeta kendinden geçer, bedeni iflas eder. Bu durum, bir nevi trans hâli olarak yorumlanabilir: Dumrul, dünyevi şuuru kapanmış, sadece Azrail'in mevcudiyetiyle sarsılmıştır.

Akabinde Deli Dumrul ile Azrail arasında doğrudan bir iletişim kurulur. Azrail, Dumrul'a “*Sen Azrail benim elime geçse öldürürüm diyordun, işte geldim canını almaya; savaşacak mısın teslim mi olacaksın?*” diye seslenir (Ergin, 1989: 178). Deli Dumrul ilk anda hâlâ eski küstahlığıyla karşılık vermeye çalışır, kılıcını çekip Azrail'e vurmaya yeltenir. Bu noktada Azrail'in Dumrul'u tam bir acze düşürerek ruhunu bedeninden ayırma eşiğine getirmesi, şamanların ekstazi (kendinden geçme) deneyimleriyle benzerlik taşır. Dumrul'un bilinç katmanları arasında gidip gelmesi metinde açıkça sezdirilir. Azrail önce kuş kılığına girip kaçar gibi yapar, Dumrul kovalayınca tekrar ansızın karşısına çıkar; atını ürkütüp Dumrul'u yere düşürür ve Dumrul'un göğsüne çökerek onu ölüme yaklaştırır. Dumrul bu durumda, artık maddi güçle karşı koyamayacağını idrak ederek psikolojik bir eşiği aşar. Korku ve dehşet içinde yarı-trans hâlinde Azrail'e yakarmaya başlar. Dumrul'un dilinden dökülen sözler, tam anlamıyla bir içsel dönüşümün ve dua transının ifadesidir: “*Bre Azrail aman, Tanrının birliğine yoktur güman...*” diye başlayan, Tanrı'nın kudretini öven bir yakarışa geçer (Ergin, 1989: 179-180). Az önce Azrail'e kafa tutan Deli Dumrul, şimdi canını bağışlatmak için hem Azrail'e hem Allah'a yalvaran bir derviş gibidir.

Deli Dumrul'un bu deneyimi, *ölümle yüzleşen insanın transandantal tecrübesi* olarak okunabilir. Dumrul, Azrail'in pençesinde geçirdiği süre boyunca adeta *ölüp yeniden dirilmiş* gibidir. Nitekim Azrail, Dumrul'u cezalandırmak üzere önce canını almak ister; Dumrul'un yalvarışları üzerine Allah'a dua edip merhamet diler hâle gelir. Hikâyenin devamında Dumrul sınavı geçer. Allah, Dumrul'un samimi tövbesini ve eşiyle imtihanını görünce Azrail'e canını bağışlaması için emir verir. Burada da “ilahi diyalog” devreye girer, Azrail görünmez bir melek iken Allah'ın buyruklarını Dumrul'a iletir. En sonunda Azrail Dumrul'a müjde verir: “*Allah seni bağışladı, yerine can verecek birini bul*” (Ergin, 1989: 180). Dumrul, anne ve babasını sınamaya tâbi tutar; ancak her ikisi de canlarını vermeye razı olmaz. Buna karşılık eşinin kendi hayatını feda etmeyi kabul etmesi, Dumrul'un iç dünyasında köklü bir dönüşüme yol açar. Bunun üzerine Dumrul, Tanrı'ya yönelerek eşinin de bağışlanmasını niyaz eder. Gaipten gelen ilahî hitap bir kez daha devreye girer ve iki gence yüz kırk yıl ömür bahşedildiği bildirilir; metinde bu hüküm Azrail aracılığıyla iletilir (Ergin, 1989: 184). Bütün bu süreç Dede Korkut'un diğer hikâyelerine kıyasla daha didaktik-dini bir üslupla anlatılsa da altında yatan motif, *insanın ruhlarla ve Tanrı'yla temasa geçerek yaşadığı bir çeşit trans ve kehanet deneyimidir*. Deli Dumrul'un dönüşümü, şamanik

kültürdeki *ölüp dirilme* ritüellerini andırır; Azrail'le konuşması ise *ruhani âlemle iletişimin* destandaki en belirgin örneğidir.

Deli Dumrul hikâyesinde rüya yoktur fakat bizzat vizyon vardır. Dumrul'un Azrail'i görmesi, konuşması ve Tanrı'dan haber alması, destanda gaipten haber alma (kehanet) motifini gerçeküstü bir olay olarak karşımıza çıkarır. Korkut Ata, bu hikâyenin sonunda da boy göstererek *"Bu boy Deli Dumrul'un olsun. Benden sonra ozanlar çalıp söylesin. Ak alınlı cömert erenler dinlesin."* diye öğüt verir. Dumrul boyu, şamanik bilinç hâlleri bakımından, insanın pervasızlıktan geçerek ölüm deneyimiyle olgunlaşmasını mistik bir dille sunan en çarpıcı örnektir.

Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı

Altıncı hikâye olan Kan Turalı, diğer boylara göre *daha dünyevi bir aşk ve cesaret öyküsü* olarak öne çıkar. Bu hikâyede rüya, kehanet veya trans motifleri belirgin bir rol oynamaz; anlatı daha çok Kan Turalı'nın üç canavarla (boğa, aslan, deve) dövüşerek gâvur Tekür'ün kızı Selcan Hatun'u kazanması ve ikilinin beraber mücadelelerini işler. Yine de, metinde ince birkaç ayrıntı bilinç durumu açısından anılmaya değerdir.

Hikâyede Kan Turalı'nın savaştığı sırada veya öncesinde herhangi bir rüya görüldüğü belirtilmez. Ancak canavarlarla peş peşe çarpışıp yorgun düşen Kan Turalı'nın uykuya yenik düşme motifi kısa bir ara sahnede karşımıza çıkar. Kan Turalı, Selcan Hatun'u alıp babasının ülkesinden kaçarken bir yerde uyuya kalır. Metin bu durumu *"Kan Turalı'nın uykusu geldi, uyudu"* şeklinde kaydeder (Ergin, 1989: 193). Selcan Hatun, Turalı'nın uyuduğunu görünce endişeyle *"Benim âşklarım çoktur, ansızın (onlar) gelmesin de tutup yiğidimi öldürmesinler"* diyerek sevgilisini uyandırır (Ergin, 1989: 193). Bu küçük epizot, destanda kahramanın dikkatsiz bir anda trans benzeri bir uyku hâline dalması olarak görülebilir. Kan Turalı'nın savaş yorgunluğuyla dalgınlaşması, epik bir kahramanın zayıflık anı olarak gösterilirken, yanında bulunan kadının sezgisi sayesinde tehlike atlatılır. Selcan Hatun adeta uyanık bir iç ses gibi davranarak Kan Turalı'yı ikaz eder.

Bu hikâyede kehanet veya gaipten haber barındıran bir figür de yoktur. Korkut Ata sadece sonunda, Kan Turalı ile Selcan Hatun'un düğününde ortaya çıkar ve destansı anlatıyı geleneksel biçimde sonlandırır (Ergin, 1989: 198). Korkut Ata'nın varlığı, diğer boylardaki gibi hikâyeye otorite ve bilgelik katmakla sınırlıdır; herhangi bir kehanette bulunmaz. Kan Turalı hikâyesinde vurgulanabilecek bilinç hâli ögesi belki de savaş coşkusu ve aşk sarhoşluğudur. Kan Turalı, üç azman hayvanı çıplak elle alt edecek kadar bir *coşkunluk* içindedir (Ergin, 1989: 193); bu hâl bir bakıma cezbe (vecd) sayılabilir. Nitekim onun gözüne hiçbir korku görünmez, kendini ispat tutkusuyla adeta trans hâlinde dövüşür. Benzer şekilde Selcan Hatun da Kan Turalı'yı kurtarmak için babasına karşı kılıca sarıldığında, *aşkın verdiği ilhamla* yiğitçe hareket eder.

Kan Turalı boyu, diğer hikâyelere nazaran şamanik bilinç motiflerinin en az görüldüğü bölümdür. Ne bir rüya veya vizyon aktarılır, ne de açık bir sezgisel öngörü. Yalnızca kahramanın anlık dalgınlığı ve kadının onu uyandırması gibi detaylar, hikâyeye gerçekçilik katmanın ötesinde bilinç hâlleri açısından fazla bir derinlik sunmaz. Ancak bu boyun genelinde *"kahramanın içindeki arzu ve cesaret"* öylesine yüksektir ki bu psikolojik durum bir nevi transa yakın bir coşku olarak yorumlanabilir.

Kazılık Koca Oğlu Yegenek

Yedinci hikâye, Yegenek'in babasını tutsaklıktan kurtarma serüveni, rüya ve kehanet temasının önemli yer tuttuğu bir anlatıdır. Bu boy, özellikle rüya vasıtasıyla verilen mesajlar ve atalara danışma motifleriyle dikkat çeker. Yegenek, yıllardır düşman elinde esir olan babası Kazılık Koca'nın yaşadığını

öğrendikten sonra onu kurtarmaya niyetlenir. Sefer hazırlıkları esnasında Yegenek, babasını kurtarma yolculuğunun arifesinde manidar bir rüya görür.

Metinde “*Meğer o gece Yegenek rüya gördü. Rüyasını arkadaşlarına söyledi, görelim hanım ne söyledi*” diyerek rüya sekansı takdim edilir (Ergin, 1989: 201). Yegenek’in rüyası destanın en ayrıntılı rüya tasvirlerinden biridir ve sembollerle doludur. Rüyasında Yegenek kendini büyük bir sefere çıkmış görür. “*Birden bire kara başım, gözüm uykuda iken rüya gördü. Ela gözümü açıp dünya gördüm*” diyerek rüyaya başlayan Yegenek, beyaz atlar süren alp erenler görür, “*ak sakallı Dede Korkut’tan öğüt alır*”, ardından “*alaca yatan kara dağları aşır ileri yatan Kara Deniz’e girer, gömleğinden yelken yapıp denizi geçer*”. Rüyanın devamında denizin ötesindeki bir dağ yamacında “*alnı başı parlayan bir er*” görür ve mızrağını çekip ona atılır. Tam saldıracakken “*göz ucuyla baktım, dayım Emen imiş onu bildim*” diyerek karşısındaki erin öz dayısı olduğunu anlar; ona selam verir ve “*Oğul, Yegenek nereye gidiyorsun?*” sorusunu ıstır. Rüyada Yegenek “*Düz mürd kalesine gidiyorum, babam orada esir*” diye karşılıklar. Bunun üzerine rüyadaki dayı (Emen) Yegenek’e öğütler verir, yol gösterir (Ergin, 1989: 201-203).

Yegenek’in rüyası birkaç bakımdan şamanik özellik taşır. İlk olarak, rüyada Dede Korkut’un sembolik rehber olarak belirmesi önemlidir. “*Ak sakallı Dede Korkut’tan öğüt aldım*” diyen Yegenek, rüyasında bile ataların bilgisi Korkut Ata’ya danışmaktadır (Ergin, 1989: 201). Bu, destanda atalarla iletişim temasının bir yansıması olarak görülebilir; gerçekte yaşayan Dede Korkut, rüya âleminde bir irşad edici ruh rolüne bürünmüştür. İkinci olarak, rüyada görülen *ışık saçan er* figürü Yegenek’in dayısı Emen’dir. Yegenek, bilinci kapalıyken bile kan bağının güçlü olduğu bir büyüğünün rehberliğini talep etmektedir (Keskin, 2023: 1044). Rüyasında dayısı ona yol gösterip adeta *gaipten haber* verir. Babasının esir tutulduğu kaleye giden yolda nelerle karşılaşacağını simgesel biçimde anlatır. Bu yönüyle rüya, Yegenek için bir kehanet rüyasıdır.

Nitekim rüyadan uyandıktan sonra Yegenek, gördüklerini arkadaşlarına aynen aktarır: “*Bu rüyayı Yegenek arkadaşlarına hikâye eyledi*” diye başlayan pasajın devamında, gerçek hayattaki dayı Emen’in de orada yakın bir yerde olduğu ve Yegenek’in rüya sözlerini ıstığı belirtilir (Ergin, 1989: 203). Yegenek rüyasını anlattığında Emen, yeğenin babasını kurtarmaya kararlı olduğunu ve rüyada kendisini gördüğünü öğrenir. Bu durum Emen’i duygulandırır ve Yegenek’e destek verir.

Yegenek’in rüyasının anlatı içindeki işlevi, bireyin içsel psikik süreciyle toplumsal yapının kolektif bilinçdışı düzlemdeki etkileşimini açığa çıkarır. Jung’un (2008: 185) düş kuramına göre rüya, bireyle iletişime geçen simgesel bir dil olarak işler. Bu dil, yalnızca imgeler ya da görünüşler düzeyinde değil, beraberinde kavramsal tortular, arketipsel³ eğilimler ve bastırılmış düşünce formları vasıtasıyla da ifade bulur. Düş, bilinçdışı etkinliğin ürünü olmakla birlikte, belirli bir anda bilinç yüzeyine çıkma potansiyeli taşıyan ve psikik yapı ile rezonansa giren unsurları harekete geçirir. Bu seçici temsil biçimi, düşü salt bireysel bir fenomen olmaktan çıkarır; onu, zamana ve bağlama içkin ruhsal bir iletişim formuna dönüştürür.

Yegenek’in gördüğü düş, bu bağlamda, bireysel bir sezgi ya da psikik uyarandan ibaret değildir; topluluğun içsel yapısına sirayet eden bir arketipsel mesajın dışavurumu olarak değerlendirilmelidir. Jung’un tamamlayıcı bilinçaltı kavramı, düşlerin bireysel benliğe ait bastırılmış içeriklerle sınırlı kalmadığını; kolektif psişeye ait simgesel öğeleri de harekete geçirebildiğini ileri sürer. Bu bağlamda rüya, anlatıdaki karakterin kendilik inşasına aracılık eden bir işlev görmekle kalmaz; topluluk düzeyinde de bir yönlendirme, ikna ve meşruiyet üretme mekanizmasına dönüşür. Bayındır Han gibi

³ bk. Jung, 2012.

otorite figürlerinin Yegenek'in sefer kararlılığına rıza göstermesi, bu düşün kolektif bilinç dışında yankı bulan bir hakikat çağrısı taşıdığına dair zımnî bir kabulü imler.

Söz konusu rüya, bireysel kararlılığı besleyen psişik bir uyarı niteliği taşısa da, bu işlev, anlatı düzleminde kolektif bir tasdik inşasına zemin hazırlar. Jungcu (2025: 188-200) çerçevede rüya, yalnızca benliğin eksik yönlerinin telafisini sağlamakla kalmaz; toplumsal işleyiş içinde bireye yüklenen rolün ruhsal meşruiyetini de temellendirir. Yegenek'in rüyası, bu anlamda, kolektif bir bilinç hâlinin sembolik düzlemde ifadesine dönüşür ve anlatının mitopoetik yapısına içkin arketipsel bir moment olarak işler.

Hikâyenin sonunda Yegenek'in babasını kurtarması gerçekleşir ki rüyadaki öngörülerin doğrulandığını görürüz. Yegenek kaleye ulaşır, tek başına mucizevi işler başarır ve neticede babası Kazılık Koca'yı esaretten kurtarır. Bu esnada dayısı Emen de savaşta önemli rol oynar. Böylece Yegenek'in rüyasında aldığı manevi destek, gerçek hayatta somut bir zafere dönüşür (Ergin, 1989: 206).

Yegenek boyu, rüya ve kehanet temasının *Dede Korkut Kitabı*'ndaki en belirgin örneğidir. Rüyanın içerdiği *sembolik yolculuk, bilgeyle görüşme, akraba ruhla buluşma* gibi unsurlar, eski Türk destan geleneğinde çokça rastlanan motiflerdir ve şüphesiz *şamanik rüya yolculuğu* kavramını akla getirir. Korkut Ata'nın rüyada belirmesi de, destanın İslami çerçevesinde bile eski "kam"ın yerinin korunduğunu gösterir (Campbell, 2010: 83-84). Yegenek'in gördüğü rüyayı "hanım kardeşlerine" (arkadaşlarına) anlatması ve onların da bunu ciddiye alması, Oğuz toplumunda rüyanın kolektif önemine işaret eder. Neticede Yegenek'in rüyası, Oğuz anlatısında rüya motifinin hem motivasyon kaynağı hem de kehanet aracı olarak yapılandırıldığını ispatlamaktadır.

Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi

Sekizinci hikâye, Oğuz kahramanı Basat ile insan yiyen canavar Tepegöz'ün mücadelesini anlatır. Bu boy, şamanik unsurlar açısından hem mitolojik arka planı hem de kahramanın manevi mücadelesi ile ilgi çekicidir. Hikâyede doğrudan doğruya bir rüya sahnesi bulunmasa da, peri (doğaüstü ruh) ve dua motifleri önemli yer tutar.

Öncelikle Tepegöz'ün doğumu, tamamen ruhlarla iletişim bağlamında gelişir. Tepegöz bir Oğuz çobanı ile peri kızının birleşmesinden doğmadır. Anlatıda, bir pınar başında peri kızlarına rastlayan çobanın hikâyesi verilir: "Uzun Pınar denmekle meşhur bir pınar var idi. O pınara periler konmuştu. Ansızın koyun ürküttü. Çoban... gördü ki peri kızları kanat kanada bağlanmışlar uçuyorlar. Çoban keçesini üzerlerine attı, peri kızının (üstüne) ... Peri kızı kanat vurup uçtu der: 'Çoban, yıl tamam olunca bende emanetin var, gel al' dedi. Amma Oğuz'un başına felaket getirdin dedi" (Ergin, 1989: 207). Bu pasajda peri kızının çobanla ilişkiye girmesi ve yılsonunda çocuğunu almasını söylemesi, eski Türk kültüründeki yaratılış ve musibet temalarını içerir. Çoban korkuya kapılır ancak dediği vakitte gittiğinde Tepegöz'ü bulur. Bu olay, insan ile doğaüstü varlık arasında kurulan bir iletişim ve anlaşmadır. Peri kızının "Oğuz'un başına felaket getirdin" sözü, bir nevi kehanet olup Tepegöz'ün ileride Oğuzlar'a bela olacağını haber verir. Görüldüğü üzere, Basat-Tepegöz hikâyesinin arka planında peri ruhlarıyla temas ve kehanet iç içedir.

Tepegöz büyüyüp Oğuz'a musallat olunca, onu alt etmek normal yollarla mümkün olmaz. Zira peri annesinin taktığı tılsımlı yüzük sayesinde Tepegöz'e ne ok işler ne kılıç keser (Ergin, 1989: 208). Oğuz beyleri Tepegöz'e karşı defalarca başarısız olur, birçoğu ölür veya perişan olur (Ergin, 1989: 208-209). Çaresiz kalan Oğuz ileri gelenleri Dede Korkut'a başvururlar: "Vardılar Dede Korkut'u çağırdılar, onunla konuştular, 'gelin kesim (anlaşma) keselim' dediler. Dedem Korkut'u Tepegöz'e gönderdiler" (Ergin, 1989: 209). Bu noktada Korkut Ata'nın arabulucu rolü, şamanik geleneğin "kam"ının vazifesini anımsatır (Eyüboğlu, 2022: 74). Korkut Ata, Oğuz adına Tepegöz ile konuşur, ona her gün belirli sayıda kurban

vermek şartıyla halkı rahat bırakmasını önerir. Tepegöz ise bu teklifi kabul eder ancak istekleri giderek artar (günde 60 adam yemek vs.). Korkut Ata nihayetinde bu sorunun barışçıl çözümünün kalmadığını görür. Burada Korkut'un öngörü yetisi devreye girer; Tepegöz'ün anlaşılmaya razı olmayacağını anlar ve geri çekilir. Bu müzakere bölümü, destanda gaipen haber alırcasına Korkut Ata'nın durumu sezip aktardığı bir kehanet niteliği taşır.

Hikâyenin doruk noktasında Basat, Tepegöz'ün karşısına tek başına çıkar. Bu mücadelede Basat'ın en büyük silahı, akli ve Tanrı'ya yakarışdır. Basat, Tepegöz'ün yenilmezliğini görünce kalben Tanrı'ya sığınır. Metin bu anı, Basat'ın dua ederek güç istemesi biçiminde işler. Tıpkı önceki boyda Emren'in dua etmesi gibi, Basat da zor durumda Allah'a yakarır. Muhtemelen Basat'ın duası metinde Emren'in kadar ayrıntılı verilmemiştir, zira Emren'in duasına ait dizeler açıkça yer alırken, Basat'ın mücadelesinde daha çok zekâsını kullanması vurgulanır. Nitekim Basat, Tepegöz'ün zayıf noktasını bulur. Uyku anında Tepegöz'ün sihirli yüzüğünü çıkarır ve gözünü hedef alarak onu kör eder (Ergin, 1989: 212). Bu hikâyede Basat herhangi bir rüya görmemiş olsa da, Tanrı'nın ilhamıyla hareket etme teması sezilir. Basat'ın aklına gelen hileler ve cesareti, Oğuz'un dualarının kabulü gibidir. Hatta Tepegöz, gözünü kaybedip aciz kaldığında Basat'a yalvarır ve *"Ben ettim, sen etme Basat! Bana göz acısını tattırdın. Bir de can acısını bildirme"* der, Basat ise bu tuzağa düşmeden canavarı öldürür.

Tepegöz'ün doğaötesi menşei, onu yalnızca tehditkâr bir fiziksel varlık değil, ruhsal alanın ontolojik sürekliliği içinde konumlanan bir sınav figürü hâline getirir. Yarı insan, yarı ruhsal formu ile Tepegöz, bireyin içsel evreninde karşılaştığı karanlık yönün, başka bir deyişle nefsin simgesel yoğunlaşmasıdır. Bu karakterin Basat karşısında kurduğu antagonistik yapı, dışsal bir çatışmadan ziyade içsel bir dönüşüm sürecinin alegorik bir dışavurumu olarak belirginleşir. Karşılaşma, anlatının epik düzlemiyle birlikte bireysel varoluşun psişik merhalelerini temsil eden, çok katmanlı bir sınır aşımı niteliği taşır.

Basat'ın aslan tarafından emzirilmesi, hayvan bakıcı ruh motifinin anlatıya içkinleştiği bir arketipsel düzeneğin göstergesidir (Ergin, 1989: 206). Şamanik kozmolojide hayvan figürleri, doğal çevrenin bir unsuru olma niteliğinin yanı sıra, bilinçdışı eşiklerde konumlanan ve psişik rehberlik işlevi üstlenen varlıklar olarak değerlendirilir. Bu figürler, bireyin dönüşümsel sürecinde yön verici semboller olarak işlev kazanır. Arslan, bu bağlamda, Basat'ın fiziksel yeterliliğinin ötesinde, ruhsal düzlemde de donatılmış bir özne olarak yapılandırıldığını gösterir.

Jungcu analitik kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde, söz konusu figür tamamlayıcı bilinçdışının bir dışavurumu niteliği taşır. Bireyin potansiyel psişik yetileri, bilinç alanında doğrudan tezahür etmek yerine; rüya, hayvan ya da mitik biçimler aracılığıyla simgesel düzlemde görünürlük kazanır (You, 2018: 70-71). Arslan figürü, bu simgesel düzlemde güç ve cesaretin taşıyıcısı olmanın ötesinde, bireyin iç dengesini düzenleyen arketipsel bir eşlikçidir.

Simyatik gelenekte aslan, olumlayıcı bir figür olma işleviyle sınırlanmaz; tehdit edici ve yutucu bir kudretin temsili olarak da anlamlandırılır. Jung'a göre tüm vahşi hayvanlar gibi aslan da bastırılmış duyguların ve karanlık itkilerin simgesel yoğunlaşmasıdır. Şeytani nitelikler taşıyan, kızgın ve tehlikeli bir varlık olarak simyada yer alır; bu yönüyle bilinçdışı tarafından yutulma, yani psişik yapının denge kaybı riskiyle ilintilendirilir (Jung, 2015: 305). Bu çift yönlü doğasıyla aslan, hem bireysel bütünlüğün koruyucusu hem de o bütünlüğün sınırdışı eşik figüratifi ifadesi olarak anlatıdaki yerini alır.

İnayet'in (2015: 8-11) çözümlemesinde Tepegöz, bireyin iç varlığında yer alan nefsanî dürtülerin, bastırılmış itkilerin ve karanlık enerjilerin simgesel yoğunluğudur. Anlatı, klasik tasavvufî öğreti bağlamında "nefsini bilen Rabbin bilir" düsturunun dramatik bir anlatımına dönüşür. Bu bağlamda Tepegöz'ün yok edilmesi, şerrin dışsallaştırılmasına indirgenebilecek bir edim olarak

kavranmaz; içsel düzlemde tanınması, denetlenmesi ve dönüşüme tabi tutulması gereken bir nefis formunun çözülüşünü imler. Basat, bu çözülüş sürecinde alp ve bilge niteliklerini meczederek insan-ı kâmil modeline doğru yönelir. Mücadelenin nihai çıktısı, bireysel iktidarın tesisi fikrinden saparak ontolojik bir arınma sürecinin tamamlanmasına eklenir.

Bu anlatı, mitopoetik formu içinde hem şamanik epistemenin izlerini taşır hem de tasavvufî metafiziğin içsel murakabe disiplinine denk düşen bir içyapı barındırır. Dolayısıyla Basat'ın zaferi, dışsal düzenin kurulmasından çok, iç varlığın yeniden örgütlenmesine işaret eden bir manevî zafer kurgusudur. Hikâye, bireyin kendi içindeki ötekiyle, yani Tepegöz formunda tezahür eden nefis ile yüzleşmesini merkeze alan, çok katmanlı bir dönüşüm haritası sunar.

Basat'ın Tepegöz'ü öldürmesiyle sonlanan anlatı, doğrudan bir rüya sekansı içermese de, mitolojik imgelemle örülmüş yapısı içinde şamanik bilinçle temas hâlindeki çeşitli unsurları bünyesinde barındırır. Periyle soy ilişkisi kurulan Tepegöz figürü, görünürde düşman karakter olarak yer alsa da, ruhlar âlemiyle irtibatlı bir varlık olarak doğaötesi bir boyuta açılır. Dede Korkut'un Tepegöz ile doğrudan söyleşiye girmesi, anlatıcının tarihsel bilgeliği aşan bir konuma yerleştirildiğini ve sezgi temelli içgörüyü aktaran aracılık işlevi üstlendiğini gösterir. Bu iletişim düzlemi, anlatıda doğrudan tefekkür veya vecd ile tarif edilmeyen, fakat sezgisel bilgiyle yapılandırılmış bir bilgelik mevcudiyetine işaret eder.

Basat'ın mücadele sürecinde sergilediği stratejik zekâ, doğrudan bilgi birikimine değil, ilham yoluyla gelen sezgisel kavrayışa dayalıdır. Bu zihinsel form, klasik epik anlatılarda görülen kahraman refleksinden farklı olarak psikik bir yönlendirmeyi ima eder. Duaya başvurarak Tanrı'dan yardım dilemesi, anlatının İslami kodlarla örülmeye başladığı bir eşiği temsil eder. Bu yapı içinde hem şamanik mirastan gelen doğaötesiyle temas kurma arzusu hem de Tanrı'ya yönelen tek tanrılı yakarış biçimi bir arada bulunur. Tepegöz boyu, epik macera çatısı altında hem eski inanç sistemlerinin tortularını taşır hem de bu inançların dönüşüm geçirmiş izlerini barındırır. Bu özellik, hikâyeyi yalnızca savaş ve kahramanlık anlatısı olmaktan çıkarır; onu ruhsal sınırların sınıandığı bir anlatı mekânına dönüştürür.

Begil Oğlu Emren

Dokuzuncu hikâye, Bayındır Han'ın beyi Begil ve oğlu Emren etrafında gelişir. Bu boyda belirgin bir rüya motifi olmamakla birlikte ilahi vahiy (kehanet) ve içsel ses temaları dua ve mucize şeklinde tezahür eder. Hikâyenin önemli bir bölümü, Begil'in sakatlanması ve gücünü yitirmesi üzerine düşman Tekür (Gürcü kralı Şökli) isyanının ortaya çıkması ve genç Emren'in babasını korumak için savaşa atılmasına dairdir. Bu çatışmada Emren'in iç dünyası ve Tanrı'yla kurduğu manevi bağ kritik rol oynar.

Hikâyede Emren, babası Begil ağır yaralı iken onun yerine orduyu toparlar ve düşmana karşı çıkar. Ancak genç ve tecrübesiz olduğu için düşman gücü karşısında zorlanmaya başlar. Bu anda Emren'in başvurduğu yol, tam anlamıyla bir dua transı niteliğindedir. Emren, Allah'a içten bir yakarıyla kendisine güç vermesini diler. Metin, Emren'in bu duasını manzum şekilde aktarır. Emren ellerini açarak şöyle yakarır: *"Yücelerden yücesin yüce Tanrı / Kimse bilmez nicesin güzel Tanrı / Sen Âdem'e taç giydirdin / Şeytana lânet kıldın..."* diyerek Tanrı'yı över. Devam eden mısralarda Emren, Hz. İbrahim'i ateşte koruyan, kullarını darda bırakmayan Allah'a sığınıp ondan medet (yardım) talep eder: *"Birliğine sığındım / Aziz Allah hocam bana medet"* şeklinde duayı bitirir (Ergin, 1989: 224). Bu samimi yakarışın hemen ardından mucizevî bir gelişme olur. Emren, sanki kırk yiğit gücüne kavuşmuşçasına düşmana saldırır ve Şökli Melik'i yenerek esir eder. Hatta Emren'in kahramanlığı karşısında etkilenen Şökli, Emren'in çağrısıyla İslam'a girmeyi kabul eder.

Bu boyda Emren'in Tanrı'ya dua ederken içine girdiği hâl, bir çeşit vecd ve trans olarak yorumlanabilir. Zira savaş meydanında her şey aleyhine dönmüşken dalıp dua etmesi, onun için zamanın durduğu ve bütün benliğiyle ulvi bir konsantrasyona ulaştığı andır. Emren'in etrafındakiler belki şaşkınlıkla onu izlerken, o kalbinin sesiyle Tanrı'ya yakarmıştır. Bu içsel yakarışın sonucu hemen görülür. Emren'in duası kabul olur, gücü artar ve düşmanı alt eder. Bu yönüyle destan, kahramanın başarısını ilahi yazgıya ve kişinin içten gelen imanına bağlar. Şamanik geleneğe kamların yardım almak için Tengri'ye dua edip kendinden geçtikleri ayınlar hatırlanacak olursa, Emren'in bu duası da İslami motifler içinde benzer bir kurtarıcı trans andırmaktadır.

Ayrıca Begil oğlu Emren hikâyesinde önsezi ve iç ses örneği olarak Begil'in hatasını fark etmesi verilebilir. Begil, Bayındır Han'a gönül koyup isyan eşiğine gelmişken attan düşüp bacağı kırar; bu sakatlık bir nevi ilahî ikaz gibidir (Ergin, 1989: 219). Begil iç sesiyle bunun bir uyarı olduğunu anlar ve pişmanlık duyar. Emren de babasının bu duruma düşmesini kaderin bir işareti olarak sezgisel biçimde kavrar ve isyana yeltenmez. Bunun yerine tüm gayretiyle babasını korumaya odaklanır. Bu noktada Emren'in *iç sesi*, onu doğruya sevk eden Korkut misali bir bilgeliktir.

Hikâyenin sonunda Korkut Ata yine ortaya çıkar; Emren'in zaferinden sonra dedelik vazifesini yerine getirip dua ve övgülerle destanı tamamlar. Korkut Ata'nın Emren'e ve diğer gazilere dua etmesi aslında bir nevi kehanet duasıdır. Bu dualar, geleceğe yönelik iyi dilekler ve korunma temennileri içerir (Ergin, 1989: 225). Dede Korkut böylece bir kere daha *soylama* tarzında, kamvârî bir bilinçle, olanları destanlaştırıp gelecek kuşaklara aktarma görevini yerine getirmiş olur (Eyüboğlu, 2023: 151).

Uşun Koca Oğlu Segrek

Onuncu hikâye, yıllarca düşman zindanında kalan ağabeyi Egrek'i kurtarmaya giden Segrek'in öyküsüdür. Bu boy, özellikle uyku (trans benzeri bilinç kaybı) motifinin anlatıdaki yeri bakımından dikkate değerdir. Segrek, ağabeyini arama yolculuğunda ve kale önündeki mücadelelerinde fiziksel sınımayı aşan bir ruhsal ve psikolojik direnç sürecinden geçer. Hikâyede açık biçimde bir rüya ya da kehanet vizyonu yer almaz; ancak Segrek'in defalarca uykuya yenik düşmesi ve her defasında kaderin cilvesiyle ağabeyine biraz daha yaklaşması, bilinç hâllerinin dönüşümünü ve yazgının trans hâllerıyla olan ilişkisini imler.

Segrek'in adının ağabeyi Egrek'ten yalnızca bir "s" sesi fazla olması ise rastlantısal bir benzerlikten öte, sembolik bir gönderme olarak değerlendirilebilir. Bu "fazlalık", yalnızca bir harf değil; bilgeliğin, maharetin ve cesaretin temsilcisi olan küçük kardeşin anlatıdaki fazlalığını da ima eder. Nitekim boyda Segrek'in daha maharetli, daha akıllı ve daha bilgili olarak resmedilmesi, Türk masallarında sıkça rastlanan "becerikli küçük kardeş" tipolojisiyle örtüşür (Oğuz, 1996: 142). Segrek'in ağabeyini bulma süreci ve kale önündeki çarpışmaları, bedensel çabayı aşan bir sınava dönüşür. Anlatı bu aşamada kahramanın iç dünyasını dönüştüren güçlü bir ruhsal ve psikolojik gerilim kurar.

Segrek, düşman elindeki Egrek'i bulmak için tek başına yola çıkar ve büyük bir cesaretle kaleye saldırır. Gün boyu süren çarpışmalar Segrek'i aşırı yorar. Bu noktada devreye birden bire Segrek'in yenemediği uyku girer. Metin, Segrek'in mücadelesini şöyle sahnelemektedir: Segrek akşam olup etraf tenhalaşınca atının üzengisini koluna bağlayıp biraz uyur. "*Gündüzlü at koşturmuş yiğit, karanlıklı gözlerini uyku bürümüş yiğit atının yularını bileğine bağladı, yattı uyudu*" denir (Ergin, 1989: 229). Düşman Tekür'ün casusları onu bu hâlde görüp Tekür'e haber verir. Segrek uyanıp tekrar vuruşur, fakat "*yine uykusunu yenemeyip yerine varıp yattı uyudu*", atının yularını bileğine dolayarak tekrar dalar (Ergin, 1989: 230). Bu durum birkaç kez tekrar eder. Segrek bir türlü üzerindeki ağır uyku hâlini atamaz, her defasında az biraz çarpışıp geri çekilir ve uykuya dalar (Ergin, 1989: 230). Sonunda, üçüncü defa

uyuduğunda atı bileğinden kurtulur ve Segrek yapayalnız, korumasız bir hâlde düşman tarafından yakalanır (Ergin, 1989: 230).

Segrek'in bu inatçı uyku hâli, destanda adeta bir trans işlevi görür. Normal şartlarda bir Oğuz yiğidinin savaşırken uyuması beklenmez; burada uyku, sanki ilahi bir planın parçası olarak Segrek'in iradesini aşan bir biçimde onu teslim alır. Şöyle de yorumlanabilir: Segrek'in amacı ağabeyine kavuşmaktır, fakat onun haberi olmadan Tanrı ya da kader, bu uyku vasıtasıyla onu doğrudan ağabeyinin ayağına götürcektir. Gerçekten de Segrek uykudayken yakalanır ve Tekür onu öldürtmek için Egrek'in yanına gönderir. Maksadı ağabeyin kardeşini tanıyıp acı çekmesidir. İşte tam bu esnada anlatıda duygu yoğunluğu çok yüksek bir kardeş iletişimi sahnesi yaşanır.

Zindandan çıkarılıp getirilen Egrek, karşısında uyku sersemi hâlde, elleri bağlı genç Segrek'i görür. Tekür, Egrek'e *"Bu yiğit senin kardeşin, hadi onu öldür"* diyerek zalimce emir verir (Ergin, 1989: 230). Egrek ise eline geçirdiği fırsatı, kardeşini uyandırmak ve ona kim olduğunu hissettirmek için kullanır. Egrek'in Segrek'e hitaben söylediği manzum sözler, bir yandan ağabeyin iç sesini yansıtırken diğer yandan trans hâlindeki kardeşi uyandıran bir telkin gibidir: *"Kadir'in verdiği tatlı canını uyku bürümüş yiğit / Pazusundan kollarını bağlatma / Ak sakallı babanı, ihtiyarcık ananı ağlatma / Ne yiğitsin, kudretli Oğuz elinden gelen yiğit..."* diye başlayan öğüt niteliğinde dizelerle Segrek'e seslenir (Ergin, 1989: 231). Bu sözlerde Egrek, Segrek'e içinde bulunduğu *yarı-baygın durumu* hatırlatarak, eğer uyanmazsa anne-babasını perişan edeceğini, Oğuz soyuna yakışmayacağını vurgular. Bu adeta *hipnotik bir telkin* gibidir. Segrek'in bilinçaltına işleyen kelimeler, onun ruhunu uyandırır. Nitekim Segrek çok geçmeden kendine gelir ve karşısındakinin ağabeyi olduğunu anlar. İki kardeş birbirine kavuşur, güç birliği yapıp Tekür'ün adamlarını öldürerek kurtulurlar.

Segrek boyu, destanın belki de en sıra dışı bilinç durumu örneğini barındırır. Savaşçı bir gencin zafiyet anı olan uyku, burada bir zaaf olmaktan çıkıp kaderin aracı hâline gelir. Segrek'in tekrar tekrar gelen uyku nöbetleri bir trans döngüsü gibidir; her döngünün sonunda gerçek amacına (ağabeyine) biraz daha yaklaşır. Sonunda tam *kritik eşikte* (elleri bağlı, ölmek üzereyken) yine yarı şuursuzdur ve ağabeyinin sesi onu gerçeğe döndürür. Bu uyanış, fiziki bir uyanış olmakla kalmaz, Segrek'in adeta ruhsal uyanışıdır da. Kardeşler kavuşup zafer kazandıktan sonra Korkut Ata gelir, *destan söyleyerek* onları övgüyle anar ve nasihatler verir (Ergin, 1989: 233).

Bu hikâyede rüya açıkça yer almasa da, *uykunun bir anlatı aracı* olarak kullanımı şamanik kültürün "uyku transı" motifini akla getirir. Segrek'in uykuya dalıp ruhen yolunu bulması, bilinçdışı rehberlik temasına güzel bir örnektir. Ayrıca Egrek'in iç sesi ve sezgisi de dikkat çeker: Egrek, karşısındaki delikanlının kardeşi olduğunu sezgisel olarak anlar. Bu sezgiyle hareket edip Tekür'ü aldattır ve kardeşini kurtarır. Böylece bu boyda *içsel sezgi, telepatik kardeş bağı, trans-uyku hâli* gibi bir dizi şamanik motif harmanlanmıştır.

Salur Kazan'ın Tutsak Olup Oğlu Uruz'un Onu Kurtarması

On birinci hikâye, destanın başkahramanı Salur Kazan'ın bu kez kendisinin esir düşmesi ve oğlu Uruz'un onu kurtarması üzerinedir. Bu anlatı, tematik olarak 4. boya (Uruz'un esareti) benzer bir *dönüşüm* sergiler; ancak burada oğul babayı kurtarır. Hikâyede rüya veya kehanet niteliğinde belirgin bir motif kullanılmaz. Yine de, karakterlerin iç sesleri, sadakat ve sezgileri ön plana çıkar. Özellikle Uruz, babasının yokluğunu öğrenince onun peşine düşerken atalarının ruhani mirasına uygun bir kararlılık gösterir.

Hikâye başında genç Uruz, babası Salur Kazan'ın esir tutulduğunu bilmeden büyümüştür. Gerçeği öğrendiğinde içinde güçlü bir içsel çağrı hisseder. Ne pahasına olursa olsun babasını bulacaktır

(Ergin, 1989: 239). Bu karar, Uruz'un iç sesinin ona verdiği emirdir adeta. Nitekim annesi Burla Hatun ve diğer beyler bu tehlikeli işe kalkışmasına önce tereddüt etseler de, Uruz'un azmi onları ikna eder. Burada Uruz'un içindeki sesin rehberliği söz konusudur.

Salur Kazan tarafında ise esaret altında bile iç gücünü yitirmeme teması işlenir. Salur Kazan düşman elinde zindandayken bile moralini yüksek tutar, hatta düşmana boyun eğmez. Onu zindana atanlar zorla putlara tapınmasını istemiş, Kazan bunu reddetmiştir. Bu sırada Kazan'ın içinden gelen kudret vurgulanır; o, manen güçlü bir karakterdir. Bu durum, Salur Kazan'ın bir nevi iç trans hâlidir. Maddi prangalar içinde olsa da ruhu özgür ve dirençlidir.

Uruz ve yanındaki Oğuz beyleri babasını kurtarmaya giderken *gaipten bir işaret* ararlar mı sorusu akla gelse de, metin böyle bir rüya veya alamet anmaz. Ancak sefer esnasında sarp bir kayalıkta, önünde kara cüppeli keşişlerin beklediği, kartal yuvasına benzer bir kilise görmüşler. Uruz, "Varalım, şu keşişlere bir soralım. Belki babamdan bir haber verirler." demiş. Oğuz yiğitler kiliseye doğru yürümüşler. Keşişler bunları görünce kaleye kaçmışlar. Kapıyı sıkıca kapattıktan sonra Oğuz yiğitlerini yukarıdan taşla tutmuşlar. Uruz, "Bre Beyler! Biz bunlara ne ettik de bizi taşıyorlar. Ben seven attan insin. Kâfirin kapısına birer gürz vuralım." demiş. Gelen bir gürz vurup kenara çekilmiş. Üç beş darbeden sonra kapı un gibi dağılmış. Kapı açılınca Oğuz yiğitler içeri dalmışlar. Kâfirler, aman dileyip el etek öpmüşler. Kazan Bey'in Toman Kalesi'nde esir tutulduğunu söylemişler. Oğuz yiğitler de kâfirleri bağışlamışlar ve yönlerini Toman Kalesi'ne çevirmişler (Ergin, 1989: 240). Bu, Uruz'un bilmeden doğru yerde mola verdiğini, belki de sezgiyle doğru yere yöneldiğini gösterir. Nitekim gece orada konaklarlar ve kale baskını planlarlar. Bu tür nüanslar, anlatıda *gayriiradi sezgi* örneği sayılabilir.

Kurtarma operasyonunda Uruz, babasıyla karşılaştığında dramatik bir iç konuşma yaşanır. Salur Kazan, kalesini savunmak için dışarı çıkartılmış ve oğlu olduğunu bilmeden Uruz'la yüzleşmiştir. Uruz ise babasını tanıır ama kimliğini açık etmez. Bir an gelir ki baba-oğul teke tek kalır ve birbirlerini öldürmeme pahasına kılıçlarını indirirler. Bu sahnede, ikisinin de iç sesleri devreye girer. Uruz kendi kendine "*Bu benim babam olabilir, onu öldürürsem namertlik ederim*" diye düşünür; Kazan ise karşısındaki gencin cesaretinden etkilenip "*Bunu öldürmeyeyim, yazık olur, belki bir anaya babaya sarılar*" diye içinden geçirir⁴. Sonunda birbirlerini tanıyıp kucaklaşırlar (Ergin, 1989: 241-242). Bu, destanda belki de rüyasız ama ruhsal bağın sezgiyle açığa çıktığı en güzel anlardandır.

Hikâyenin sonunda Korkut Ata gelir, Salur Kazan'ın kurtuluşunu kutlar. Korkut Ata burada da kopuzu eşliğinde soylamalar söyler ve *ataların hikmetini* dile getirir. Özellikle Korkut Ata'nın dile getirdiği sözlerden biri dikkat çeker: "*Ahir zamanda hanlık tekrar Kayı boyuna geçecek, kıyamet kopuncaya kadar kimse elinden almayacak*" (Ergin, 1989: 243). Bu cümle, eserin Dresden nüshası başındaki Korkut Ata kehanetinin tekrarıdır ve muhtemelen bu boyda tekrar vurgulanmıştır. Söz konusu ifade, Korkut Ata'nın geleceğe dair öngörüsü olarak değerlendirilebilir. Bu, Oğuz'un bahtı ve Osmanlı/Kayı boyunun yükselişiyle ilgili bir müjde olduğu için destanda politik bir kehanet işlevi görür.

Genel olarak Salur Kazan'ın tutsak olup kurtulduğu bu boy, selefi 4. boy gibi rüya veya *gaipten* haber motifini yoğun kullanmaz. Lakin sezgi ve içsel duyular çok güçlüdür. Uruz'un kan çekimiyle babasını hissetmesi, Kazan ile Uruz'un gönülden tanışması gibi unsurlar, *atalar ve evlatlar arasındaki ruhani bağı* ortaya koyar. Bu da şamanik inanışlardaki *ataların ruhunun çocukları koruduğu* fikrinin bir yansıması gibidir. Nitekim Salur Kazan, zindanda belki de dedelerinin ruhuna dua etmiş, Uruz da rüyasında olmasa bile gönlünde babasının sesini duymuştur denebilir. Tüm bu unsurlar, Oğuz

⁴ Metinde bu duygu yoğunluğu manzum diyaloglarla sezdirilir.

anlatısında rüya ve kehanetin yapılandırılmasının, somut rüya imgeleriyle birlikte içsel sezgi ve manevi bağlar aracılığıyla biçimlendiğini ortaya koymaktadır.

İç Oğuz'a Dış Oğuz'un Asi Olup Beyrek'in Öldüğü Boy

On ikinci hikâye, İç Oğuz-Dış Oğuz ihtilafı sırasında Bamsı Beyrek'in ölümü ve sonrasında kazanan tarafın birlik sağlayıp ihaneti cezalandırması üzerinedir. Bu boy destanın en hüznü ve politik bölümlerinden biridir; şamanik motifler ise diğer hikâyelere kıyasla sınırlı görünür. Anlatıda belirgin bir rüya, trans veya kehanet mevcut değildir; ancak Beyrek'in ölümü esnasında ortaya konan bazı söylemler, *içsel sezgi ve veda kehaneti* olarak değerlendirilebilir.

"İç Oğuz'a Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy", anlatı evreninde yağma töreninin dışlayıcı biçimde uygulanmasının yol açtığı içsel parçalanmayı işler. Kazan Han'ın düzenlediği yağmaya Dış Oğuz beylerini davet etmemesi, törensel bir eksiklikten ibaret kalmaz; topluluk içi eşitliğin zedelenişini temsil eden yapısal bir kırılma olarak belirginleşir. Bu ihlal üzerine Dış Oğuz beyleri, başta Aruz olmak üzere, Kazan'a karşı itaatsizlik gösterir ve İç Oğuz'dan Beyrek'i kendi saflarına çekmeye çalışır. Beyrek, eniştesi olan Aruz'un başlattığı bu kalkışmayı töreye aykırı bulur ve katılmayı reddeder. Gerekçesini doğrudan "namertlik" kavramı ile temellendirmesi, bireysel sadakatin anlatıdaki etik düzlemini belirginleştirir. Bu tutumun bedeli ise ağır olur. Beyrek, Aruz'un kurduğu bir tuzakla bir ziyafet sırasında öldürülür. Anlatı bu sahneyi yüksek dramatik yoğunlukla işler. Bayat (2016: 73-74, 147), bu boyda ortaya çıkan çatışmanın yüzeyde Dış Oğuz'un isyanı olarak görüldüğünü, fakat anlatının derin yapısında asıl kusurun Kazan Han'a ait olduğunu belirtir. Yağma töresini bozarak topluluğun bir kısmını dışlayan hükümdar, parçalanmanın asıl failidir. Aruz'un cezalandırılması, doğrudan ihanet fiiliyle bağlantılıdır; fakat anlatının inşa ettiği etik merkez, hükümdarın ayrımcı uygulamalarının doğurduğu yıkımı öne çıkarır. Beyrek'in ölümü, bu yapısal adaletsizliğin kültürel zeminde bedenleşmiş biçimidir.

Beyrek, aldığı yaraların ölümcül olduğunu anladığında *son nefes kehaneti* diyebileceğimiz bir şekilde vasiyet eder. Can verirken etrafındakilere şöyle der: "*Kazan Bey'e selam edin, benim düşman elinden şehit olduğumu söyleyin. Kanımı yerde koymasın, beni öcümü alsın*" (Ergin, 1989: 248-249). Bu sözler, Beyrek'in iç sesinin ve öngörüsünün ifadesidir. O, kendi ölümünün Kazan Bey'i harekete geçireceğini bilmektedir. Nitekim tam da öyle olur; Beyrek'in ölüm haberi Kazan'a ulaşınca Kazan içten gelen muazzam bir öfke ve üzüntüyle derhal intikama yönelir. Burada Beyrek, âdeta ölmeden önce geleceği sezmiş, Kazan'ın ne yapacağını önceden kestirip vasiyetine eklemiştir.

Beyrek'in cenazesi Oğuz beyleri tarafından alınıp obasına getirildiğinde, destanda kolektif bir yas ve trans havası eser. Oğuz beyleri ve hatunları topluca ağıt yakar, sinelerini döverler. Bu matem sahnesi, bir çeşit ritüelistik trans atmosferindedir. Zira her biri adeta kendinden geçmesine Beyrek'in yiğitliğini öven sözler söylerler, gözyaşı dökerler (Ergin, 1989: 249-250). Dede Korkut da burada devreye girer. Beyrek'in ölümü üzerine Korkut Ata, hem ağıt hem nasihat mahiyetinde sözler söyler. Kopuzunu çalıp *Beyrek'in erdemlerini ve ölümünün manasını* dillendirir; ardından Kazan Bey'e ve Oğuz'un geri kalanına birlik olmayı öğütler. Korkut Ata'nın bu esnadaki sözleri, destanın bilge ozanının *vecd hâlinde* konuşması gibidir. Bir yandan dua eder, bir yandan hikmetler saçır.

Özellikle Korkut Ata'nın Beyrek'in ölümü sonrası Kazan'a hitaben söylediği şu cümle manidardır: "*Oğul, uğurun açık olsun, sağ esen git; kara dağa seslendiğinde cevap versin, kanlı sulardan geçit versin*" (Ergin, 1989: 251). Bu ifadede Korkut Ata, Kazan Bey'e âdeta doğaüstü güçlerin desteğini dilemektedir. *Dağa seslenince ses almayı* veya *kanlı suların yol vermesini* dilemek, şamanik geleneğe kamların doğa ile iletişimine benzer bir kutsama/kehanet niteliğindedir. Korkut Ata burada Kazan'ın öc seferine manevi destek olsun diye dua ederken, geleceği de hayırla kurgulamaktadır. Nitekim Kazan

Bey, bu dualarla moral bulur ve isyancı Dış Oğuz üzerine yürüyüp hepsini mağlup eder. Sonunda Oğuz beyleri yeniden bir araya gelir, birlik sağlanır.

Bu boyda rüya yer almasa da, Beyrek gibi efsanevi bir yiğidin ölüm anındaki içsel öngörüsü ve Korkut Ata'nın sözlerinde beliren kehanet temasını vurgulayabiliriz. Beyrek'in ölümüyle, destanda kahramanların da faniliğe tabi olduğu gerçeği ortaya konur. Ancak tam bu noktada Korkut Ata'nın tarihsel öngörüsü devreye girer. Oğuz iç savaşı bitip barış sağlandıktan sonra, Korkut Ata *ahir zaman kehanetini* yineler. Böylece destan, geleceğe yönelik bir umut mesajıyla kapanır.

Bütün bu anlatılanlar ışığında, on ikinci boy Oğuz toplumuna bir *ders* ve *öngörü* bırakır: İhanetin sonu ölüm, birliğin sonu dirliktir. Şamanik bilinç açısından bakıldığında ise, bu hikâyede de ataların ruhani öğüdü (Korkut Ata'nın şahsında) son sözü söyler. Dede Korkut'un bitirici sözleri, hem bugüne hem yarına yönelik birer kehanet ve nasihat olarak destanın belleğine kazanır.

Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi

Türkistan/Türkmensahra nüshasında yer alan "Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi" boyu, Dede Korkut anlatmalarının sayısını on üçe çıkaran ve Salur Kazan'a dair sıfatlamaların ardında bağımsız bir destan zemini bulunduğunu gösteren bir metindir (Ekici, 2019: 7-8). Anlatmanın girişinde Kazan'ın art arda "on bin, yirmi bin, otuz bin..." düşmanın geldiği haberlerini almasına rağmen kollarını kavuşturup otağa girmesi, yerinden kımıldamaması, düşmanı "hiçe sayması" gibi ifadeler, dış tehdidin giderek büyüdüğü bir anda kahramanın iç dünyasında gelişen aşırı soğukkanlılık ve yoğunlaşmış dikkat hâlini sahneye taşır (Ekici, 2019: 9).

Metnin ilerleyen bölümünde Kazan'ın ejderhayla mücadelesi öyle bir noktaya taşınır ki, çevredeki beyler "belki ejderhaya rast geldi, ola ki onu öldürdü, ola ki ejderhanın donuna girdi, ola ki Kazan ejderha olmuştur" diyerek onun insan/ejderha sınırında salınan muğlak bir varlık hâline dönüşmüş olabileceğini dile getirirler (Ekici, 2019: 12; Pehlivan, 2021: 359). Kara Budak'ın Kazan'ın karşısına çıkıp onu uzaktan sesle yoklaması, "eğer ejderha olmadıysan benimle gümbür gümbür söyleş" diyerek söz üzerinden kimlik testi uygulaması, savaş sonrasında kahramanın bilincinin ve kimliğinin yeniden topluluğa iade edilmesini sağlayan ritüel bir eşik olarak okunabilir (Ekici, 2019: 12-13).

Bu boyda açık bir rüya sahnesi bulunmamakla birlikte, Kazan'ın savaş öncesi içe çekilişinde, ejderhanın donuna girme ihtimalinde ve Kara Budak'ın sözlü yoklamasında görülen unsurlar, şamanik kültürdeki savaş vecdi, don değiştirme (metamorfoz) ve topluluk önünde bilinci geri çağırma motifleriyle yakından ilişkilidir. Böylece on üçüncü boy, Dresden nüshasında rüya ve sezgi etrafında örgütlenen bilinç hâli temsillerinin, varyant bir metinde trans, dönüşüm ve savaş coşkusu ekseninde nasıl sürdüğünü gösteren tamamlayıcı bir halkaya dönüşür.

Oğuz Anlatısında Rüya ve Kehanetin Yapılandırılması

Dede Korkut Kitabı'nın Dresden nüshasındaki on iki destan parçası ile "Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi" başlıklı on üçüncü anlatmada görüldüğü üzere rüya, kehanet, sezgi, iç ses, ruhlarla iletişim ve trans hâlleri farklı biçimlerde işlenmiştir. Bu motiflerin yapılandırılması, Oğuz toplumunun hem eski şamanik inanç mirasını hem de İslami dünya görüşünü yansıtan bir dengededir.

Rüya motifleri, özellikle 2. ve 7. boylarda (Salur Kazan ve Yegenek hikâyeleri) anlatının gidişatını değiştiren kilit unsurlar olarak kullanılmıştır. Rüya genellikle haberci rüya formundadır⁵.

⁵ Jung, rüyaların işlevlerinden birinin geleceğe ilişkin imgeler üretmek olduğunu savunur. Bu bağlamda rüyaları, yalnızca geçmiş deneyimlerin ya da bilinçdışı arzuların yansıması olarak değil, geleceğe yönelen bir bilinçdışı etkinlik biçimi olarak değerlendirir.

Yaklaşan tehlikeleri (Salur Kazan'ın obasının yağmalanması), önemli kader değişimlerini (Yegenek'in babasını kurtarma yolculuğu) önceden sembollerle bildirir. Bu rüyalar çoğu kez karakterler tarafından ciddiye alınır ve tabir edilmeye çalışılır ki bu da destanda rüya yorumu geleneğinin sürdüğünü gösterir⁶. Rüyalardaki semboller (örn. kara bulut, yıldırım, dağ, deniz) şamanik kozmolojideki anlamlarına uygun şekilde yorumlanır ve böylece hikâyenin dinleyicisine de bir *kültürel şifre çözümü* imkânı tanınır. Oğuz anlatısında rüya, bireysel bir deneyim olmanın yanında, toplumsal ve ilahi bir mesaj iletme işlevi üstlenen bir iletişim alanı olarak kurgulanır. Bu yönüyle destanda rüyalar, gaipten haber vermenin en yaygın yöntemidir.

Kehanet olgusuna gelince, destanda kehanet en somut olarak Korkut Ata figüründe cisimleşir. Korkut Ata, her boyun sonunda ortaya çıkıp duada ve söyleşte bulunduğunda, aslında Oğuz'un geleceğine dair de sözler söyler. Metin açıkça belirtir: "Oğuz'un o kişi tam bilicisi idi. Ne derse olurdu. Gaipten türlü haber söylerdi. Hak Taâla onun gönlüne ilham ederdi" (Yılmaz, 2010: 147). Bu cümleler, Dede Korkut'un destandaki kâhin/şaman rolünün altını çizer (Demirtaş, 2024: 141-142). Nitekim hikâyelerin akışı içinde Korkut Ata'nın öngörü niteliğindeki müdahaleleri kritik önem taşır: Boğaç'a ad koyarak onun bey olacağını müjdelir, Bamsı Beyrek'e isim ve hayır dua verir, Deli Dumrul'un hikâyesinde Tanrı'nın affını tebliğ eder, Tepegöz hikâyesinde barış yolunun tükendiğini sezip savaşı önerir, Beyrek'in ölümü üzerine Kazan'ı zafere koşturur. Ayrıca prolog ve epilog kısımlarında Korkut Ata'nın ahir zaman kehanetleri (Oğuz Hanlığı'nın Kayı boyuna geçeceği kehaneti gibi) destana eklenmiştir. Bütün bunlar, Oğuz anlatısında kehanetin, hikâyeyi çerçeveleyen bilgelik olarak yapılandırıldığını gösterir. Kehanet, Dede Korkut'un dilinden çıktığı ölçüde muteberdir ve gerçekleşir; böylece destan, sözün büyüsunü ve *kam'ın otoritesini* yüceltir.

İç ses ve sezgi motifleri de Dede Korkut hikâyelerinde önemli yer tutar. Özellikle kadın kahramanlar (anneler ve eşler) ile genç yiğitlerin kritik karar anlarında sezgilerine göre hareket ettiğini görürüz. Dirse Han'ın hatununun çocuğunun vurulduğunu içten içe anlaması, Burla Hatun'un oğlunun tehlikedeki hâlini yüreğinde hissedip feryat etmesi, Banı Çiçek'in Beyrek'i ölmedi diye hissetmesi ve sonunda onu tanınması, Uruz'un babasına kendini feda etme pahasına yaptığı uyarı, Egrek ile Segrek'in birbirlerini gönülden tanınması gibi örnekler, destanda rasyonel açıklaması olmayan fakat doğru çıkan öngörülerin varlığına işaret eder. Bu sezgisel anlar, şamanik kültürdeki *iç yolculuk* ve *kalbe doğma* kavramlarına paraleldir. Oğuz beyleri ve hatunları gerektiğinde içlerindeki sesi dinleyerek doğru yolu bulurlar. Bu da destanın vermek istediği mesajlarla uyumludur.

Trans ve kendinden geçme ile ilişkilendirilebilecek sahneler ise genellikle *ölüm, yas veya aşırı coşku* anlarına denk gelir. Deli Dumrul'un Azrail karşısındaki kendinden geçişi, Segrek'in uyku transı, Beyrek'in ölümündeki toplu vecd hâli, Korkut Ata'nın kopuz eşliğinde coşarak destan söylemesi gibi yönler, destanın satır aralarına mistik bir hava katar. Bu tür anlatılar, okuyucu/dinleyiciye epik heyecanın ötesinde bir ruhsal deneyim hissiyatı vermektedir. Bilhassa Deli Dumrul örneğinde, İslami çerçeve kullanılarak eski *kamlık* geleneğinin bir canlandırması yapılmıştır: Dumrul adeta ölüp dirilen bir şamana benzer, Azrail'le sohbeti şamanın ruhlar âlemine dalmasını andırır, sonunda ermiş gibi değişir. Bu, Oğuz destanının yeni din altında bile eski motifleri nasıl yaşattığına dair çarpıcı bir örnektir.

Ona göre rüya, gelecekte meydana gelebilecek olaylara dair bir tahminden ziyade, bir vizyon niteliği taşır. Bu vizyonlar, bireyin psikik gelişim süreci içinde karşılaşılabileceği durumlara dair ön bildirimler sunar. Jung, bu tür rüyaları olasılıklara değil, yaşanacak olayların psikik düzlemdeki kaçınılmazlığına dayandırır ve onları geleceğin sembolik habercileri olarak görür (Çetin, 2010: 260).

⁶ Rüyanın yorumlanması, bu alanda yetkinlik sahibi kişiler aracılığıyla gerçekleştirilmesi gereken bir eylem olarak kabul edilir. Tabir süreci, yalnızca sembolleri çözümleyebilen ve gerekli sezgisel-kuramsal donanımına sahip kimselerce yürütülmelidir. Kaynağını şeytani etkilerden alan rüyalar ise yorum kapsamı dışında tutulur; bu türden rüyaların hem anlatılmaması hem de tabir ettirilmemesi gerektiği, geleneksel rüya anlayışının temel ilkelerinden biridir (Demirbaş, 2024: 493).

Dede Korkut hikâyelerinde rüya ve kehanet olguları, Oğuz toplumunun kaderini belirleyen ve hikâyenin ahlaki yapısını destekleyen unsurlar olarak kurgulanmıştır. Rüya ve kehanetler ise Korkut Ata gibi bilge kişilerin dilinden veya kahramanların son sözlerinden aktarılır. Her iki durumda da, bu motifler anlatının hem dramatik gerilimini artırır hem de destanın taşıdığı kültürel mirası (eski inançları ve değerleri) yeni kuşaklara iletir. *Dede Korkut Kitabı*, bu sayede, bir yandan İslami değerleri överken diğer yandan *rüya tabiri*, *içe doğuş*, *gaipten ses duyuş* gibi şamanik öğeleri özüne yedirerek zengin bir manevi katman oluşturur. Bu manevi katman, destana zamanlar üstü bir derinlik kazandırır ve onu sadece bir savaş hikâyeleri derlemesi olmaktan çıkarıp Oğuz bilgelik kitabı hâline getirir. Korkut Ata'nın da dediği gibi: “*Hak Taâla onun gönlüne ilham edirdi*” (Yılmaz, 2010: 147). İşte bu ilham, Dede Korkut hikâyelerinin her boyunda bir şekilde tezahür ederek, Oğuz kahramanlarının yolunu aydınlatmıştır.

Zihnî Sahnesi Olarak Dil: Bedensel-Dilsel İşaretler

Dede Korkut hikâyelerinde bilinç hâllerinin ve duyguların ifadesi, olay düzlemiyle birlikte dilsel düzeyde de zengin bir biçimde yansıtılır. Epik metin, *beden ve zihin arasındaki ilişkiyi* dile içkin metaforlar ve motiflerle aktarır; bu da anlatının *bilişsel dilbilimsel* boyutunu ortaya koyar. İnsan zihninin deneyimleri genellikle bedensel imgelerle anlatılır. Örneğin hikâyelerde sıkça geçen “gönül” (kalp) kavramı, hem duyguların hem düşüncelerin merkezidir. Kahramanlar karar alırken veya sevinç-keder yaşarken metin “gönlünden geçirdi”, “içinden dedi” gibi ifadeler kullanır (Ergin, 1989: 241). Nitekim Salur Kazan oğlu Uruz'un yiğitliğini gördüğünde “*Kazan könlinden aydur: Elhamdülillah, benim oğulcuğum büyük er olmuş*” diyerek içinden konuşur (Polat, 2016: 54). Bu cümlede Kazan'ın sevincini ifade etmek için *könül* (gönül), yani yürek mecazi bir iç ses olarak devreye girer. İç konuşma tekniği, modern romanlara özgü bir unsur sanılırken Dede Korkut gibi bir destanda açık biçimde karşımıza çıkarak dikkat çeker (Polat, 2016: 48). İç monolog tarzı bu ifadeler, destanın sözlü gelenekten beslenmesine rağmen karakterlerin psikolojisine nüfuz eden anlatım olanaklarına sahip olduğunu gösterir. Ayrıca dilsel olarak bakıldığında, *gönül* (kalp), *baş* (akıl) gibi beden uzuvları düşüncenin ve niyetin taşıyıcısıdır: “Baş kesilmek” (idam olmak), “baş ağrısı” (dert), “yüreği soğumak” (intikamını almak) gibi bugün de anlaşılan deyimler o metinlerde de kök salmıştır.

Destandaki duygusal durumlar genellikle bedensel tepkiler ile ifade edilir. Örneğin bir karakter üzüntüye düştüğünde “gözlerinden kanlı yaşlar akıttı” (Ergin, 1989: 86) ya da “yüreği yandı” (Ergin, 1989: 195) gibi ifadeler kullanılır. *Bamsı Beyrek* hikâyesinde, Beyrek'in öldüğü haberi geldiğinde nişanlısı Banu Çiçek'in yüzüne kara çekip yas tutması, telli duvağını çıkarıp saçını dağıtması, destanın kültürel kodları içinde derin bir beden dili sergiler. Saçın çözülmesi evrensel bir yas sembolüyken, yüzü karartmak (kömür sürmek) Türk töresinde matem ifadesidir (Tansü ve Turgut, 2020: 414). Yine *Kan Turalı* hikâyesinde Kan Turalı'nın babası, oğlunun tehlikede olduğunu sanıp “*Begil ökü turdı, ağladı.*” “*Begil yerinden kalkıp ağladı*” şeklinde betimlenir (Polat, 2016: 55). Burada eylem odaklı kısa cümlelerle karakterin beden dili (yerinden fırlaması, ağlaması) verilir ki bu, sözlü anlatım geleneğinde dramatik bir canlandırma yaratır. Duygulanım fiilleri dediğimiz “sarsıldı, kızdı, sevindi, ürktü” gibi fiiller, metinde çoğunlukla bir beden imgesiyle beraber anılır. Örneğin kahraman korktuğunda “yüreği ağzına geldi” denmese de “korkudan benzi sarardı” gibi ifadeler dönemin diline uygun karşılıklarla görülebilir. *Kara* rengin sıkça olumsuz duygularla birlikte kullanılması da (kara gün, kara haber, kara düşünce) dilin zihinsel metaforlarından biridir (Karadoğan, 2004: 91). Bu tür renk ve doğa imgeleri, destanın dilinde duygusal durumları imgelemle aktarmanın yollarıdır.

Dede Korkut destanları, sözlü anlatımın doğasına uygun olarak edimsel beden dilini de metne yansıtır. Hikâyelerde yiğitlerin jest ve mimikleri, fiziksel eylemleri anlatıya dâhil olur. Diz çöküp yalvarırlar, kılıçlarını üç kez kınından çeker yerine korlar (öfke kontrolünü simgeler), düşmana karşı “kaslarını gerdikleri” anlatılır. Bu fiziksel anlatımlar, dinleyiciye karakterin ruh hâlini doğrudan gösterir. Örneğin *Dirse Han oğlu Boğaç* hikâyesinde Boğaç Han boğa ile güreşip onu öldürdükten sonra babasının pişmanlığı beden diliyle ifade edilir. Dirse Han oğluna sarılıp bağrına basar, kanlı gömleğini yırtar atar (hem sevinç hem utanç ifadesi olarak). Bu sahneler, bedensel hareketlerin dilsel bir işaret olarak kullanılmasıdır. Anlatıcı, bedeni adeta bir sahne malzemesi gibi kullanarak, izleyicinin zihninde canlı bir tasavvur oluşturur.

Tüm bu örnekler, Dede Korkut hikâyelerinde dil ile beden, bilinç ile jestin iç içe geçtiğini göstermektedir. Destanın dilinde metaforik düşünme yaygındır. Soyut kavramlar somut imajlarla sunulur. *Bilişsel dilbilim* açısından değerlendirirsek, metin “bedenlenmiş biliş”in izlerini taşır. İnsan zihninin derinliklerindeki korku, cesaret, sadakat gibi kavramlar; kalp, baş, el, kan, renk gibi somut imgeler üzerinden anlatılır. Böylece dil, zihnin sahnesi olur. Okuyucu/dinleyici, anlatılan duyguyu ve hâli doğrudan beden referanslarıyla “hisseder”. Bu özellik, destanın sözlü performans geleneğiyle de uyumludur; zira ozan, hikâyeyi anlatırken mimik ve vücut dilini de kullanarak dramatik etkiyi pekiştirirdi. Metinde yer alan bedensel-dilsel işaretler, bu performatif geleneğin yazıya geçmiş bir yansımasıdır. Dede Korkut destanlarında bilinç hâlleri, tematik bir unsur olarak ele alınmanın yanı sıra dilin iç örgüsüne de nüfuz eder; iç seslerin kullanımı, bedene ilişkin metaforlar ve jest betimlemeleriyle yoğunlaşan anlatı, okuyucuya eski çağ insanının zihin dünyasını çözümlemeye imkân veren adeta arkeolojik bir kazı imkânı sunar.

Düşsel Gerçeklik: Rüyanın Gerçeği Yeniden Kurması

Destanlarda rüya ve gerçeklik arasındaki çizgi, modern anlatılardaki kadar katı değildir. Mitik zaman ile gerçek zaman sık sık iç içe geçer ve destan kahramanları rüya yoluyla “başka bir gerçeklik” düzlemine adım atarlar. Eliade, mitolojik düşüncede kutsal zamanın döngüsel olduğunu ve rüya ile ritüeller aracılığıyla insanın o ilk zamana tekrar dönebildiğini belirtir (Yıldırım, 2007: 67). Dede Korkut hikâyelerinde de benzer bir şekilde, rüyalar kahramanları Oğuz’un destanî geçmişine, ataların ruhlarının dolaştığı, olağanüstü varlıkların müdahil olduğu bir zamana bağlar. Örneğin Tepegöz’ün öldürüldüğü boyda, Tepegöz’ün menşei açıkça mitiktir. Bir peri (cin) ile bir insanın birleşmesinden doğan bu yaratık, rüya âlemlerindeki canavarların gerçek dünyaya sızmış hâlidir. Basat’ın Tepegöz’le mücadelesi, gerçekte bir “canavarla savaş” motifi olsa da altında yatan anlam, insanın korkularıyla (bilinçdışının canavarıyla) yüzleşmesidir. Tepegöz’ün yenilgiye uğratılması, bir bakıma bilinçdışındaki karanlık unsurların dizginlenmesini temsil eder.

Hikâyelerde rüya vasıtasıyla mitik zaman canlandırılır (Köse, 2013: 2003). Yegenek’in rüyasında ak sakallı Dede Korkut ve alp erenlerle karşılaşması, Oğuz’un kolektif hafızasındaki kutlu ataların desteğini simgeler. Bu rüya sahnesinde geçen “ak boz atlar, ak ışıklı alp” imgeleri, Türk mitolojisindeki *ışık* ve *ak renk* motiflerini çağırıştırır. Ak renk Türk inancında kutlu ve uğurludur; rüyada ak sakallı bilge görmek daima hayra yorulur⁷ (Yıldız, 2020: 47-48). Böylece destanın gerçek zamanında Yegenek zor bir savaşa giderken, rüya zamanında zaferin müjdesini çoktan almıştır. Bu anlatım tekniği, destanlardaki rüya motifinin öyküsel işlevin ötesine geçerek mitik hakikati yeniden kuran bir yapı taşıdığını gösterir. Rüya, henüz gerçekleşmemiş ancak gerçekleşmesi mukadder olan bir hakikati

⁷ Ögel (2006: 574), Yegenek’in rüyasını “zaferi müjdeleyen iyi bir rüya” olarak nitelemiştir.

önceden sahneler ve gerçeği düş düzleminde kurgulayarak kahramanın bilincine sunar (Fromm, 2017: 19).

Rüyaların bu “gerçeği yeniden kurma” işlevi, destan anlatısının *epistemolojik yönü* ile ilgilidir. Epikte hakikat, yalnızca görünen somut gerçeklik değildir; kahramanların rüyada edindiği bilgi de hakikatin bir parçasıdır. Hatta çoğu zaman rüyada görülen, uyanırken görülenenden daha doğrudur. Salur Kazan örneğinde, kahraman uyanırken obasının güvende olduğunu sanırken rüyada gerçeği (baskını) görür ve ancak bu sayede tehlikeyi kavrur. Bu bakımdan rüya, bilginin alternatif bir kaynağı olarak işlev görür. Bars (2015: 77-78), destanlarda rüyaların kahramana *kut (talih) veya uyarı* verdiğini ve uzun süreli anlatılarda rüya bölümlerinin yeni bir anlatı zinciri başlattığını belirtir. Gerçekten de Dede Korkut hikâyelerinde her rüya, ardından gelen olayların yönünü değiştirir: Ya felaketin habercisidir ya zaferin müjdecisidir. Rüya gerçekleştiğinde, destanın dünyasında hem kahraman hem okur için “kader” tecelli etmiş olur. Bu yönüyle rüya anlatıları, destan gerçekliğini *belirsizlikten kurtararak kesinliğe ulaştıran* bir dramatik yapı sunar. Bir anlamda destanın bilinçdışı altyapısı, rüya aracılığıyla yüzeye çıkar ve olaylar biçiminde dışsallaşır.

Jungcu psikoloji perspektifinden bakarsak, destanlardaki rüyalar kahramanın bilinçdışındaki çatışmaları ve arzuları sembolik olarak çözümler. Jung (2025: 181), “Rüya, kompleks gibi, bilinçdışından gelen bir istiladır. Kompleksler, ansızın bilinçli içeriklerimize karışan psişik içeriklerdir. Rüyalar, uyuyan kişinin uyuklayan bilincine zorla giren baskınlardır. Bilinç içeriklerinin aksine, tuhaf ve alışılmamış bir karakterleri vardır ve katiyen bizim kontrolümüzde değildirler” diyerek rüyaların psişik bir olgu olduğunu vurgular. Yegenek örneğinde, rüyada aldığı öğüt gerçekte onun bilinçdışı kaygısının aşılmasına hizmet eder; rüyada zaferi görmüş olmak, psikolojik olarak Yegenek’i zafere hazırlar. Adler (2010: 82) ise rüyaları bireyin geleceğe yönelik bir prova yapması olarak yorumlar; ona göre insanlar rüyada kendilerini güçlendirecek senaryolar kurarlar. Nitekim Yegenek’in rüyası tam da böyle bir işlev görür: Kahraman, zorlu işe girişmeden önce rüyasında bir “başarı senaryosu” deneyimler (Keskin, 2023: 1041). Bu deneyim onun bilinç düzeyinde cesaretini pekiştirir.

Rüya-gerçek sınırının destanda bulanıklaşması, epik hakikat kavramıyla da ilişkilidir. Bakhtin (1981: 3), epik anlatıda hakikatin otoriteye ve geleneğe dayalı kapalı bir bütün olduğunu söylerken, romanın ise hakikati sorgulayıp yenilediğini belirtir. Dede Korkut destanları, epik hakikati rüya aracılığıyla tazeleyen bir yaklaşıma sahiptir. Her rüya bölümü, mevcut gerçekliği sorgular ve yeniden yorumlar. Dumrul, Azrail’le girdiği çatışmada ölümlülük gerçeğini ancak eşikle imtihanı sırasında anlar; Azrail’in oyunları Dumrul için adeta bir *kâbus* deneyimidir ama sonunda hayatın hakikatini (sevginin ve fedakârlığın değerini) öğretir. Dumrul’un yaşadığı bu sınav, gerçekte ilahi bir mizansen olsa da Dumrul için bir “düşsel gerçeklik” tecrübesidir ve sonucunda hakikate erer.

Metin boyunca rüyaların ve vizyonların gerçekliği yeniden inşa etmesi, Dede Korkut’un kültürel nörobilimsel potansiyeline de işaret eder. Yani bu destanlardaki rüya anlatıları, modern bilim açısından bakıldığında insan beyninin *tehdit simülasyonu* ya da *probleme hazırlık* gibi işlevlerini yansıtır (Revonsuo, 2000: 880-882). Salur Kazan’ın rüyası, yaklaşan tehdidin simülasyonu olarak okunabilir; Yegenek’in rüyası ise zorlu görevine zihinsel prova niteliğindedir. Rüyaların destanda gerçekleştirdiği bu “zihinsel sahneleme”, insan beyninin evrimsel bir mirası olan rüya görme eyleminin kültürel bir anlatıya dönüşmüş hâli olabilir. Campbell (2010: 30), ünlü biçimde “Düş, kişiselleştirilmiş mittir; mit, kişisellikten çıkarılmış düştür” diyerek mit ile rüyanın aynı ruhsal mekanizmadan çıktığını belirtir. Gerçekten de Dede Korkut hikâyelerindeki rüya sekansları, hem bireysel bilinçdışının arketipsel imgelerini (kişisel düş) barındırır, hem de Oğuz toplumunun kolektif değer ve inançlarını (mitik hikmet) sembolik olarak ifade eder. Böylece destan, rüya aracılığıyla hem karakterin iç gerçekliğini hem

de kültürün ortak gerçeklik algısını yeniden kurar. Bu çerçevede *rüya*, destanın hem konusu hem yöntemi olarak gerçeğin anlaşılması ve iletilmesinde temel bir araç hâline gelir.

Tartışma: Epik Rüyadan Bilişsel Poetikaya

Dede Korkut hikâyelerinde rüyalar ve diğer şuur hâlleri (vecd, trans, sezgiler, iç sesler), ilk bakışta tarihsel birer folklor motifi gibi görülebilir. Ancak derinlemesine bakıldığında bu motifler, insan bilincinin ve kültürel deneyimin kesişim noktalarını aydınlatır. Epik rüya diyebileceğimiz olgu, modern bilişsel bilimlerin inceleme alanına giren bilinç hâllerinin kadim bir temsilidir. Bugün *lucid rüya* olgusunu deneysel olarak inceleyen bilim insanları, rüya sırasında bilinçli olmanın insan beyninde özgün bir aktivasyon modeli oluşturduğunu saptamıştır (Tzioridou vd., 2025: 169). Bu bulgu, destanlarımızdaki bilge kişilerin rüya aracılığıyla malûmat elde etmesi motifine yeni bir ışık tutabilir. Belki de atalarımız, rüyada bilinç kazanmanın (ya da rüyayı yönlendirmenin) bilincin daha yüksek bir mertebesi olduğuna inanıyorlardı. Gerçekten de Dede Korkut, destan boyunca sanki “uykuda uyanık” bir bilge gibidir; *gaipten haber verme* yeteneği tam da bu uyanık rüya hâlini andırır (Demirtaş, 2024: 145). Modern nörobilim, *lucid rüya*ı ayrı bir bilinç durumu olarak tanımlarken destan geleneği bunu çok önceden sezgisel olarak temsil etmiştir.

Benzer şekilde, transpersonel psikoloji ve kültürel nörobilim açısından bakıldığında, Dede Korkut hikâyelerindeki rüya ve trans motiflerinin insan beyninin evrensel işleyişine dair ipuçları barındırdığı söylenebilir. Winkelman’ın (2013: 79) belirttiği gibi şamanik uygulamalar beynin bütünleştirici ağlarını tetikleyerek yeni bilişsel durumlar yaratır. Destan anlatıcısı da benzer bir işlev görür: Ritmik, şiirsel dil ve kopuz ezgileriyle dinleyiciyi hafif bir trans hâline sokarak anlatıyı aktarırdı. Bu durumda, dinleyicinin hikâyeyi dinlerken düş ile gerçek arasında bir hayal dünyasına dalması sağlanırdı. Bu etkiyi bugün nörobilimsel terimlerle “rehberli imgelemenin tetiklenmesi” olarak adlandırabiliriz. Yani ozan, bir çeşit telkin yoluyla toplu bir rüya deneyimi yaratır. Çetinkaya (2015: 178-179) gibi araştırmacılar, Dede Korkut soylamalarının telkin özelliğini vurgular ve dinleyicide ortak bir duygu-düşünce alanı yarattığını belirtir. Bu bağlamda, destandaki epik rüya anlatıları, modern anlamda bir kültürel nöropsikolojik deneyim sayılabilir. Topluluk, bu hikâyeleri dinlerken birlikte hayal kurar, heyecanlanır, korkar ve sevinir. Beyin görüntüleme teknikleriyle mümkün olsaydı, belki de bir Oğuz boyunun Dede Korkut hikâyesini dinlerken beyinlerindeki aynalanan aktivasyonları görmek mümkün olacaktı. Bu açıdan destandaki rüya motifinin *kolektif duygudaşlık* yaratarak kültürel bir bağ kurduğu söylenebilir.

Bilişsel poetika kuramı, edebî metinleri okurun zihinsel süreçleriyle birlikte ele alır. Bu kurama göre okur, metni anlamlandırırken kendi deneyimlerini, imgelem kapasitesini ve duygusal tepkilerini devreye sokar (Stockwell, 2002: i). Dede Korkut gibi sözlü kültür ürünlerinde, anlatının başarısı büyük ölçüde dinleyicinin hayal gücüne bağlıdır. Rüya sahneleri ve iç konuşmalar, dinleyiciyi doğrudan kahramanın zihnine davet eder. Günümüz anlatı kuramları, bu tür “*zihin-kurgu*” (mind-fiction) tekniklerinin empatiyi artırdığını ve okurun karakterle özdeşim kurmasını sağladığını vurgular. Dede Korkut hikâyelerindeki bilinç hâlleri de aynı etkiyi yaratır. Dinleyici, Salur Kazan’ın endişesini rüyasında birlikte yaşar, Yegenek’in zafer sevincini rüyasında paylaşır, Beyrek’in iç sesini duyar. Bu sayede destan, dış macerayla birlikte iç dünyadaki yolculuğu da izleyiciye deneyimletmiş olur.

Epik rüyadan bilişsel poetikaya uzanan bu tartışma, edebiyat ile zihin bilimleri arasında verimli bir diyalogun mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Kadim bir metin olan Dede Korkut, *bilinç hâlleri repertuarı* ile adeta modern psikolojinin kavram haritasını önceden çizer gibidir: Rüya, trans, vecd, sezgi, iç ses ve beden dili... Bu unsurlar, bugün farklı disiplinlerin ayrı ayrı incelediği olgularken destanda organik bir bütün oluşturur. Bu bütünsellik, bizlere insan zihninin kültürel anlatılardaki

izdüşümünü gösterir. Rüya motifinin kültürel nörobilimsel potansiyeli de burada yatar. Rüyalar, bir yandan toplumsal-kültürel kodları taşıırken bir yandan da beynimizin çalışma biçimine dair evrensel dinamikleri yansıtır.

Dede Korkut hikâyeleri mitik düşünce ile rüya düşüncesinin kesişiminde durur. Bu metinleri okuyarak/dinleyerek, atalarımızın bilinçdışı zihin haritalarını çözümleyebilir, dile yansımış arkaik deneyimleri anlayabiliriz. Bu nedenle “dilin zihinsel arkeolojisi” tamlaması anlam kazanmaktadır. Dil, özellikle destan dili, geçmiş zihinlerin fosilleşmiş izlerini taşır. Rüya anlatıları, bu fosillerin en belirgin olanlarından; çünkü rüya, bilinç ile bilinçdışı arasındaki köprüdür. Dede Korkut’ta rüya motifini çözümlemek, yalnızca edebî bir yapı incelemesiyle sınırlı kalmaz; zihinsel temsiller aracılığıyla geçmişe ait düşünce biçimlerinin kültürel hafızadaki izlerini ortaya koymaya yönelik analitik bir yaklaşımdır.

Sonuç

Bu çalışmada, Dede Korkut Kitabı’ndaki şamanik bilinç hâlleri, rüya motifleri ve dilsel temsiller epik anlatı bağlamında incelenmiştir. Dresden nüshasındaki 12 hikâye temel alınarak yapılan çözümlemeye ek olarak metin geleneğini tamamlayan “Salur Kazan’ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi” başlıklı 13. anlatı da değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Böylece rüyaların ve ilgili bilinç hâli motiflerinin destanın yapısındaki belirleyici işlevi daha geniş bir varyant zemini üzerinden ortaya konmuştur. Rüyalar, hikâyelerin kurgusunda *ön habercilik* işlevi görmüş; kahramanların kaderini etkilemiş; epik zamana derinlik kazandırmıştır. Bu yönüyle Dede Korkut hikâyelerindeki rüya motifleri, hem eski Türk kültüründeki inanışların edebî yansıması hem de evrensel bir anlatı tekniği olarak değerlendirilmelidir.

Makalenin en önemli katkılarından biri, Dede Korkut destanlarını bilişsel ve anlatıbilimsel bir bakış açısıyla okumaya teşebbüs etmesidir. Genellikle folklor ve filolojik yaklaşımlarla ele alınan bu klasik eser, burada insan zihninin işleyişine dair ipuçları veren bir *zihin aynası* olarak değerlendirilmiştir. Rüya ve bilinç motiflerinin çözülmesi, destanın tarihî bir metin olmanın ötesinde kadim bir zihin haritası içerdiğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan çalışma, Dede Korkut’un özgünlüğüne dair yeni bir perspektif sunmaktadır. Hikâyelerdeki “*rüyada akan söz*”, yani rüya vasıtasıyla dile gelen bilgi ve hakikat, bugüne dek yeterince fark edilmemiş bir anlatı hazinesidir. Şamanik bilinç hâllerinin izlerini sürmek, destanın derin yapısındaki çok katmanlı anlamları ortaya çıkarmıştır. Dede Korkut’un kam geleneğiyle bağı, rüya yorumcusu ve kâhin kimliğiyle belirginleşmiş; iç monologların varlığı, sözlü epikte psikolojik farkındalığın da bulunduğunu kanıtlamıştır.

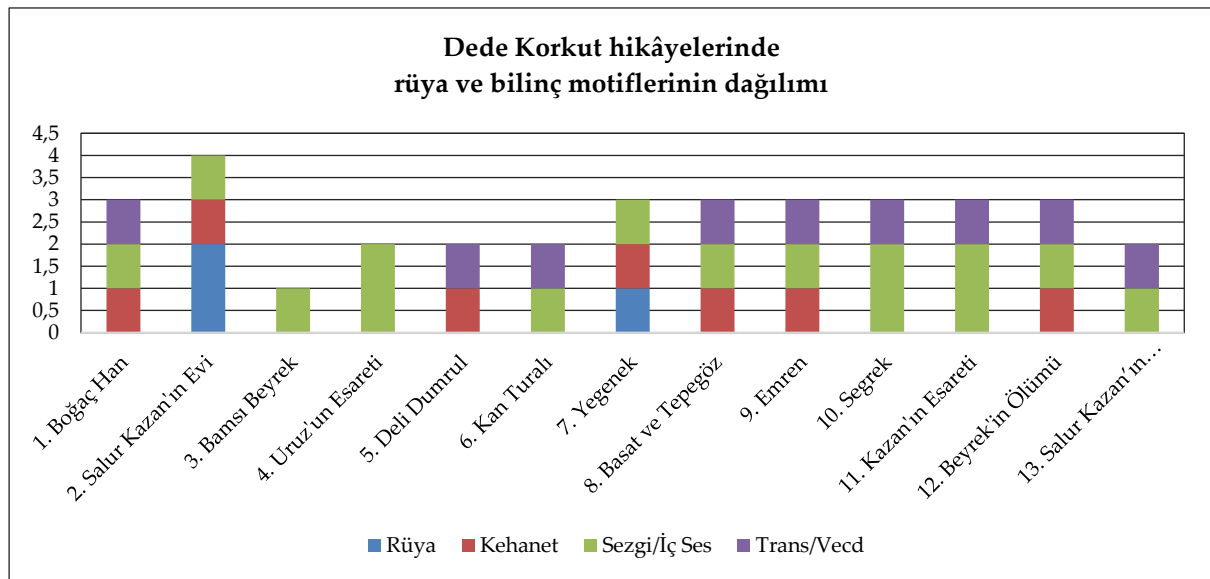
Araştırma, disiplinlerarası bir yaklaşımın zorunlu olduğunu göstermiştir. Edebiyat, mitoloji, antropoloji, psikoloji ve dilbilimin kesişiminde yer alan Dede Korkut metinleri, bu alanların her birine açılan çok katmanlı bir çözümleme gerektirmiştir. Bilişsel bilim yöntemlerinin, özellikle kavramsal metafor kuramının, şema teorisinin ve nöro-edebiyat modellerinin uygulanması, anlatılardaki rüya ve bilinç hâllerinin zihinsel örgütlenişine dair daha derin bir okuma imkânı sunmaktadır. Her bir hikâyede bulunan rüya sekansının ayrı ayrı incelenmesi, Oğuz topluluğunun algısal dünyasına ilişkin gizil yapıları görünür hâle getirmektedir. Dede Korkut’taki bilinç motifleri, küresel epik geleneklerle (*Odysseia*, *Mahabharata* vb.) karşılaştırıldığında evrensel bilişsel eğilimleri ve kültüre özgü zihinsel formları ayırt etmeye yönelik daha kapsamlı bir kuramsal çerçeve sağlamaktadır.

Dede Korkut destanları “söz ve rüyanın sınırında” gelişen ve bu sayede nesiller boyu etkisini sürdüren bir hikmet hazinesidir. Bu hazinenin bugün bize söylediği şudur: İnsanlığın kadim tecrübeleri, rüyalar ve hikâyeler biçiminde dilimize kodlanmıştır. Bu kodları çözmek, hem kendi kültür köklerimiz hem de insan zihninin evrensel işleyişini anlamak demektir. Dede Korkut’un akan sözü,

rüyaların diliyle birleştğinde, geçmişten geleceğe uzanan bir bilinç köprüsü kurar. Bu çalışma, o köprüünün üzerinden bir bakış sunmaya çalışmış; epik rüyadan bilişsel poetiğe uzanan bir yelpazede, dilin zihinsel arkeolojisine küçük de olsa bir katkı yapmayı hedeflemiştir. Çalışmanın çözümleyici çerçevesi doğrultusunda hazırlanan aşağıdaki Tablo 1 ve Grafik 1; rüya, kehanet, sezgi ve trans gibi bilinç motiflerinin anlatılar düzeyindeki dağılımını somutlaştırmaktadır. Niteliksel değerlendirmelere eşlik eden bu görsel yapı, anlatılardaki şuur hâllerinin temadan taşan ve metnin bütün örgüsünü kuşatan bir işleyişe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Dede Korkut hikâyelerinde bilinç motifleri

Hikâye	Rüya	Kehanet	Sezgi/İç Ses	Trans/Vecd
1. Boğaç Han	0	1	1	1
2. Salur Kazan'ın Evi	2	1	1	0
3. Bamsı Beyrek	0	0	1	0
4. Uruz'un Esareti	0	0	2	0
5. Deli Dumrul	0	1	0	1
6. Kan Turalı	0	0	1	1
7. Yegenek	1	1	1	0
8. Basat ve Tepegöz	0	1	1	1
9. Emren	0	1	1	1
10. Segrek	0	0	2	1
11. Kazan'ın Esareti	0	0	2	1
12. Beyrek'in Ölümü	0	1	1	1
13. Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi	0	0	1	1



Grafik 1. Dede Korkut hikâyelerinde rüya ve bilinç motiflerinin dağılımı

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adler, A. (2010). *İnsanı tanıma sanatı*. K. Şipal (Çev.). 12. Baskı. Say Yayınları.
- Bakhtin, M. M. (1981). Epic and novel. M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination* içinde (s. 3-40).
- Bars, M. E. (2015). Türk kültüründe rüya ve Battal Gazi Destanı'nda işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 6, 73-93.
- Bayat, F. (2006). *Ana hatlarıyla Türk şamanlığı*. Ötüken Neşriyat.
- Campbell, J. (2010) *Kahramanın sonsuz yolculuğu*. S. Gürses (Çev.). Kabalcı Yayınları.
- Çetin, Ö. (2010). Jung psikolojisinde rüya. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 249-269.
- Çetinkaya, G. (2015). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde semboller* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirbaş, N (2024). Hasan Avni Yüksel, Türk-İslam tasavvuf geleneğinde rüya (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1996), 355 Sayfa, ISBN: 9751110548. *Tevilat*, 5(2), 487-500.
- Demirtaş, S. (2024). Gelecekte haber veren Oğuz bilgisi: Dede Korkut. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 63, 137-154. Doi: <https://doi.org/10.21563/sutad.1360965>.
- Doğan, Ö. (2023). Dede Korkut hikâyeleri ve Oğuz Kağan destanlarında geçen tabiatüstü unsurların mukayeseli incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 245-262. Doi: <https://doi.org/10.48174/buaad.1178309>.
- Ekici, M. (2019). 13. Dede Korkut Destanı: 'Salur Kazan'ın yedi başlı ejderhayı öldürmesi' boyunu beyan eder hanım hey!. *Milli Folklor*, 16(122), 5-13.
- Eliade, M. (2006). *Şamanizm*. İ. Birkan (Çev.). İmge Kitapevi.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut kitabı-1*. TTK Basımevi.
- Ertürk, H. (2018). *Rüyaların sosyal temsilleri* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Eyüboğlu, D. C. (2022). Dede Korkut'taki Deli Dumrul. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 64-86.
- Eyüboğlu, D. C. (2023). Begil Oğlu Emren'in Boyu'nun tarihi. *Babür*, 2(2), 141-172.
- Fromm, E. (2017). *Rüyalar, masallar, mitler*. A. Arıtan & K. H. Ökten (Çev.). 3. Baskı. Say Yayınları.
- Gökyay, O. Ş. (1994). *Dede Korkut*. 9. Cilt. Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.
- Gönen, H. Ç. (2017). *Dede Korkut hikâyeleri'nde devlet dışı siyasallık* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Güngör, R. Ş. (2016). Dede Korkut hikâyelerinde İslamî unsurlar. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, 5, 314-335.
- İnayet, A. (2015). Basat'ın Tepegöz'ü öldürdüğü destan'ın yeni bir yorumu üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 7-13.
- Jung, C. G. (2008). *İnsan ruhuna yöneliş*. E. Büyükinel (Çev.). 6. Baskı. Say Yayınları.
- Jung, C. G. (2012). *Dört arketip*. Z. Aksu Yılmaz (Çev.). 3. Baskı. Metis Yayınları.
- Jung, C. G. (2015). *Rüyalar*. A. Kayapalı (Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Jung, C. G. (2025). *Bilinç ve bilinçdışı*. C. Şeref (Çev.). 3. Baskı. Pinhan Yayıncılık.

- Kadioğlu, İ. (2022). Dede Korkut Kitabı'nın Dresden nüshasının metin dışı kayıtları ve başlıklarının yeniden incelenmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 73, 21-55.
- Karadoğan, A. (2004). Türk ad biliminde renk kültü. *Millî Folklor*, 16(62), 89-99.
- Keskin, F. (2023). Kazılık Koca oğlu Yegenek boyu üzerine hermeneutik bir tahlil denemesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16(43), 1036-1050. Doi: <https://doi.org/10.12981/mahder.1332731>.
- Köse, S. (2013). Âşık tarzı şiir geleneğinde "mitik mekân" ve "mitik zaman" algısı. *Journal of Turkish Studies*, 8(1), 1995-2012.
- Kırman, Ü. (2004). *Dede Korkut anlatılarının karşıtlıklar kuramına göre çözümlemesi ve bu kuramın anlatı öğretiminde kullanımı* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2017). *Metaforlar / hayat, anlam ve dil*. G. Y. Demir (Çev.). İthaki Yayınları.
- Money, M. (2022). Şamanizm ve tamalayıcı terapi. C. Sungur (Ed.), *Şamanizm, cadılık ve şifa* içinde (s. 199-211). Pinhan Yayıncılık.
- Oğuz, Ö. (1996). Dede Korkut boylarından "Usun Koca oğlu Segrek Boyı"nın tahlili. *Bilig*, 3, 138-143.
- Ögel, B. (2006). *Türk mitolojisi 2*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Pehlivan, G. (2015). Dede Korkut Kitabı'nın Dresden ve Vatikan nüshalarının müstensihlerinin karşılaştırılması. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 40, 147-171.
- Pehlivan, G. (2021). Dede Korkut destanlarının Türkistan yazmasındaki kahramanlarla ilgili epitetler-mukayeseli bir inceleme-. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 71, 351-374. Doi: <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4493>.
- Pelkey J. (2023). Embodiment and Language. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 14(5), e1649. Doi: <https://doi.org/10.1002/wcs.1649>.
- Polat, İ. (2016). Dede Korkut Kitabı'nda iç konuşma / monolog tekniği. *Journal of Turkish Research Institute*, 55, 43-57. Doi: <https://doi.org/10.14222/Turkiyat1404>.
- Revonsuo, A. (2000). The reinterpretation of dreams: an evolutionary hypothesis of the function of dreaming. *Behavioral And Brain Sciences*, 23, 793-1121.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics: an introduction*. Routledge.
- Tahiroğlu, B. T. & Akalın, Ş. H. (2021). Dede Korkut Kitabı'nın Dresden Nüshası ile Türkistan/Türkmen sahra yazmasının bilgisayar destekli benzerlik karşılaştırması. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 273-288. Doi: <https://doi.org/10.20304/humanitas.857621>.
- Tansü, Y. E. & Turgut, M. İ. (2020). Eski Türklerde matem ve ölü defin adetleri. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 4(10), 414-422.
- Tzioridou, S., Campillo-Ferrer, T., Cañas-Martín, J., Schlüter, L., Torres-Platas, S. G., Gott, J. A., Soffer-Dudek, N., Stumbrys, T. & Dresler, M. (2025). The clinical neuroscience of lucid dreaming. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 169, 106011. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106011>.
- Tunç, Z. (2020). Dede Korkut Kitabı'nda şamanik unsurlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(25), 142-163. Doi: <https://doi.org/10.33692/avrasyad.839712>.
- URL-1 Embodiment theory in anthropology. Erişim tarihi: 24.07.2025. <https://en.wikipedia.org/wiki/>

Embodiment_theory_in_anthropology#:~:text=Embodiment%20theory%20in%20anthropology%20,the%20world%20through%20the%20body.

Winkelman, M. (2013). Shamanic cosmology as an evolutionary neurocognitive epistemology. *International Journal of Transpersonal Studies*, 32(1), 79-99. Doi: <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2013.32.1.79>.

Yıldız, A. (2020). Kültürel bir gösterge olarak renk sembolizmi ve beyaz'ın kültürel işlevleri. *Türk Ekini Dergisi*, 6, 37-49.

Yılmaz, K. (2010). Dede Korkut destanı'nda dua. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 144-157.

You, X. (2018). *Archetype and archetypal image in chinese myths, legends and tales* [Doktora tezi]. University of Essex.

Extended Abstract

Introduction

The Book of Dede Qorqut stands as one of the most pivotal narrative corpora of Turkic oral culture, where epic storytelling intersects with sacred memory, ritual performance, and cognitive-emotional symbolism. While historically regarded as a corpus of heroic tales chronicling the trials of the Oghuz tribes, the text simultaneously embodies a rich repository of pre-Islamic consciousness motifs such as dream, prophecy, trance, intuition, and ecstatic speech. These motifs, rather than serving as ornamental features, function as epistemic instruments that render visible the collective unconscious, mythopoetic imagination, and embodied cognition of the Oghuz worldview.

The present study investigates the layered narrative functions of these motifs within the twelve tales of the Dresden manuscript, incorporating the thirteenth tale, "*Salur Qazan Slays the Seven-Headed Dragon*," as part of the extended narrative tradition. It argues that *rüya* (dream), *vecd* (ecstasy), *trans* (trance), *sezgi* (intuition), and *kehanet* (prophecy) operate as narrative thresholds through which characters not only access knowledge and fate but also undergo spiritual and psychological transformation. By tracing these altered states of consciousness (ASCs) across multiple tales, the study contributes to the growing fields of cognitive narratology and cultural neurosemiotics. It suggests that *The Book of Dede Qorqut* is not merely a historical or philological monument, but a cognitive–epistemological artifact that encodes modes of knowing through the aesthetics of epic form.

Method

The study employs a multilayered, interdisciplinary methodology combining cognitive linguistics, narratology, cultural anthropology, and transpersonal psychology. Three analytical lenses are adopted:

1. **Narrative Function Analysis:** Through close reading, the narrative roles of dream, trance, and prophecy sequences are examined in relation to their placement within plot structure, their influence on character development, and their function in initiating narrative action.
2. **Cognitive-Linguistic Mapping:** Drawing on the work of Lakoff and Johnson (2017) and Pelkey (2023), the analysis deconstructs metaphorical language associated with internal states (e.g., "black anxiety dreams," "speech of the heart," "clouded mind") to reveal how ASCs are encoded through culturally grounded bodily metaphors. This stage also incorporates Jungian interpretations of symbolic imagery.
3. **Cultural-Performative Contextualization:** The text is situated within the broader tradition of Turkic shamanism, with reference to Eliade (2006), Winkelman (2013), and Campbell (2010). This analysis traces the epistemological logic of trance and ecstatic states in oral cultures. The performative dimensions of Dede Qorqut's speech acts—such as prayers, name-givings, and blessings—are examined as forms of ritual language comparable to shamanic incantation and mechanisms of cultural trance induction.

A data table and accompanying graphs are provided to visualize the distribution of consciousness motifs across the twelve tales. Each motif—dream, prophecy, intuition, and trance—is evaluated in terms of frequency and narrative weight, enabling structural comparison across the corpus.

Results

The findings demonstrate a consistent and patterned deployment of consciousness motifs throughout *The Book of Dede Qorqut*, particularly in tales such as:

- “*Salur Qazan’s House Is Raided*” and “*Yegenek*,” which contain vivid dream episodes involving future omens, symbolic imagery, and ancestral guidance. These dreams function both as narrative foreshadowing and as internal motivational structures.
- “*Deli Dumrul*,” in which the encounter with Azrael parallels a full shamanic death-and-rebirth vision, illustrating trance, ego dissolution, and symbolic transformation.
- “*Segrek*” and “*Kazılık Koca Oğlu Yegenek*,” which present recurring episodes of involuntary sleep and subconscious change, evoking motifs of unconscious pilgrimage or divine orchestration.
- “*Basat and Tepegöz*,” which reflects the mythic logic of shadow confrontation and archetypal monster-slaying as a process of psychological individuation.

Table- and graph-based analyses (see Table 1) indicate that while explicit dream episodes are concentrated in a limited number of tales, other ASCs—such as intuition, trance, and inner symbolic voice—are distributed pervasively across the corpus. Maternal figures, in particular, consistently embody intuitive or prophetic roles, often anticipating catastrophe or initiating emotional revival through ritualized speech (e.g., Boğaç Han’s mother awakening her son through quasi-shamanic discourse). Similarly, Dede Qorqut himself functions as a shamanic-epic hybrid figure, delivering utterances that bridge divine, cultural, and narrative domains.

The lexicon associated with ASCs is dominated by bodily metaphors: fear is described as “shadows falling across the heart,” anger as “fire boiling in the liver,” and divine insight as “illumination through the crown of the head.” These expressions reinforce the cognitive claim that mental states are embodied and semantically structured through metaphorical projection.

Discussion

These findings support a central argument of the study: *The Book of Dede Qorqut* functions not only as a repository of heroic memory but also as a cultural cartography of inner mental landscapes. Dream (*rüya*) sequences, in particular, operate as epistemological sites where individual and collective knowledge converge. In these contexts, dreams are not merely communicative symbols but performative ontologies—they enact transformation, establish destiny, and propel narrative development.

From a cognitive poetics perspective, such episodes foster deep reader or listener engagement by guiding audiences into a shared imaginative space. Dreams function as intersubjective narrative devices that facilitate mental simulation, allowing audiences to cognitively enact experiences of courage, loss, mourning, and revelation.

The findings also align with Revonsuo’s (2000) threat simulation theory of dreaming, which proposes that dreams evolved as mental rehearsals for survival. This function is evident in dream sequences that prepare characters for imminent danger (e.g., Salur Qazan’s precognitive visions) or difficult moral decisions (e.g., Yegenek’s symbolic journey). At the same time, Jungian interpretation frames these dreams as dialogic encounters with the cultural unconscious, in which ancestral wisdom and symbolic imperatives shape individual destiny.

Taken together, the narrative architecture of *The Book of Dede Qorqut* emerges as deeply grounded in embodied cognition, cultural semiotics, and mythopoetic structuring. Dreams, trances, and ecstatic insights are not decorative literary elements but epistemic windows into a cultural model of knowledge, belief, and emotional truth.

Accordingly, this study positions *The Book of Dede Qorqut* as a cognitive–anthropological epic in which shamanic legacies and narrative form converge to produce a dynamic theater of consciousness. Future research may extend this framework through comparative analyses with Indo-European epics (e.g., *The Odyssey*, *Mahabharata*) or through the application of neuro-narrative models to examine audience responses to oral performances of consciousness motifs.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Analysis of the 10th-Grade English Coursebook Count Me In, in Use in State Schools, Within the Scope of 21st Century Skills

Rabia SAYGILI¹ & Ennur TESADİF² & Nilay ERDEM AYYILDIZ³

Abstract

This study aimed to examine the 10th grade English textbook titled "Count Me In", which was accepted by the Ministry of National Education to be taught in state schools until the end of the 2026-2027 academic year, within the framework of the 21st century skills. The study limited the scope of 21st century skills to 4Cs (communication, collaboration, creativity and critical thinking). In this qualitative study, document review was performed to investigate to what extent the 21st century skills in question were integrated into the coursebook. Tables, prepared by the researchers of this study under the supervision of two field experts, were used to collect the data. The unit activities were listed according to the four main language skills; listening, speaking, reading, and writing. Then, the skill-based activities were categorized in accordance with the 4Cs in the tables for each unit. The results of the study were reported through frequencies and percentages, calculated through the SPSS programme. The study revealed that critical thinking is the most supported skill, whereas creativity is included least in each unit. The coursebook's inclusion of the 4Cs were discussed by providing some recommendations for the revision of the coursebook.

Keywords 21st Century Skills P21 Learning Framework Count Me In 10th-Grade English Lesson

Devlet Okullarında Okutulmakta Olan 10. Sınıf İngilizce Count Me In Ders Kitabının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi

Özet

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2026-2027 eğitim öğretim yılı sonuna kadar devlet okullarında okutulmak üzere kabul edilen "Count Me In" adlı 10. sınıf İngilizce ders kitabının 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin kapsamı 4C (iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme) ile sınırlandırılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu çalışmada, söz konusu 21. yüzyıl becerilerinin ders kitabına ne ölçüde entegre edildiği doküman incelemesi ile incelenmiştir. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından iki alan uzmanı danışmanlığında hazırlanan tablolardan yararlanılmıştır. Ünite etkinlikleri dört temel dil becerisine; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre listelenmiştir. Daha sonra beceri temelli etkinlikler her ünite için tablolardaki 4C'ye göre kategorilere ayrılmıştır. Çalışmanın sonuçları SPSS programı aracılığıyla hesaplanan frekans ve yüzdelere yoluyla bildirilmiştir. Çalışma sonucunda eleştirel düşünmenin her üniteye en çok desteklenen beceri olduğu, yaratıcılığın ise en az yer aldığı görülmüştür. Ders kitabının 4C'ye yer vermesi tartışılmış ve ders kitabının revizyonuna yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler 21. Yüzyıl Becerileri P21 Öğrenme Çerçevesi Count Me In 10. Sınıf İngilizce Dersi

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	25.08.2025	10.12.2025	30.12.2025	10.29228/ijlet.1771582
Reference Kaynakça	Saygılı, R., Tesadif, E., & Erdem Ayyıldız, N. (2025). Analysis of the 10th-grade English coursebook Count Me In, in use in state schools, within the scope of 21st century skills. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 569-591.			

¹ Bachelor, Fırat University, rabia_232734@hotmail.com, ORCID: 0009-0003-4131-8517

² Bachelor, Fırat University, ennurtd.23@gmail.com, ORCID: 0009-0009-7831-9859

³ Associate Professor Doctor, Fırat University, nerdem@firat.edu.tr, ORCID: 0000-002-1779-8464



Introduction

21st -Century Skills Definitions and Frameworks

Through the technological advances, the world has evolved faster since the last decades of the 20th century. It has affected the workplace and the economy, and the system of education that prepares students to the labour force has also changed. The abilities, skills, and learning dispositions that academics, educators, government agencies and business leaders identified as essential for success in 21st century society and the workplace are included in 21st century skills. The skills are focused in the international part of movement students need to be prepared in the quickly changing society for succession in the workplace. Since the skills are mostly related to learning; such as mastery skills such as complex problem solving, teamwork, and analytical reasoning, and they are not based on content knowledge, they are not the same as conventional skills.

“21st century skills” have been defined in many ways in the literature. While Anagün (2018) and Voogt and Roblin (2012) define 21st century skills as the skills that individuals need to adapt to 21st century realities and conditions and to contribute to the information society as effective citizens, Van Laar, et al. (2020) define these skills as skills associated with the workplace and education in the current economy. These definitions indicate that the 21st century skills emerge like the competencies which individuals require for being successful in a digitalizing, quickly changing and globalizing world. In addition to these definitions, many classifications have been made on the skills of the 21st century. Some of these classifications are known as P21, En Gauge, EU, OECD, ATCS, NETS/ISTE. When the classifications of 21st century skills are examined from this study, they are listed as cooperation, communication, information, communication, technology literacy, social and cultural skills (Vooght and Roblin, 2012).

In this context, when the relevant classifications are examined, there are 3 main skills and 11 sub-skills in total in the P21 classification. The skills and sub-skills in question are; under the head of renewal abilities and learning, there are sub-skills of renewal and creativity, problem solving and critical thinking, and communication and collaboration; within the scope of life and professional abilities, there are sub-skills of intercultural skills and social, self-management and entrepreneurship and responsibility and leadership, adaptability and flexibility, accountability and productivity; and finally under the title of technology literacy abilities ,media and information, there are sub-skills of media literacy, technology literacy and information literacy (Partnership for 21st Century Learning (P21), 2015). The categorization shared through the Partnership for 21st Century Learning (P21) has been accepted by many authorities and formed the general framework of many studies.

The P21 framework has gained more prominence and acceptance in the literature compared to others (Presidency of the Council of Education [TTKB], 2023). It has been widely adopted by researchers on the grounds that it is thematically appropriate to respond to the realities and needs of the 21st century and is well-structured (Anagün, 2018; Partnership for 21st Century Skills, 2009). Therefore, this framework has been the primary source for this research. 21st-century skills (communication, collaboration, creativity, and critical thinking) are focused on both the Turkey Century Education Model and the Ministry of National Education's current teaching programmes. To work into line with this current educational vision, using the P21 framework is important (Republic of Türkiye Ministry of National Education, 2025; Partnership for 21st Century Skills, 2009).



Figure 1. P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Learning (P21) (2015) (1)

As well as these different classifications and definitions, studies conducted by international organizations, national level education reforms, curriculum reforms and academic research emphasize the significance of skills of the 21st century. As an example, through PISA (Programme for International Student Assessment), the OECD applied assessments that test both knowledge measurement and 21st century skills, for instance, communication, problem solving and critical thinking to students. PISA results showed that education policies should focus on these skills and encourage countries to reform their education systems (OECD, 2018). Furthermore, UNESCO (2015) developed policies to provide 21st century skills in line with sustainable development goals in education. Themes such as digital literacy, inclusive and equitable education are particularly prominent and studies are being carried out to develop these skills. Moreover, the World Economic Forum (WEF)'s "Future of Jobs" report (2020) emphasize that skills of the 21st century are at the core of the transformation in the labor market.

Some countries are emphasizing integrating 21st century skills through national reforms. For instance, Finland is a country known for its innovative approaches to education and places great stress upon skills of the 21st century. The schedule is organized based on collaboration, creativity, problem solving, and digital skills in Finland to develop students' skills in solving real-world problems through project-based learning. Singapore, known for its academic achievements, is implementing educational reforms aimed at acquiring 21st century skills. Its "Teach Less, Learn More" policy focuses on students gaining deeper thinking, questioning, and independent learning skills (Sahlberg, 2015).

In Türkiye, a study by The Ministry of National Education revealed the skills that 21st century students are expected to have were discussed in four groups based on knowledge, skills, values and ethics (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2023).

The importance of 21st century skills in education are emphasized in these studies and provide individuals the necessary skills to succeed in a rapidly changing world. Focusing on these skills in education systems will contribute to the formation of a stronger and more sustainable social and economic structure in the future because the requirements of modern life go beyond the conventional comprehending of education and require individuals to gain more comprehensive competencies.

21st Century Skills' Functions in Language Instructions

Considering the role of language teaching in the age of information, communication and technology, the methods known in language teaching in the 20th century and still used today (Task-based Instruction, Content-based Instruction, Communicative Language Teaching) come to mind. They emphasize communicative competence, interaction and being learning-centered. Accordingly, Project-Based Learning is suggested by Chang and Tung (2009) to assist students make plans, examine

problems, solve problems, decide, and research possible solutions. The reason why these abilities have a significant point in language learning is that the language is used as a tool of communication as well as a tool of thinking and analysis.

According to Anderson and Krathwohl's Revised Bloom Taxonomy study (2001), critical thinking in language teaching focuses on the levels of analyzing, evaluating and creating, beyond remembering information. In this context, language teachers encourage students to produce solutions by presenting them with real-world problems. This allows learners to improve both language skills and critical thinking. In this regard, integrating activities that will enable the acquisition of the 21st century in teaching ensures that the language is learned more effectively.

Johnson and Johnson's research (2008) is a study, examining how cooperative learning increases success in language teaching. Cooperative learning allows students to practice using the language by working in different groups. In this process, students from different languages and cultures share both the target language and their own cultural experiences with each other while working on a project. Such projects help students develop their communication skills. This situation shows the effect of cooperative learning skills in language teaching.

Craft (2005) emphasizes that creative thinking and innovation are an important part of skills of the 21st century. In teaching of language, creativity provides learners with the opportunity to express their language skills through activities such as creative writing, storytelling, sketches and drama. The examples given show that learning a language also requires being able to analyze, think and communicate with that language. In order to teach the language effectively and provide these skills, the use of the 21st century in the course becomes important.

The Significance of Skills of 21st Century in Foreign Language Textbooks

Textbooks are one of the most commonly used materials in English language education. Coursebooks play an important role in interpreting the teaching programmes of different school subjects and achieving their objectives (Danışman, 2019; Fan et al., 2013; Özgeldi, 2012; Remillard, 2005). Thanks to this role, it can be said that textbooks directly contribute to the alignment between the intended curriculum and the enacted curriculum (Remillard, 2005, 2012; Valverde et al., 2002). For this reason, coursebooks are considered one of the most fundamental and widely used teaching materials by teachers in the education and teaching process and are of undeniable importance for the success of a country's teaching programmes. Therefore, it is important for this material to be suitable and equipped in every way to be as effective as possible.

Textbooks, which are depicted as the heart of the English language teaching program (Sheldon, 1998, p.237), should also cover the necessary skills so that effective teaching can take place. They should be up-to-date, developing technology and the features required by technology should also ensure that today's learners reach tomorrow. 21st century English books should cover both skills and knowledge.

The literature review reveals the importance of combining skills of the 21st century in terms of textbooks of language. Özkan and Özkan (2024) examine the learning outcomes of 8th Grade English Course and texts within the 21st century skills' framework. In this study, it was stated that in today's society, conditions force students to be questioning individuals, therefore, the important goal in learning environments is not only to have knowledge but also to use knowledge. Moreover, it is stated that the globalizing world and the competitive age have also reshaped educational environments. Accordingly, it is expected that productive students have 21st century skills in this age. These statements

reveal the importance of 21st century skills for reshaped educational environments. This study discusses how important it is to reveal the deficiencies of textbooks in terms of 21st century skills.

Earlier Research on English Textbooks in Turkey

Communicative learning is mostly carried out in English lessons; therefore, it is considered that the acquisition of skills and the textbook and workbook competencies related to communicative skills are important. Thus, researchers can conduct studies on how teachers can adapt 21st century skills to their lesson plans more (Atıcı, 2023a). These inferences are from another study examining 9th grade coursebooks as to skills of the 21st century. This study also shows that since communication skills are an integral part of the English lesson and are an important skill among the skills of the 21st century, the adaptation of these abilities to lesson plans and therefore to textbooks is a matter that should be taken into consideration.

Another study conducted in this direction stated that in an attempt to ensure that the program consists of the skills, there need to be samples and applications related to 21st century skills in the textbooks. This study suggested that textbook publishers, writers, material developers, and designers need to consider the design of their materials and skills of the 21st century by taking into account the dynamics shaping the world and our country. (Çelik and Kafes, 2023).

In the curriculum, under the title of “The Use of Technology and Blended Learning in English Classes”, young people in the 21st century are considered “digital natives” for those born in the digital age, surrounded by countless digital ways of accessing and communicating with the help of technological tools (Prensky, 2001). The instructional technology mentioned by Crawford (2007) that is naturally compatible with the functioning of the adolescent brain and it can be used to develop learners’ learning and thinking if used meaningfully.

Usage of the internet provides youth with the opportunity to collaborate with counselors, peers, and experts and research present events. In the examination of the 8th grade English textbook, these skills and the 21st century skills they contain were examined under the titles of communication and collaboration, creativity and innovation, flexibility and applicability, leadership and responsibility, productivity and accountability, social and intercultural skills information-media and technology literacy, critical thinking and problem solving. When these 21st century characteristics are analyzed, it is stated in the Ministry of National Education 2018 Secondary School English Course Curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2018) “Characteristics of English Teaching and Learning Environment (9th-12th Grades) that students always communicate in English in the classroom, teachers use various types of interaction such as group work, individual work, pair work throughout the lesson. This constitutes communication and collaboration skills from the 21st century skills. As a result, 21st century skills are included in the secondary school curriculum, but whether the 10th grade English textbook includes 21st century skills was the subject of research.

The literature review reveals that 5th, 6th, 7th, 8th, and 9th grade textbooks have been examined in the scope of values education and 21st century skills (Güney, et al., 2024; Doş, 2024; Atıcı, 2023a; Elgün, 2021). These studies indicate that these books generally include 21st century skill acquisitions within the framework of their own limitations, but they are limited in terms of some skills. For example, Rakhmawati and Priyana (2019), who aimed to reveal the 21st century skills integrated into English textbooks and to find out how these skills are integrated, emphasized that there are some deficiencies in the integration of skills and that there is a need to design textbooks that integrate them.

In the study examining the inclusion of 21st century skills in 5th grade Turkish and English textbooks, Güney, Ağlar, and Fidan (2024) concluded that the relevant textbooks mostly cover these skills, but they also have deficiencies in terms of including some skills.

Textbooks that need to be examined from every angle must be examined separately for each class level. Because each class has its learning dynamics, making these books as effective as possible will require a detailed examination, which will guide the authorities working on this subject and responsible for preparing the books. Since 21st-century skills are also a factor that must be considered in language teaching, it is important to examine the textbook from this perspective. When conducting a literature review, it is evident that there is insufficient research for the 10th grade level, and especially for textbooks at the 10th grade level.

The 10th grade is known as the 2nd grade of high school and is a stage where students have not yet chosen their fields and are required to take 4 hours of English lessons per week in state schools. It is important in terms of being the last grade where students are taught together regardless of their level of interest, skill and aptitude in English before they are separated into field classes. In fact, the 10th grade is the last grade with a mixed structure in terms of interest, skill and aptitude for the acquisition of 21st century skills that are aimed to be acquired through commonly used textbooks. In this context, the textbook has a significant role. This research proposal aims to evaluate to what extent this selected textbook can meet this need. The reason for selecting the book *Count Me In*, in particular, is that, considering the socio-economic balance among students, it has been made available to more students than other books, and the book is readily accessible online via EBA as a supplementary resource. Examining this book, which is widely used among students, is also important in this regard. When the studies were examined in the literature review, it was noted that 10th grade books had not been sufficiently examined. Furthermore, the 10th grade is a period in high school when students have not yet chosen their specific fields of study. It can be seen as the final year when every student gives equal importance to English lessons. Therefore, it is important to examine the textbook in order to ensure effective English learning in this grade. The Maarif model emphasizes foreign language skills and categorises these skills, discussing their duration components. Furthermore, it addresses 21st-century skills under the heading of social life skills (Republic of Türkiye Ministry of National Education, 2025). This highlights the significance of examining the aspects emphasized by this newly implemented model (21st-century skills and English language skills).

Overall, the main purpose of this research was to evaluate the extent to which the activities in *Count Me In*, the 10th grade English textbook that has been taught in public schools in Turkey since 2019, are oriented towards 21st century skills. The study aimed to provide an idea of how compatible the textbook is with the 4Cs (communication, collaboration, creativity, critical analysis) in the P21 21st Century Learning Framework by analyzing the activities related to listening, speaking, reading and writing.

Method

This study aimed to evaluate the 10th grade *Count Me In* textbook, which is used as a course material in public schools affiliated with the Ministry of National Education, in terms of 21st century skills. This is a qualitative study and the content analysis method will be used in the study. The qualitative research method was chosen because it enables an in-depth analysis of the situation. Content analysis is widely used to “extract meaning from the content of text data” (Hsieh and Shannon, 2005) in social sciences to analytically examine documents with different types of analyses including

conversation analysis, rhetorical analysis, discourse analysis, and ethnographic analysis (Krippendorff, 2018, p. 22). According to Sıgır (2022), qualitative research is a type of research in which qualitative data collection methods such as observation, interview, document analysis, etc., are used, content analysis is used from qualitative data analysis methods to reach the analysis of data, and a process is followed based on presenting events in a realistic and holistic way in a natural environment. It has been explained that qualitative research is studies that require the collection and analysis of qualitative data in the simplest sense, which is evaluated as having an anti-positivist interpretation and perspective based on the meaning of reality as it is found with the researcher's knowledge experiences (Büyüköztürk, 2019, p. 354).

Data Source

The research object of this study was the 10th Grade English *Count Me In* textbook prepared by Çimen and et al (2021). This study was conducted by examining the English textbook *Count Me In*, which is used by 10th-grade students who receive 4 hours of weekly English education in high schools affiliated with the Ministry of National Education. Considering the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe [CoE,] 2011), according to which 9th-12th Grade English Curriculum is stated to have been designed (Ministry of National Education [MoNE], 2018, p. 4), 10th-grade students are expected to start the academic year at A1/A2 levels, graduating from the 10th grade with a minimum A2+ level or B1 (Ministry of National Education [MoNE], 2018, p. 4). *Count Me In* textbook has been accepted as a textbook for 5 (five) years starting from the 2022-2023 academic year by the decision of the Ministry of National Education Board of Education and Discipline, dated 28.11.2022 and numbered 95 (49th in the attached list), by receiving the highest score among the candidate books. The book consists of 10 units. The unit-based distribution of the activities in the book for four basic skills was examined. The distribution of these activities according to how much they overlap with 21st-century skills and which skills they can associate with were investigated.

Limitations

The study has several limitations that are required to be considered. First of all, the analysis focused particularly on explicit activities in the selected textbook instead of examining teacher implementation or student engagement. Moreover, although expert validation was ensured in the study, the subjectivity of coding qualitative data, including interpretive variation, is inevitable. Lastly, the present study examined merely one textbook for one grade level, 10th grade, constraining generalizability of the results to other course materials or grades.

Data Collection Tools

The data of the research were obtained by document review method. In a qualitative research, collecting and analyzing the data that is the subject of the research is defined as document review (Gürbüz and Şahin, 2018) and this method includes the analysis of written materials that contain the phenomenon or phenomena targeted to be investigated. In educational research based on document review, course programs, textbooks, etc., can be used as data sources (Yıldırım and Şimşek, 2018).

The *Count Me In* book, which was the sample of the study, was accessed via the Education Information Network (EBA) website. While collecting data related to the research, the textbook that was aimed to be examined in line with the purpose of the research was scanned thoroughly from beginning to end twice by two researchers of the study. The activities in the book were classified into four 21st century skills presented in line with the P21 learning framework. The obtained data were coded as 21st century skills and tabulated for each unit. The coding framework was developed based on The

Partnership for 21st Century Learning (P21)'s definition of communication, collaboration, critical thinking, and creativity as a reference.

Critical thinking activities were specified as activities requiring analysis, synthesis, problem-solving, decision-making, or reasoning and evaluation through comparing and contrasting, analyzing arguments, and inferring meaning. Activities of creativity skill were specified as activities that are composed of original idea generation, imaginative thinking, alternative solutions, or innovative product creation, such as creating stories, proposing solutions and designing projects. Activities targeting communication skills were identified as activities requiring verbal and written expression, articulation of ideas in written or spoken terms, presentation or information exchange, such as writing tasks and discussions. Collaboration-based activities were noted as activities such as group projects and pair works which require cooperative learning, shared responsibility and teamwork (The Partnership for 21st Century Learning 2015).

The unit of analysis was individually defined within each unit of the textbook. An activity was specified as any instructional task with explicit directions for student engagement, including but not limited to exercises, reflective tasks, projects, and discussion prompts. Visual materials accompanied by explicit instructional tasks were also analyzed.

The categorization of the skill-based activities in accordance with 4Cs was done in a table by the researchers of the article under the supervision of two academicians; one has PhD in the field of 21st century skills in English Language Teaching, while the other one is privileged in the field of evaluation and assessment in education. The categorization was checked by the academicians after the researchers completed it in about four weeks, considering Yaghmaie (2003)'s point that it is essential to receive the control of experts in the field of the study about professional subjective judgment.

Collection of Data and Analysis

The study employed the content analysis method to analyze the data. Content analysis is an analytical method that helps to determine to what extent certain features are included in the determined content (Türer, 1991). In content analysis, the aim is to quantify the data by identifying certain words, concepts or themes in the text or texts and inferences are made in this direction (Büyüköztürk, 2019, p. 354; Kızıltepe, 2021, p. 440). In the research, the presence and numerical distribution of four 21st century skills (communication, collaboration, creativity, critical thinking) in the activities in the books in the data set was determined. For this, document review, one of the qualitative research methods, was used. The activities were analyzed with the descriptive analysis technique. "Document review means the systematic examination and analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena that interest the researcher" (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 189). The findings obtained by the numerical distribution of 21st century skills were explained through tables and graphs based on frequency values. The tabulated data were analyzed in detail by taking frequency values according to the thematic framework.

Some specific procedures, including coder training, independent coding, discrepancy resolution, reliability calculation, and final review were implemented, to ensure coding consistency and content validity. First of all, the two researchers of the study reviewed the P21 framework independently and discussed the definitions of the P21 skills. Then the 15 activities in Unit 1 were jointly coded as a pilot study to calibrate understanding. After the pilot coding, the two researchers coded all of the activities in the left nine units of the book by using the established framework. Then the inter-rater reliability of the coders' codings was calculated using Cohen's Kappa coefficient (1960). The initial agreement rate was $K=0.78$, indicating, in Landis and Koch's approach, "substantial agreement" (1977).

Then the two researchers discussed the discrepancies in coding until they reached a consensus. For the activities they could not reach any consensus; the expert who has a PhD in 21st-century skills in ELT functioned as an arbiter. At last, to ensure the content validity, the finalized coding scheme was reviewed by the two expert academicians, one of whom specializes in 21st-century skills in ELT, and the other one with expertise in educational assessment.

The coding framework and preliminary findings were evaluated by two academicians who have expertise in the 21st-century skills and educational assessment. Category definitions were refined and ensured alignment with established P21 indicators according to the academicians' feedback. Each of the two researchers of this study reviewed the textbook twice to ensure comprehensive familiarity with the content before initiating formal coding.

Aligning with Lincoln and Guba's established qualitative research standards (1985), the validity and trustworthiness of the findings were ensured not only through expert validation and prolonged engagement of the researchers, as mentioned above, but also through peer debriefing and reflexivity. The researchers of the study held regular meetings weekly over the four-week coding period to discuss emerging patterns and interpretive questions. They kept on awareness of their own potential bias and assumptions about 21st-century skills integration, discussing them during the process of analysis.

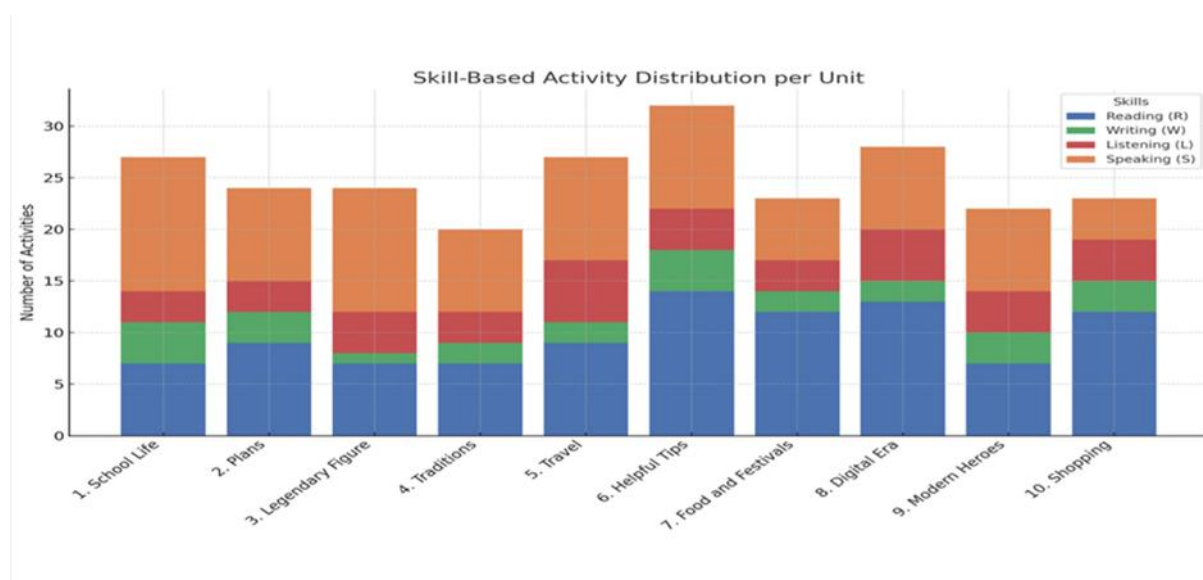
More specifically, the content analysis followed the systematic steps: preparation and familiarization, coding, reliability check, organization of the data, and evaluation. First of all, the selected coursebook, *Count Me In*, was examined by the researchers of the study. Learning activities in the book (N=260) were identified, and the coding framework was developed and refined. In the second phase of the study, the activities were coded independently by the two researchers of the study using the developed coding framework. Each of the activities was examined in terms of its inclusion of one or more 4C skills. Thus, some of the activities were coded for multiple skills. After the coding phase was completed, the recorded codes were shared in a spreadsheet with justifications. After that, the coding results of the two researchers were compared for reliability check, and inter-rater reliability in Cohen's Kappa (1960) was calculated as $K=0.78$. Then the data were organized considering frequency counts for each skill in each unit. The distribution of each skill unit by unit was analyzed, and the data were organized in tables and visual representations. Lastly, the patterns and trends were determined in the units by noting imbalances in skill distribution, and findings were contextualized within the framework of P21 skills.

Ethical Committee Permission

Ethical permission was obtained for this research by the Firat University Scientific Research and Publication Ethics Board with session number 2025/010 and decision number 17.

Findings

The examined course material, 10th-grade English course book, *Count Me In*, was first analyzed based on skill-based activity distribution across 10 units. 260 activities in the book were categorized into four main language skills, reading, writing, listening, and speaking (See Graph 1).



Graph 1. Skill-based activity distribution per unit

See Table 1 below for the overall distribution of the specified 4C skills across all activities.

Table 1. Overall distribution of the language skills across all activities (n=260)

Language Skill	Number of Activities	Percentage	Four Skills Representation			
			Communication	Collaboration	Creativity	Critical Thinking
Reading	96	37.1%	1	12	0	85
Writing	23	9.0%	1	3	15	5
Listening	35	13.5%	2	0	0	33
Speaking	79	30.5%	45	20	2	12
TOTAL	260	100%	49	35	17	135

It was found out that 37.1% of the activities are for reading skill, 30.5% for speaking, 13.5% intended for listening skill, and only 9.0% for writing skill. The activities, which were categorized according to the four main language skills; listening, speaking, reading, and writing, were then classified in accordance with the most fit for four 21st century skills (See Table 2).

The percentage distribution of the activities considering the 4Cs showed that critical thinking was the most intended skill at 44.4% through 87 activities. It is followed by communication through 23.6% at 52 activities. Collaboration is on the third level with 19.4% through 38 activities, while creativity is the last skill which is supported with only 19 activities at 9.7%.

Table 2. *Distribution of the unit activities depending on language skills and 4Cs (frequency values)*

Unit	Skill	Communication	Collaboration	Creativity	Critical Thinking	Total
1.School Life	Reading	0	0	0	7	7
	Listening	0	0	0	0	0
	Writing	0	0	2	3	5
	Speaking	3	6	0	3	14
2.Plans	Reading	0	1	0	6	7
	Listening	0	0	0	0	0
	Writing	0	0	2	1	4
	Speaking	3	2	0	3	10
3.Legendary Figures	Reading	0	1	0	6	7
	Listening	0	0	0	3	3
	Writing	0	0	1	0	1
	Speaking	8	2	2	3	11
4.Traditions	Reading	0	0	0	5	5
	Listening	0	0	0	1	1
	Writing	0	0	2	0	2
	Speaking	2	3	0	3	9
5.Travel	Reading	0	1	0	6	7
	Listening	0	0	0	3	3
	Writing	0	0	2	0	2
	Speaking	5	5	0	2	10
6.Helpful Tips	Reading	0	0	0	11	11
	Listening	0	0	0	0	0
	Writing	0	1	2	0	3
	Speaking	7	1	1	0	10
7.Food and Festivals	Reading	0	3	0	6	9
	Listening	0	0	0	0	0
	Writing	0	1	1	0	2
	Speaking	3	3	0	1	6
8.Digital Era	Reading	0	2	0	7	9
	Listening	0	0	0	2	2
	Writing	0	1	1	0	2
	Speaking	3	1	0	2	8
9.Modern Heroes and Heroines	Reading	0	1	0	5	6
	Listening	0	0	0	2	2
	Writing	0	0	1	1	2
	Speaking	3	1	0	0	8
10. Shopping	Reading	0	1	0	9	10
	Listening	0	0	0	2	2
	Writing	0	1	2	0	3
	Speaking	8	1	0	0	4

In Unit 1, titled as “School Life,” speaking was revealed to be on the foreground as the target language skill; thus, communication and collaboration skills are significantly supported. Critical thinking was found out to be the most promoted skill among 4Cs and it is related to all four language skills. On the other hand, the unit lacks listening activities, while 5 writing activities included in the unit

aim to promote creativity and critical thinking. 14 speaking activities in total in the unit are intended for communication, collaboration and critical thinking. 50% of 26 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 23.1% to collaboration, 19.2% to communication, and 7.7% to creativity.

Unit 2, titled "Plans," also seems to be lacking in listening-based activities, but in terms of reading, writing and speaking-based activities, it seems to support 4Cs. Out of 7 reading activities, one activity is for collaboration, whereas 6 ones promote critical thinking. One of the 4 writing activities in the unit promotes communication, one seems to be on the critical thinking side, while two ones of the activities appear to encourage creativity. As for speaking activities, which are 10 in total, 5 of them improve communication, while critical thinking is encouraged in 3 speaking activities. 47.6% of 21 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 28.6% to communication, 14.3% to collaboration, and 9.5% to creativity.

The activities in Unit 3- "Legendary Figures" are predominantly speaking-based and contribute to 4Cs, while 7 reading activities support collaboration and critical thinking (one for collaboration, six ones contribute to critical thinking, all of 3 listening-based activities in the unit promote critical thinking. However, only one activity is writing-based, supporting creativity. 54.5% of 22 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 18.2% to communication, 13.6% both to collaboration and creativity.

Unit 4, titled "Traditions" is also composed of predominantly speaking-based activities, each 3 of 9 speaking-based activities contribute to communication, critical thinking, and collaboration, respectively. All of the 5 reading-based activities support critical thinking, while one listening-based activity appears to be intended for critical thinking and both of the 2 writing-based activities contribute to creativity. 52.9% of 17 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 17.6% to communication, 17.6% to collaboration, and 11.8% to creativity.

Unit 5- "Travel" is, similarly, includes 2 writing-based activities encouraging creativity and three listening-based activities which are all intended for critical thinking. On the other hand, collaboration is supported through one reading-based activity and critical thinking through 6 reading-based activities. Speaking-based activities again extensively improve communication (with 3 activities), collaboration (with 5 activities), and critical thinking (with 2 activities). 50% of 22 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 27.3% to collaboration, 13.6% to communication, and 9.1% to creativity.

Unit 6- "Helpful Tips" focuses more on speaking activities, 10 in total, promoting communication skills with 8 activities, collaboration with one activity and creativity with another activity. While the unit includes 11 reading-based activities, all of which mostly help with the improvement of critical thinking skills, there are only 3 writing-based activities, one supporting collaboration and two ones of them promoting creativity. On the other hand, there are no mainly listening skill-based activities in the unit. 45.8% of 24 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 33.3% to communication, 12.5% to creativity, and 8.3% to collaboration.

Similar situation is observed in Unit 7- "Food & Festivals" with no mainly listening skill-based activities and two writing skill-based activities, one promoting collaboration skill and the other one promoting creativity. On the other hand, the unit covers 9 reading skill-based activities (3 of them promote collaboration and 6 ones support critical thinking) and 6 speaking-based activities (the two ones encourage communication skills, the three ones support collaboration and one of the activities backs up critical thinking.). Thus, it is found out that 50% of 14 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 28.6% to collaboration, 14.3% to communication, and 7.1% to creativity.

Unit 8, titled “Digital Era,” includes 8 speaking activities, 5 ones of which are associated with communication, 2 ones of them with critical thinking and one of them with collaboration. 9 reading activities in the unit contributes to critical thinking (with 7 activities) and collaboration (with 2 activities). Listening and writing activities are fewer with two in total for each skill. While listening activities improve critical thinking, one of the writing activities contributes to collaboration and the other one to creativity. Considering these details, 55% of 20 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 25% to communication, 15% to collaboration, and 5% to creativity.

In Unit 9- “Modern Heroes”, similarly 8 speaking activities exist helping with communication (with 7 activities) and collaboration (with one activity). Out of 6 reading activities, one activity improves collaboration, while the others support critical thinking. As in the previous unit, there are two listening and writing activities in this unit. Both of the listening activities contribute to critical thinking, while one writing activity backs creativity up and the other one backs critical thinking up. Thus, 47.1% of 17 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 41.2% to communication, 5.9% both to collaboration and creativity.

Unit 10- “Shopping” consists of 10 reading, 3 writing and 4 speaking-based activities, and 2 listening activities, both of which promote critical thinking. One of the reading activities supports collaboration, whereas the others appeal to critical thinking. As for writing-based activities, one of them supports collaboration, the others promote creativity. 3 speaking activities are associated with communication, and the other one with collaboration. In this regard, 61.1% of 18 skill-based activities in this unit contributes to critical thinking, 16.7% to communication, 11.1% both to collaboration and creativity.

Cross-tabulation of the four main language skills (reading, writing, listening and speaking and 4C skills) was calculated and shown in percentages in the Table 3 below. The percentages in parentheses indicate the proportion within each language skill category.

Table 3. *Cross-tabulation of the language skills and 4C skills*

Language Skill	Communication	Collaboration	Creativity	Critical Thinking	Total
Reading	1 (1.0%)	12 (12.5%)	0 (0%)	85 (88.5%)	96
Writing	1 (4.3%)	3 (13.0%)	15 (65.2%)	5 (21.7%)	23
Listening	2 (5.7%)	0 (0%)	0 (0%)	33 (94.3%)	35
Speaking	45 (57.0%)	20 (25.3%)	2(2.5%)	12 (15.2%)	79
TOTAL	49	35	17	135	236*

*Mixed activities are not included (n=27).

The units of the textbook were compared in terms of their 4C skills integration, and the Table 4 below shows all percentages representing proportion of activities in each unit associated with 4C skills.

Table 4. *Unit-by-unit comparison of 4C skills integration*

Unit	Theme	Total Activities	Communication	Collaboration	Creativity	Critical Thinking
1	School Life	26	19.2%	23.1%	7.7%	50.0%
2	Plans	21	28.6%	14.3%	9.5%	47.6%
3	Legendary Figures	22	18.2%	13.6%	13.6%	54.5%
4	Traditions	17	17.6%	17.6%	11.8%	52.9%
5	Travel	22	13.6%	27.3%	9.1%	50.0%
6	Helpful Tips	24	33.3%	8.3%	12.5%	45.8%
7	Food & Festivals	14	14.3%	28.6%	7.1%	50.0%
8	Digital Era	20	25.0%	15.0%	5.0%	55.0%
9	Modern Heroes	17	41.2%	5.9%	5.9%	47.1%
10	Shopping	18	16.7%	11.1%	11.1%	61.1%
MEAN	—	20.1	22.8%	16.5%	9.3%	51.4%
SD	—	3.7	8.9%	7.3%	2.9%	4.7%

It has been found out in Table 4 that critical thinking is the most focused 21st century skills in comparison to the other 3Cs with the rate of 44.4% by reaching the rate of 60% in some units. It is integrated most into the reading and speaking activities. Unit 6 and Unit 9 are the units contributing to the communication skills with the rate of 33% and 41%, respectively. Moreover, Unit 5 and Unit 7 are the densest units in terms of collaboration. Moreover, listening activities in the book constitute only 13.5% of the total activities in the book (n=35 out of 260 total activities), falling below the 20-25%, which is recommended by Nation & Newton (2009) as the ideal rate for balanced receptive skill development. Moreover, most of these activities, at the rate of 94.3% (n=33), are intended for critical thinking, whereas 5.7% (n=2) contribute to communication skills, and none of the listening activities were coded as associated with creativity and collaboration. This specific data indicates both quantitative and qualitative limitations in listening skill improvement. Critical thinking is followed by communication skills with the rate of 23.6% through speaking activities in the book. Collaboration is on the moderate level in the book with 19.4%, and creativity is found to be the least supported skill in each unit. Even in the unit which is most supported, Unit 3, the rate appears to be 13.6%.

Result and Discussion

The categorization of language skill-based activities revealed that reading and speaking are dominant skills in the book, whereas writing skill is significantly underrepresented, limiting students' productive language development. The SWOT analysis of the distribution revealed the strengths and weakness of the book. More concretely, while the speaking activities depending on real-life topics across units encourages contextual learning by contributing to communication and self-confidence, some units lack listening and writing activities. Such an imbalanced distribution of skill-based activities can hinder comprehensive language proficiency by underdeveloping writing and listening skills as other essential literacy competencies. It is noteworthy that some units focus on one or two skills. More concretely, Unit 6-“Helpful Tips” contains only reading and speaking-based activities, while Unit 3-“Legendary Figures” is more balanced in the distribution of the activities per target language skills. The 4Cs are presented as the main skills of innovation and learning in the 21st century. These skills are expected to be focused fundamentally to prepare students for the future so they are foundational essentials for success in college, university, career, and life outside educational institutions (Erdoğan, 2019). In this

regard, it is recommended for each unit to include activities integrating four main language skills and representing 4C skills in balance.

As argued by Trilling and Fadel (2009), effective communication is constituted with both oral and written discourses, requiring the integration of all four language skills. As a receptive skill, listening serves as a foundation not only for comprehension but also for collaboration and communication (Rost, 2016). The scarcity of listening activities to improve collaboration appears as the limitation of the textbook because listening is identified as one of the fundamental components of collaborative competence in Partnership for 21st Century Learning (2019). Accordingly, the textbook *Count Me In* adopts a predominantly cognitive-analytical approach to listening skill instead of an interactive-communicative approach. Considering the results of the study, listening skill either is not included in the book or is associated only with critical thinking skills. However, listening is also a significant tool that should be used to improve communication and collaboration skills. The ability to express oneself appropriately and clearly according to time, place and situation also are the communication skills covering both oral and written types of communication, which require knowledge of grammar and vocabulary and the skills of listening, reading, speaking and writing (Trilling and Fadel, 2009). Therefore, listening activities are suggested to be accompanied with problem solving, discussion and group activities to contribute to communication and collaboration skills.

As for writing skill-based activities in the book, although they are associated with creativity skill most, they are suggested to be enriched with group writing activities such as completing a story or writing a letter in groups), creative writing exercises and critical commenting such as writing a response to a text in order to help with the improvement of critical thinking and collaboration. As argued by Palmer (2015), collaboration should include presentations, creating digital resources, and projects with others which will make classroom activities resemble the real world rather than sharing documents through email or creating PowerPoint presentations. As indicated in the study by Bilhan (2024), providing students with real-life examples of how to use the grammar structures can improve their writing skills (p. 368). Moreover, drawing conclusions from a reading material, writing a short story, completing a half story can be effective ways in order to foster collaboration skills in a language class.

Reading skill is associated most with critical thinking in the book, falling short in terms of creativity and collaboration. Barfield (2016) reveals in his study that learners ought to make co-decision where there is social interaction and during the time of this decision-making, knowledge and understanding is built together. Therefore, reading group tasks (summarizing, reading circle), creating a new story out of a story and completing a story with another ending to foster the improvement of collaboration and creativity skills.

Speaking is the most focused skill in the book; however, speaking-skill based activities are found out to be limited to the target of collaboration skills because collaboration is crucial for all aspects of values, opinions and knowledge in the classroom (Parmenter, 2016). The learners have an opportunity to gain knowledge about something in the classroom so that the students can acquire the skills to use the knowledge in the real world with collaborative learning (Vincent, 2016). Thus, students can enhance linked cognitive skills, for example; hypothesizing, observing, comparing, imagining, contrasting and questioning when we combine creative thinking in English lessons that students need in all areas of the program in addition to metacognitive skills such as ability to reflect and evaluate critically on their own performance and learning outcomes (Read, 2015). Therefore, it is suggested to include creative speaking tasks such as imaginary scenarios and role-playing and productive and analytical contents such as presentations to improve both creativity and critical thinking skills.

The distribution of the activities per 4Cs reveals that while critical thinking is the most focused 21st century skill, creativity is the least supported skill, which creates a big gap for learners in terms of improving their individual production skills. Collaboration skills are vital when students learn together (Parmenter, 2015). Activities should be designed to practise what is learned both individually and in pair and group works (Akçay, 2019). Therefore, it is suggested to support collaboration skill with many more group works and pair tasks, and creativity with story rewriting and alternative scenario production activities.

The dominance of critical thinking over the other 4C skills reminds us of findings from the previous studies on the Turkish EFL textbooks. In his analysis of the 11th-grade Turkish EFL textbook *Spice Up*, Kul (2024) revealed that critical thinking and problem solving were dominant over the other 4C skills as 34.3% of total skill activities, followed by collaboration with a rate of 22.9% and communication (16.5%). In a similar line with Kul, Atıcı (2023b) found out in his analysis of the 9th-grade English textbook *Teenwise* that cooperation and communication were in the foreground. These samples indicate that cognitive-analytical skills are prioritized in different-grade high school textbooks. On the other hand, creativity, represented in only 9.3% of the activities in the 10th-grade English textbook, *Count Me In*, in the present study, is also found at a similar rate (9.9%) of all the activities in Kul (2024)'s analysis of the 11th-grade English coursebook. A similarly minimal emphasis on creativity is revealed in Atıcı (2023b)'s study on the analysis of the 9th-grade materials. This case indicates a persistent gap in the integration of creativity skills in Turkish secondary EFL textbooks.

Another point is related to the imbalance between receptive and productive language skills across 4C skills. Erdoğan (2019) underlines that activities in the 21st-century EFL textbooks surpass grammar to develop all 4C skills at the same time. However, despite the reforms in the curriculum focusing on communicative competence (MEB, 2018), the current study reveals that *Count Me In* falls short in actualizing this vision of 21st-century skills as integrated by finding out that writing comprises merely 9.0% of the activities.

In addition to its weaknesses, the textbook *Count Me In* includes a strong association between some specific language skills and some specific 4C skills. As argued by Erdoğan (2019), all four language skills should be activated simultaneously, developing various 4Cs concurrently. The study indicates that the book adopts a segregated approach rather than a theoretically optimal approach to the association between language skills and the 4Cs. Considering the cross-skill gap analysis in the study, the book lacks some specific combinations such as reading-creativity (0%), listening-creativity (0%), and listening-collaboration (0%). Therefore, as suggested by Erdoğan (2019), despite Turkish educational constraints, teachers should design activities such as collaborative tasks, critical discussions, and creative projects to simultaneously develop the 4Cs.

To sum up, the patterns found in the coursebook *Count Me In* both align with and diverge from the findings in previous textbook analyses. In terms of 4C skills integration. The alignment between the current study and the previous studies on 9th and 11th grade textbooks indicates students experience a similar imbalance of language skills and 4Cs by receiving less involvement in creativity and collaboration, which are, in Erdoğan's term (2019), essential skills for 21st-century global citizenship. Therefore, as recommended by Kul (2024), 21st-century skills should be emphasized in textbooks.

Considering that it is possible to become a competent individual in terms of 21st century skills by teaching 4Cs integrated English lessons (Demirkol-Orak & İnözü, 2020, p. 993), it is suggested for the book to include many more creative tasks such as storytelling and drama techniques be added within the framework of writing and speaking skills to improve creativity skills of students. Furthermore,

activities for relatively less supported skills such as Listening and Writing can be diversified, especially with a focus on collaborative and critical thinking. Halvorsen (2018) states that all four language skills can be activated by asking students to research a topic, discuss that topic with peers, and write about their findings. They can act in plays, compare statistical data, interviews, short films, prepare presentations, try to find solutions and join the debates which will enhance their creative, communicative, collaboration and critical thinking skills by working in groups. All in all, the book is recommended to be revised to include different combinations of multi-dimensional tasks such as project work and problem-solving-focused activities.

Considering the findings of this study, future research can examine the 12th-grade textbook, which is in use in the state schools, to reveal whether cumulative exposure across four years, from 9th grade to the end of 12th grade, contributes to the sufficient development of 4C skills in balance. Moreover, the focus on critical thinking at the expense of creativity and the integration of 4Cs with language skills represent pedagogical orientations that can be reconsidered in future revisions of textbooks in use.

Support and Acknowledgment: This paper was produced from the project numbered 1919B012401015, which was awarded support under the 2024 1st term of the TUBITAK 2209-A University Students Research Projects Support Program. The authors thank TUBITAK for its support in the study.

Author Contributions: The first author contributed 34% of this article, the second author contributed 34%, and the third author contributed 32%.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest between the authors.

References

- Akçay, A. (2019). An analysis of ELT coursebooks in terms of 21st century skills: Communication, collaboration, critical thinking, creativity. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825–840. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Atıcı, H. (2023a). İletişimsel öğrenme ve 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce derslerine entegrasyonu. *Journal of Educational Research*, 29(2), 145–162.
- Atıcı, M. (2023b). Analysis of the 9th grade English coursebook in terms of 21st century skills. *Contemporary Research in Language and Linguistics*, 1(1), 46–58.
- Barfield, A. (2016). Collaboration. *ELT Journal*, 70(2), 222–224. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv074>
- Bilhan, A. (2024). A corpus-based evaluation for a better implementation in an English-language teaching curriculum. In İ. H. Mirici & H. Ergül (Eds.). *Current academic reflections on English language setting in an Efl setting* (pp. 356–370). Cambridge Scholars Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.

- Chang, S. Y., & Tung, C. A. (2009). Incorporating 21st century skills into business English instruction. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*, 19, 255–286. <http://www.cohss.fcu.edu.tw/wSite/publicfile/Attachment/f1263802406519.pdf>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Council of Europe. [CoE]. 2011. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cmbridge: Cambridge University Press.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>
- Crawford, G. B. (2007). *Brain-based teaching with adolescent learning in mind* (2nd ed.). Corwin Press.
- Çelik, A. A., & Kafes, H. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve ELT ders kitapları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 66–93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3424103>
- Çimen, F., Taşkiran Tiğin, B., & Çokçalışkan, A. (2021). *Count Me In: Student's Book*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Danışman, Ş. (2019). Examining mathematics teachers' use of curriculum and textbook. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 61–72.
- Demirkol-Orak, S. & İnöz, J. (2021). Teachers' awareness and actual practices of 21st century learning and innovation skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 975–997.
- Doş, İ. (2024). 21. yüzyıl becerileri kapsamında İngilizce ders kitabının incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10844268>
- Elgün, İ., & Özkan, N. (2024). Examining 8th grade English course outcomes and reading passages in the framework of 21st century. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 27–42. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1285100>
- Erdoğan, V. (2019). Integrating 4C skills of 21st century into 4 language skills in EFL classes. *International Journal of Education and Research*, 7(11), 113–124.
- Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: towards a common ground 10 issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM*, 45(5), 765–777. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0530-6>
- Halverson, A. (2018). 21st century skills and the “4Cs” in the English language classroom. *Unpublished manuscript*. <http://hdl.handle.net/1794/23598>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Cooperation and the use of technology. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 401–416). Springer.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* (s. 375–402). Anı Yayıncılık.

- Kul, İ. (2024). An analysis of the 11th grade Turkish EFL textbook in terms of 21st century skills. *International Journal of Social Sciences Paradigms*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13133784>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MoNE). (2018). İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı (2-8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Özkan, M., & Özkan, A. (2024). 21. yüzyıl becerileri bağlamında 8. sınıf İngilizce ders kazanımlarının incelenmesi. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(1), 27-42.
- Palmer, T. (2015). 15 characteristics of a 21st-century teacher. <https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rakhmawati, D. M., & Priyana, J. (2019). A study on 21st century skills integration in the English textbook for senior high school. *Journal of English Education Society*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.21070/jees.v4i1.1873>
- Read, C. (2015). Seven pillars of creativity in primary ELT. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 29-36). British Council.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Remillard, J. (2012). Modes of engagement: Understanding teachers' transactions with mathematics curriculum resources. In G. Gueudet, B. Pepin, & L. Trouche (Eds.), *From text to 'lived' resources: Mathematics curriculum materials and teacher development* (pp. 105-122). Springer
- Republic of Türkiye Ministry of National Education. (2025). *Century of Türkiye Maarif Model: Common Text of Curricula*. Ministry of National Education Publications. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (3rd ed.). Routledge.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sheldon, L. E. (1998). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Sıgır, Ü. (2022). Nitel araştırma yöntemleri. R. Altunışık vd. (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler içinde* (s. 471-511). Seçkin Yayıncılık.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. <http://meb.ai/UIYjLAh>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

- Türer, C. (1991). Eğitimde içerik analizi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 321–327.
- UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Shmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Kluwer Academic Publishers.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st century skills and 21st century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). Teaching and learning in the 21st century: A comparative analysis of international frameworks. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- World Economic Forum. (2020). The future of jobs report 2020. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Yaghmaie, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education*, 3(1), 25–27.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Geniştirilmiş Özet

Giriş

Literatürde 21. yüzyıl becerilerinin farklı tanımları bulunmaktadır. Van Laar vd. (2020) 21. yüzyıl becerilerini günümüz ekonomisinde eğitim ve işyeriyle ilgili beceriler olarak tanımlarken, Anagün (2018) ve Voogt ve Roblin (2012) bu becerileri bireylerin 21. yüzyıl gerçeklerine ve koşullarına uyum sağlamak ve etkili vatandaşlar olarak bilgi toplumuna katkıda bulunmak için ihtiyaç duyduğu beceriler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar, 21. yüzyıl becerilerinin bireylerin hızla değişen, dijitalleşen ve küreselleşen bir dünyada başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu yeterlilikler olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

İngilizce dil öğretim programının kalbi olarak tasvir edilen ders kitapları (Sheldon, 1998, s.237), etkili öğretimin gerçekleşebilmesi için gerekli becerileri de kapsamalıdır. Güncel, gelişen teknolojiye uygun olmalı ve teknolojinin gerektirdiği özellikler, bugünün öğrencilerinin yarına ulaşmasını sağlamalıdır. 21. yüzyıl İngilizce kitapları hem becerileri hem de bilgiyi kapsamalıdır.

21. yüzyıl becerileri müfredatta bir alt başlık olarak veya doğrudan 21. yüzyıl becerileri olarak yer almamaktadır, ancak eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, iş birliği, yaratıcılık ve teknoloji kullanımı gibi çeşitli 21. yüzyıl becerileri 2018 Ortaöğretim (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) İngilizce Dersi Müfredatı'nda ele alınmaktadır. 21. yüzyıl özellikleri incelendiğinde MEB 2018 Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda, "İngilizce Öğretim ve Öğrenme Ortamının Özellikleri (9-12. Sınıflar)" başlığı altında öğrencilerin sınıfta sürekli İngilizce iletişim kurduğu, öğretmenlerin ders boyunca grup çalışması, bireysel çalışma, ikili çalışma gibi çeşitli etkileşim türlerini kullandığı ifade edilmektedir. Bu da 21. yüzyıl becerilerinden iletişim ve iş birliği becerilerini oluşturmaktadır. Sonuç olarak 21. yüzyıl becerileri ortaokul öğretim programında yer almakla birlikte 10. sınıf İngilizce ders kitaplarının 21. yüzyıl becerilerini içerip içermediği araştırma konusu olmuştur. Yapılan literatür taramasında, mevcut çalışmalarda 5, 6, 7, 8 ve 9. sınıf ders kitaplarının değerler eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri kapsamında yer aldığı görülmektedir (Güney vd., 2024; Doş, 2024; Atıcı, 2023a; Elgün, 2021). Bu çalışmalar, bu kitapların genel olarak kendi sınırlılıkları çerçevesinde 21. yüzyıl beceri kazanımlarına yer verdiğini, ancak bazı beceriler açısından sınırlı olduğunu göstermektedir.

Literatür taraması sonucunda dil ders kitapları açısından 21. yüzyıl becerilerinin bütünleştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Özkan ve Özkan (2024) 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğrenme Çıktıları ve metinlerini 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde incelemişlerdir. Bu çalışmada günümüz toplumunda koşulların öğrencileri sorgulayan bireyler olmaya zorladığı, bu nedenle öğrenme ortamlarında önemli hedefin sadece bilgiye sahip olmak değil bilgiyi kullanabilmek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca küreselleşen dünya ve rekabet çağının eğitim ortamlarını da yeniden şekillendirdiği ve üretken öğrenenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması beklendiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu araştırma sonucunda bu becerilerin dağılımının dengeli olmadığı ve öğrencilere bu becerileri kazandırmada yeterli olmadığı görülmüştür. Bu durum ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından eksikliklerinin ortaya konulmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

10. sınıf lise 2. sınıf olarak bilinmekte olup öğrencilerin henüz alanlarını seçmediği ve devlet okullarında haftada 4 saat İngilizce dersi almaları gereken bir kademedir. Öğrencilerin alan sınıflarına ayrılmadan önce İngilizce'deki ilgi, beceri ve yetenek düzeylerine bakılmaksızın birlikte eğitim gördükleri son sınıf olması açısından önemlidir. Ashında 10. sınıf, kullanılan ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması için açısından karma bir yapıya sahip

son sınıftır. Bu bağlamda ders kitabının önemli bir rolü vardır. Bu araştırma, seçilen bu ders kitabının bu ihtiyacı ne ölçüde karşılayabileceğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, 2022 yılından bu yana Türkiye'deki devlet okullarında okutulan 10. sınıf İngilizce ders kitabı olan *Count Me In* kitabındaki etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerine ne ölçüde yönelik olduğunu değerlendirmektir. Çalışma, dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili etkinlikleri analiz ederek ders kitabının P21 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi'ndeki 4C (iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel analiz) ile ne kadar uyumlu olduğuna dair bir fikir sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın araştırma evreni 10. Sınıf İngilizce *Count Me In* ders kitabıdır. Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde haftada 4 saat İngilizce eğitimi alan A1 seviyesindeki 10. sınıf öğrencilerinin kullandığı *Count Me In* İngilizce ders kitabı incelenerek gerçekleştirilmiştir.

Count Me In adlı ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.11.2022 tarih ve 95 (ekli listede 49. sırada) sayılı kararıyla, aday kitaplar arasında en yüksek puanı alarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Kitap 10 üniteden oluşmaktadır. Kitapta yer alan etkinliklerin dört temel beceriye yönelik ünite bazında dağılımı incelenmiştir. Bu etkinliklerin 21. yüzyıl becerileriyle ne kadar örtüştüğü ve hangi becerilerle ilişkilendirilebildiğine göre dağılımları araştırılmıştır.

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ders materyali olarak kullanılan 10. sınıf *Count Me In* ders kitabının 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nitel bir çalışma olup çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, durumun derinlemesine analizine olanak sağladığı için seçilmiştir.

Çalışmanın örneklemini oluşturan *Count Me In* kitabına Eğitim Bilişim Ağı (EBA) web sitesi üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler toplanırken araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmesi hedeflenen ders kitabı, çalışmanın iki araştırmacısı tarafından baştan sona iki kez ayrıntılı olarak taranmıştır. Kitapta yer alan etkinlikler P21 öğrenme çerçevesi doğrultusunda sunulan dört 21. yüzyıl becerisine göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler 21. yüzyıl becerileri olarak kodlanmış ve 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı'nın (P21) iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık tanımı referans alınarak her ünite için tablolaştırılmıştır. Beceri temelli etkinliklerin 4C'ye göre kategorilendirilmesi, makalenin araştırmacıları tarafından, biri İngilizce Dil Öğretimi alanında 21. yüzyıl becerileri alanında doktora derecesine sahip, diğeri ise eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında ayrıcalıklı olan iki akademisyenin danışmanlığında bir tablo halinde yapılmıştır. Yaghmaie'nin (2003) çalışmanın yapıldığı alanda uzman kişilerin mesleki öznel yargıları konusunda kontrol sağlamasının önemli olduğu yönündeki görüşü dikkate alınarak araştırmacılar tarafından yaklaşık dört haftada tamamlanan kategorizasyon akademisyenler tarafından kontrol edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Dil becerisine dayalı etkinliklerin sınıflandırma, kitapta okuma ve konuşmanın baskın beceriler olduğunu, yazma becerisinin ise önemli ölçüde az temsil edildiğini ve öğrencilerin üretken dil gelişimini sınırladığını ortaya koymuştur. Dahası, dinleme etkinliklerinin oranı orta düzeyde olsa da daha iyi alıcı beceriler için artırılabilir. Dolayısıyla, dört temel dil becerisinin dağılımı, bazı dengesizliklerle birlikte değişmektedir.

Dağılımın SWOT analizi, kitabın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymuştur. Daha somut olarak üniteler arasında gerçek yaşam konularına dayanan konuşma etkinlikleri, iletişime ve özgüvene

katkıda bulunarak bağlamsal öğrenmeyi teşvik ederken, bazı ünitelerde dinleme ve yazma etkinlikleri eksiktir. Beceriye dayalı etkinliklerin böylesine dengesiz bir şekilde dağıtılması, diğer temel okuryazarlık yeterlikleri gibi yazma ve dinleme becerilerinin yeterince geliştirilmemesi nedeniyle kapsamlı dil yeterliliğini engelleyebilir.

Aktivitelerin 4C'ye göre dağılımı, eleştirel düşünmenin en çok odaklanılan 21. yüzyıl becerisi olmasına karşın, yaratıcılığın en az desteklenen beceri olduğunu ve bunun da öğrencilerin bireysel üretim becerilerini geliştirmeleri açısından büyük bir boşluk yarattığını ortaya koymaktadır. İş birliği becerisinin çok daha fazla grup çalışması ve çift görevle, yaratıcılığın ise hikâye yeniden yazma ve alternatif senaryo üretim aktiviteleriyle desteklenmesi önerilmektedir.

Özetle, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek için yazma ve konuşma becerileri çerçevesinde hikâye anlatımı ve drama teknikleri gibi daha birçok yaratıcı görevin kitaba eklenmesi önerilmektedir. Ayrıca, dinleme ve yazma gibi nispeten daha az desteklenen beceriler için etkinlikler, özellikle iş birlikçi ve eleştirel düşünmeye odaklanılarak çeşitlendirilebilir. Sonuç olarak, kitabın proje çalışması ve problem çözme odaklı etkinlikler gibi çok boyutlu görevlerin farklı kombinasyonlarını içerecek şekilde revize edilmesi önerilmektedir.



A Descriptive Analysis of Translations of European Union Texts from French into Turkish: Problems and Proposed Solutions

Ecem TOPRAKTEPE ¹ & Ceylan YILDIRIM YAŞAR ²

Abstract

This study examines translations of European Union (EU) texts from French into Turkish. Its aim is to help improve translation quality by proposing solutions to problems encountered in these translations and to provide better resources for aspiring translators working in this field. In line with this objective, the role of EU text translation in translation education in Turkey is discussed, and French-Turkish translations of such texts, which can serve as reference material in training, are analysed with a descriptive approach. The analysis focuses on consistency with the Guide for Translation of the EU Acts, on intra-textual and inter-textual consistency, and on terminological consistency. The findings show that courses on EU text translation appear in the curricula of nearly half of the universities in Turkey that offer undergraduate translation programmes. In the Turkish translations of the EU texts examined, various uses were observed that differ from those suggested in the French version of the Guide for Translation of the EU Acts. Moreover, some problems were identified concerning terminological accuracy and consistency, as well as intra-textual and inter-textual coherence. In this context, strict adherence to the French version of the translation guide, consistent use of appropriate term equivalents, and attention to both intra-textual and inter-textual consistency in translations from French into Turkish will support the required uniformity of EU texts and the production of high-quality translations.

Keywords Translation of EU Texts Translation Education Coherence Consistency

Avrupa Birliği Metinlerinin Fransızcadan Türkçeye Çevirileri Üzerine Betimleyici Bir İnceleme: Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Özet

Bu çalışma, belli başlı Avrupa Birliği (AB) metinlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirilerinin incelenmesini kapsamaktadır. Çalışmanın amacı, Avrupa Birliği metinlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirilerinde karşılaşılan sorunlar için çözüm önerilerinde bulunarak niteliğin artırılmasına katkı sunmak ve böylece bu alanda yetişen çevirmen adaylarının yüksek kaliteli çeviri kaynaklarına başvurabilmelerine imkân tanımaktır. Bu amaç doğrultusunda, AB metinleri çevirisinin çeviri eğitimindeki yeri Türkiye bağlamında ele alınmakta ve çeviri eğitiminde başvuru kaynağı olarak kullanılabilen bu metinlerin Fransızca-Türkçe çevirileri, betimleyici bir yaklaşımla AB Mevzuatı Çeviri Rehberiyle bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık açısından incelenmektedir. Yapılan inceleme neticesinde, AB metinleri çevirisi derslerinin Türkiye'de lisans düzeyinde çeviri eğitimi veren üniversitelerin yarısına yakınının müfredatlarında yer aldığı açığa çıkmıştır. Çalışma kapsamında incelenen AB metinlerinin Türkçe çevirilerinde, AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonunda yer alan kullanımlardan farklı kullanımlar olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, çevirilerde, terminolojik uygunluk ve tutarlılık, metin içi ve metinler arası tutarlılık açısından da bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Bu bağlamda, AB metinlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirilerinde, çeviri rehberinin Fransızca versiyonuna birebir uymak, uygun terim karşılıklarını tutarlı bir biçimde kullanmak, metin içi ve metinler arası tutarlılığı ve uygunluğu sağlamak; AB metinlerinde gerekli olan yeknesaklığın sağlanmasına ve nitelikli çevirilerin üretilmesine imkân tanıyacaktır.

Anahtar Kelimeler AB Metinleri Çevirisi Çeviri Eğitimi Bağdaşıklık Tutarlılık

Article Info	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
Makale Bilgisi	29.08.2025	11.12.2025	30.12.2025	10.29228/ijlet.1773635

Reference Kaynakça	Topraktepe, E., & Yıldırım Yaşar, C. (2025). Avrupa Birliği metinlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirileri üzerine betimleyici bir inceleme: Sorunlar ve çözüm önerileri. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(4), 592-618.
--------------------	--

¹ Hacettepe Üniversitesi, ecemtopraktepe@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0009-0002-7494-2415

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, ceylany@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8456-0299



Giriş

Avrupa Birliği-Türkiye ilişkileri uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte, resmî olarak aday ülke statüsünde olan Türkiye, Kopenhag Kriterlerinin gereği olarak özellikle son dönemde belirli konu veya alanlarda bazı reformlar gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte 35 fasıl içinde yalnızca “Bilim ve Araştırma” faslı geçici olarak kapatılmıştır (https://www.ab.gov.tr/katilim-muzakerelerinde-mevcut-durum_65.html). Türkiye’nin bu süreçte attığı adımlardan biri de 2011 yılında kurulan Avrupa Birliği Bakanlığı bünyesinde, Avrupa Birliği (AB) müktesebatının Türkçeye çevrilmesi için gerekli hazırlık girişiminde bulunması olmuştur. Bu hazırlığın, olası bir üyelik durumunda, Türkiye’nin AB müktesebatı ile uyumlulaşma sürecini hızlandıracak öngörülmüştür (Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, 2011, s. 4). Bu süreçte, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* (2016) hazırlanmış, *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* (2009) oluşturulmuş, belli başlı AB Antlaşmaları çevrilmiş ve benzeri çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 2011 yılında kurulan Avrupa Birliği Bakanlığı, 2018 yılında kapatılarak Dışişleri Bakanlığına devredilmiştir. AB süreci çalışmaları bu tarihten itibaren Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı bünyesinde yürütülmektedir. 24 resmi dili bulunan AB’nin çok dilli yapısının kurumsal düzlemde işlerliği çeviri aracılığıyla sağlanmaktadır. Öyle ki AB müktesebatı farklı dillere çevrilerek, üye ülkelerin, aday ülkelerin ve diğer ülkelerin AB’yi doğru ve net bir biçimde anlamalarına imkân tanınmaktadır. Dönemin Avrupa Birliği Bakanlığı ve günümüz Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı bünyesinde çeviri faaliyetlerinin, terminoloji çalışmalarının ve benzeri faaliyetlerin yürütülmesi, aday ülke statüsünde olan Türkiye’de de AB müktesebatının çevirisinin önem arz ettiğini göstermektedir. Yürütülen çeviri faaliyetleri ve terminoloji çalışmaları neticesinde ortaya çıkan ürünler, çeviri eğitime ders materyali olarak da yarar sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, mevcut AB mevzuatı çevirileri, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonuna* (2016) uygun hazırlanmış mıdır? Farklı kurumlarca yapılan çeviriler arasında ne gibi farklılıklar vardır? Çeviri metinler kendi içinde tutarlı mıdır? Fransızca-Türkçe dillerinde karşılaştırmalı analiz yapıldığında hangi çeviri sorunlarıyla karşılaşmaktadır? AB metinleri çevirilerinde karşılaşılan sorunlar çeviri eğitime nasıl yansımaktadır? Çalışmada bu sorulara yanıt aranarak çevirilerin analizi neticesinde bir değerlendirme yapılacaktır.

Türkiye’de AB metinleri çevirisi kapsamında yapılan çalışmaların daha ziyade İngilizce-Türkçe dil çiftinde çeviri incelemelerini kapsadığı görülmektedir. Kocabıyık (2006), AB belgelerinin çevirisinde eşdeğerlik sorununa değinmekte ve çevirileri, bağlaç, noktalama işaretleri ve kip filleri kullanımı açısından incelemektedir. Atık (2003) de AB metinlerinin çevirisinde eşdeğerlik sorununa dikkat çekmekte ve kuramsal bilgilerin çevirideki önemine vurgu yapmaktadır. Aslan (2015), hukuk metinlerinin özelliklerini çeviri odağında açıklamakta, daha özelde Avrupa Birliği Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen çeviri faaliyetlerine odaklanmakta ve bu bağlamda Bakanlığın iş birliği stratejisini açığa çıkarmaktadır. Boy (2017), AB müktesebatın İngilizceden Türkçeye çeviri sürecini incelemekte ve bu dil çiftinde yapılan çevirilerde en önemli sorunun terminolojinin tutarlı kullanımıyla ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadır. Özbay (2023), AB mevzuatı çevirisine ilişkin Almanca-Türkçe dil çifti özelinde çözümlemeli bir çeviri yöntemi sunmaktadır. Ayık Akça (2017, s. 207), “AB metinlerinin Türkçeye çeviri süreçlerinde Fransızcanın konumunu ve önemini çeviribilim, sosyoloji ve hatta antropoloji kuramları ışığında incelemektedir”. Sığircı (2017), “Avrupa Birliği sürecinde Türkiye’nin çeviri ve terim sorunlarını” ele almaktadır. Bu çalışma ise AB metinlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirilerine odaklanması ve gerek çevirileri *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonuna* (2016)³

³ Bkz.: *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi’nin Fransızca versiyonu* (2016), <https://www.ab.gov.tr/44498.html>

uygunlukları açısından gerekse metin içi ve metinler arası terminolojik tutarlılık açısından incelemesi bakımından daha önce yapılan çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Bu çalışma, Fransızca-Türkçe AB metinleri çevirilerini, çeviri rehberine uygunluk, terminolojik uygunluk, metin içi ve metinler arası tutarlılık açısından betimleyici bir yaklaşımla inceleyerek, çeviri sorunlarını açığa çıkarmaya odaklanmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberine* bağlı kalınarak bazı çeviri sorunlarının giderilebileceğine vurgu yapmak, rehberin işlevselliğini ön plana çıkarmak ve çeviri rehberinin yanı sıra ortak bir terminolojiye bağlı kalmanın yeknesak metin üretimindeki gerekliliğini açığa çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda, T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği bünyesinde Türkçeye çevrilen *Avrupa Birliği Antlaşması* (*Traité sur l'Union européenne*), *Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma* (*Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne*) ve *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın* (*Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*) üç farklı kurumca yapılan Türkçe çevirileri, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonu* ile bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık açılarından Fransızca kaynak metinlerle karşılaştırılarak incelenecektir. Örneklemlerin yer aldığı çalışmanın analiz kısmında, Fransızca *Traité sur l'Union Européenne* kaynak metin 1 (KM1), Türkçe çevirisi *Avrupa Birliği Antlaşması* erek metin 1 (EM1); Fransızca *Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne* kaynak metin 2 (KM2), Türkçe çevirisi *Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma* erek metin 2 (EM2); Fransızca *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* kaynak metin 3 (KM3), Türkçe çevirilerinden *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı* (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) erek metin 3 (EM3), *Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi* (İnsan Hakları Derneği) erek metin 4 (EM4), *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı* (Kaynaşlı Kaymakamlığı) erek metin 5 (EM5) olarak belirtilmiştir. Çalışma kapsamında bu çevirilerin inceleme nesnesi olarak tercih edilme nedenleri arasında, Fransızca-Türkçe dillerinde paralel metin analizi yaptığımız süreçte gerek rehberle bağdaşıklık gerekse terminolojik tutarlılık, metin içi ve metinler arası tutarlılık açısından bu metinlerde bazı çeviri sorunlarıyla karşılaşmamız yer almaktadır. Ayrıca bu çeviriler, farklı çeviri sorunlarını açığa çıkarmak açısından önemli miktarda veri sunmaları ve farklı kurumların çevirileri olmalarından ötürü çeviriler arasındaki farklılıkları görmeye imkân tanımaları nedeniyle de tercih edilmiştir. Çevirilerdeki çeviri sorunlarının açığa çıkarılmasında, bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık olmak üzere üç belirleyiciye başvurulacaktır. Bu çerçevede çalışmada şu sorulara da yanıt aranacaktır: Aynı kurum bünyesinde yapılan *Avrupa Birliği Antlaşması* ve *Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın* Türkçe çevirileri ile üç farklı kurum tarafından yapılan *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın* Türkçe çevirileri *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonu* (2016) ile bağdaşık mıdır? Bu çeviriler kendi içlerinde ifade ve terim kullanımı açısından tutarlılık göstermekte midir? Üç farklı kurum tarafından yapılan *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın* Türkçe çevirileri arasında yapısal veya anlamsal farklılıklar var mıdır? Yeknesaklığın sağlanması adına, çeviriler, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonu* (2016) ile *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü'ne* (2009) uygun hazırlanmış mıdır? Çevirilerde metin içi ve metinler arası tutarlılık sağlanmış mıdır? Mevcut AB metinleri çevirileri, derslerde özellikle paralel metin karşılaştırması yöntemine başvurulduğu süreçte ve kimi zaman da çeviri sürecinde yardımcı bir materyal olarak kullanılabilir. Bu nedenle, AB müktesebatıyla ilgili çevirilerde, hangi kurum, kuruluş ve kişiler nezdinde yapıldığı fark etmeksizin, çeviri rehberine uyulması, metin içi tutarlılık ile terminolojik tutarlılığın sağlanması elzemdir. Ayrıca, AB müktesebatı çevirilerinde gerek çeviri rehberine uygunluğun gerekse terminolojik uygunluk ile tutarlılığın sağlanması, Avrupa Birliğinin doğru ve net bir biçimde anlaşılması için bir gerekliliktir.

Çalışmada, ilk olarak AB metinleri çevirisi derslerinin Türkiye'deki mütercim ve tercümanlık lisans programlarındaki yerine değinilecek, ardından çalışma kapsamındaki AB metinleri çevirileri,

çeviri rehberiyle bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık açısından incelenecektir. Nihai olarak, AB metinlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirilerinde karşılaşılan sorunlara dikkat çekilerek sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunulacak ve AB metinleri çevirilerinde bağdaşıklık, tutarlılık ve dolayısıyla yeknesaklığın sağlanmasının çeviri eğitime sunacağı katkılar üzerinde durulacaktır.

Yöntem

Nitel araştırmaya dayanan çalışmada betimleyici bir yaklaşımla doküman analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) aktardığı üzere, doküman analizi yazılı metinlerin incelenmesini kapsamaktadır. Bu çerçevede, çalışmada, veri toplamak ve verileri analiz etmek için doküman analizi yöntemine başvurulmuştur.

Araştırmanın inceleme nesnesi, *Avrupa Birliği Antlaşması* ve *Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın* Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (2011) tarafından yapılan Türkçe çevirisini; *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın* Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2000), İnsan Hakları Derneği (2000) ve Kaynaşlı Kaymakamlığı (2012) tarafından yapılan üç farklı Türkçe çevirisini kapsamaktadır.

Çalışmada incelenen metinler birincil mevzuat kapsamındaki AB metinleridir. Çalışma kapsamındaki AB metinlerinin Türkçe çevirileri, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca Versiyonu* (AB Başkanlığı, 2016) ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* (AB Genel Sekreterliği, 2009) ile bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık açılarından incelenerek veriler elde edilmiştir. Veriler betimleyici bir yaklaşımla incelenerek, çevirilerin kendi içinde tutarlılık gösterip göstermediği, çeviriler arasındaki farklılıklar, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi*yle bağdaşık olmayan ifade kullanımları, *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'yle bağdaşmayan terim kullanımları örneklerle açığa çıkarılmıştır. Bu bağlamda, Fransızca kaynak metinlerle karşılaştırmalı olarak analiz edilen Türkçe erek metinlerdeki çeviri sorunlarının açığa çıkarılmasında, bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık olmak üzere üç belirleyiciye başvurulmuştur.

Türkçe erek metinler olan *Avrupa Birliği Antlaşması* ve *Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın*, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca Versiyonu* ile bağdaşıklık açısından incelenmesi neticesinde tespit edilen çeviri sorunları çalışmanın analiz kısmında örneklerle gösterilmiştir. 1-8 arası örnekler ilgili iki antlaşmanın incelenmesi neticesinde tespit edilen çeviri sorunlarını kapsamaktadır. Ayrıca, Türkçe erek metinler olan *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı* (EM3) (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2000), *Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi* (EM4) (İnsan Hakları Derneği, 2000) ve *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı* (EM5) (Kaynaşlı Kaymakamlığı, 2012) ise metin içi, metinler arası tutarlılık ve çeviri rehberiyle bağdaşıklık açısından Fransızca kaynak metinle karşılaştırmalı olarak incelenerek tespit edilen çeviri sorunları örneklerle açığa çıkarılmıştır. Örneklerin seçiminde, anlamsal farklılıkların öne çıktığı çeviri sorunları ile terim ve ifade bazında çeviri rehberi veya AB terimleri sözlüğüyle bağdaşmayan kullanımların olduğu kısımlar ön planda tutulmuştur. Bu doğrultuda, çalışmanın analiz kısmındaki 9-12 arası örnekler, Fransızca kaynak metin *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* belgesinin yukarıda belirtilen üç farklı kurum çevirisinin incelenmesi neticesinde elde edilen çeviri sorunlarının bir kısmını kapsamaktadır. Karakter kısıtı göz önünde bulundurularak, belirli sayıda örneğe yer verilebilmiştir. Ayrıca, tespit edilen çeviri sorunlarının benzer yapıda olması, verilen örneklerle çeviri sorunlarına gerekli dikkatin çekilebileceğini düşündürmüştür.

Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi Derslerinin Türkiye'deki Mütercim ve Tercümanlık Lisans Programlarındaki Yeri

2024-Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu⁴ Tablo 4'e göre, Türkiye'de 76 üniversitede çeviri eğitimi verilmektedir. Bunlardan 44'ü devlet, 32'si ise vakıf üniversitesidir. Bu üniversitelerin mütercim ve tercümanlık lisans programları müfredatları, Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi derslerinin mevcudiyeti açısından incelendiğinde, aşağıdaki tabloda yer alan verilere ulaşılmıştır. Çalışmanın konusu kapsamında, tablo yalnızca Avrupa Birliği metinleri çevirisi dersleriyle sınırlı tutulmuştur. Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi derslerinin müfredatlardaki yerine ilişkin bir değerlendirme yapabilmek için, program müfredatlarındaki ilgili her dersin adı ve statüsü belirtilerek aşağıdaki nicel verilere ulaşılmıştır.

Tablo 1. Türkiye'deki mütercim ve tercümanlık lisans programları müfredatlarında yer alan AB metinleri çevirisi dersleri

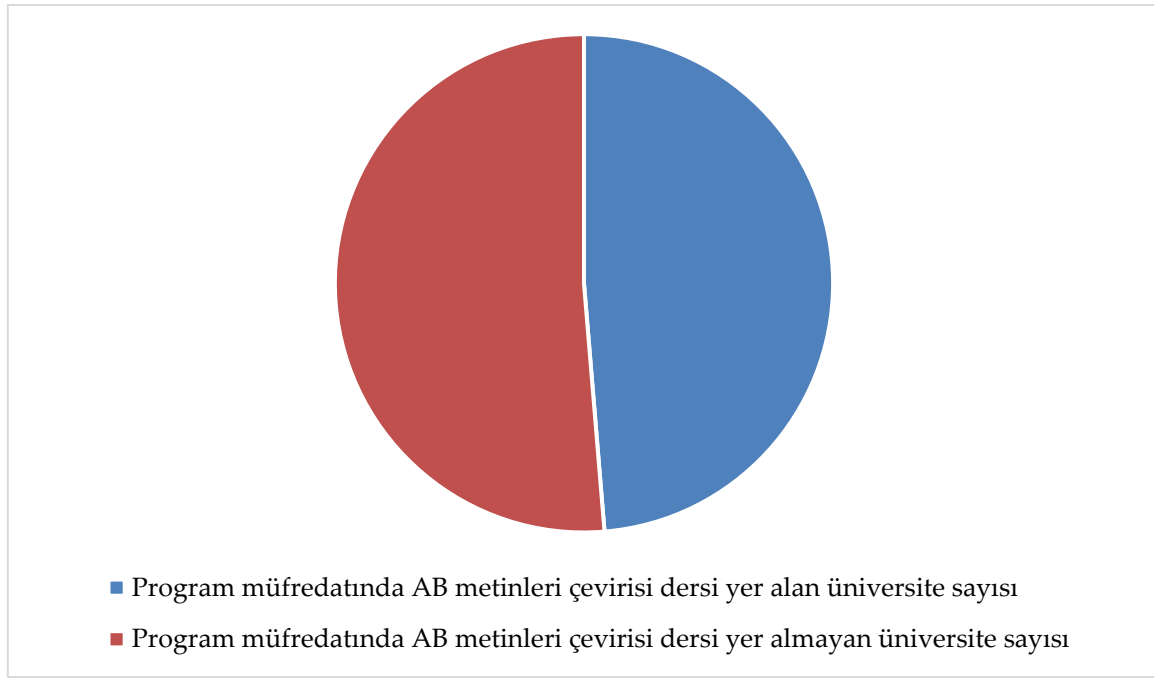
Üniversite Adı	Program Adı	AB Metinleri Çevirisi Kapsamındaki Dersler	Dersin Statüsü
1 Amasya Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"İMTS309 AB Metinleri Çevirisi I" "İMTS310 AB Metinleri Çevirisi II"	Seçmeli
2 Atatürk Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"EMT413 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi"	Seçmeli
3 Bingöl Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"İMT3312 Avrupa Birliği ve Metin Çevirileri"	Seçmeli
4 Boğaziçi Üniversitesi	Çeviribilimi (İngilizce)	"TR 320 AB Kurum ve Politikaları: Temel Metinlerin Çevirisi"	Seçmeli
5 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"IMT2432821 AB Metinleri Terminoloji ve Çevirisi"	Seçmeli
6 Bursa Teknik Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"İMT351 Translating Texts on EU Institutions and Policies"	Seçmeli
7 Dokuz Eylül Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"İMY 4003 AB Metinleri Çevirisi"	Zorunlu
8 Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"1909.030602.4 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi"	Seçmeli
9 Hacettepe Üniversitesi	Almanca Mütercim ve Tercümanlık	"AMT407AB Metinleri Çevirisi I" "AMT466 AB Metinleri Çevirisi II"	Zorunlu
	Fransızca Mütercim ve Tercümanlık	"FMT407AB Metinleri Çevirisi I" "FMT466 AB Metinleri Çevirisi II"	Zorunlu
	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	"FMT407AB Metinleri Çevirisi I" "FMT466 AB Metinleri Çevirisi II"	Zorunlu
10 İstanbul Üniversitesi	Almanca Mütercim ve Tercümanlık	"MTAL4173 AB Metinleri ve Çevirisi"	Seçmeli
11 Kafkas Üniversitesi	Türkçe, İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık	"Avrupa Birliği Metinler Çeviri Atölyesi I (İngilizce Fransızca Türkçe)" "Avrupa Birliği Metinler Çeviri Atölyesi II (İngilizce Fransızca Türkçe)"	Zorunlu

⁴ Bkz. <https://www.osym.gov.tr/TR,29532/2024-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>, Erişim tarihi: 06.11.2024

12	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“ETI324 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi”	Seçmeli
13	Kırklareli Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“IMT21424 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi”	Seçmeli
14	Mardin Artuklu Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“MTİ403 AB Metinleri Çevirisi-I” “MTİ404 AB Metinleri Çevirisi-II”	Zorunlu
15	Mersin Üniversitesi	Almanca Mütercim ve Tercümanlık	“126-7019 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi (A-T) I” “126-8019 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi (A-T) II”	Seçmeli
		Fransızca Mütercim ve Tercümanlık	“131-7019 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi I” “131-8019 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi II”	Seçmeli
16	Samsun Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“İMT401AB Metinleri Çevirisi”	Zorunlu
17	Siirt Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“MUT313 Avrupa Birliği Metin Çevirisi”	Seçmeli
18	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık	“MÜT405 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi (İngilizce)” “MÜT406 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi (Fransızca)”	Zorunlu
19	Trabzon Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“MTR302 Özel Alan Çevirileri (AB ve Diploması)”	Zorunlu
20	Atılım Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“ETI412 Avrupa Birliği Çalışmaları ve Çeviri”	Zorunlu
21	Avrasya Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“TERC 4003 Avrupa Birliği Metinlerinin Tercümesi I” “TERC 4004 Avrupa Birliği Metinlerinin Çevirisi II”	Zorunlu
22	Başkent Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“MTI378Avrupa Birliği Metinlerinin Çevirisi”	Seçmeli
23	Çağ Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“TRN-313 Uluslararası İlişkiler ve AB Metinleri Çevirisi”	Zorunlu
24	Çankaya Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“TINS 486 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi (Speacial Topics in Translation: EU Texts)”	Seçmeli
25	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“IMT24313E EU Translation / AB Metinleri Çevirisi”	Seçmeli
26	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi		“TRIN 470 Translation for EU and International Institutions”	Seçmeli

		İngilizce, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık	“TRIN 485 Translation workshop for EU texts and official documents”	
27	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“TRE323 Translation of EU Texts”	Seçmeli
28	İstanbul Arel Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“MTRL301 Translation of EU Texts”	Zorunlu
29	İstanbul Gelişim Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“MUT422 Translation of EU Texts”	Seçmeli
30	İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“IMT308 European Union and Translation of EU Texts”	Seçmeli
31	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“ETI448 Translation of EU Texts”	Seçmeli
32	İzmir Ekonomi Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“ETI323 Translation of Texts on EU and Agreements”	Seçmeli
33	Kapadokya Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“ETI404 Avrupa Birliği Çalışmaları ve Çeviri”	Zorunlu
34	KTO Karatay Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“04540314 Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi”	Zorunlu Seçmeli
35	Yeditepe Üniversitesi	Çeviribilimi (İngilizce)	“TRA485 AB Metinleri ve Mevzuat Çeviri Atölyesi”	Seçmeli
36	Doğu Akdeniz Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“TRAN312 Özel Alan Çevirisi- III: Avrupa Birliği ve Politika”	Zorunlu
37	Yakın Doğu Üniversitesi	İngilizce Mütercim ve Tercümanlık	“TRN 307 AB ve Anlaşma Metinleri Çevirisi”	Zorunlu

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Türkiye’de lisans düzeyinde eğitim veren 19’u devlet, 18’i vakıf olmak üzere toplamda 37 üniversitenin mütercim ve tercümanlık programlarında AB metinleri çevirisi kapsamında dersler yer almaktadır. Bu dersler, program müfredatlarında, büyük çoğunlukla, “Avrupa Birliği Metinleri Çevirisi” adıyla yer almaktadır. Bazı programlarda ise “AB Metinleri Çevirisi I ve II” olmak üzere iki dönem boyunca bu kapsamda derslere yer verildiği görülmektedir. Program bazında değerlendirildiğinde, Tablo 1’de görüldüğü üzere, toplamda 40 mütercim ve tercümanlık lisans programında AB metinleri çevirisi derslerine yer verilmektedir. AB metinleri çevirisi dersleri bu kırk programın 16’sında zorunlu, 1 tanesinde zorunlu seçmeli statüde yer almaktadır. Dolayısıyla, AB metinleri çevirisi derslerinin 17 programda zorunlu olarak okutulduğu görülmektedir. Türkiye’de çeviri eğitimi veren 76 üniversiteden 37 tanesinde AB metinleri çevirisi derslerine yer verilmesi, toplam üniversite sayısının yarısına yakınında AB metinleri çevirisinin program müfredatlarına dâhil edildiğini göstermektedir. Aşağıdaki şekil, AB metinleri çevirisi derslerini müfredatlarına dâhil eden üniversitelerle dâhil etmeyenlerin sayıca neredeyse denk olduğunu net bir biçimde göstermektedir.



Şekil 1. AB metinleri çevirisi derslerinin Türkiye’de çeviri eğitimi veren üniversite lisans program müfredatlarındaki dağılımı

Tablo 1’de belirtilen AB metinleri çevirisi dersleri dışında, Türkiye’deki çeviri programları müfredatlarında, “Avrupa Birliği”⁵, “AB Terminolojisi”⁶, “AB Politikalarına Genel Bakış I ve II”⁷, “Avrupa Araştırmaları ve Topluluk Hukuku”⁸, “Avrupa Kültürü ve Kurumları”⁹, “Avrupa Birliği ve Türkiye İlişkileri”¹⁰, “Avrupa Birliği Kültürü ve Antlaşma Metinleri”¹¹ ve benzeri dersler de yer almaktadır.

Görüldüğü üzere, Türkiye’de lisans düzeyinde çeviri eğitimi veren üniversitelerin neredeyse yarısında (Tablo 1’de belirtildiği üzere 76 üniversiteden 37’sinde) AB metinleri çevirisi derslerine yer verilmektedir. Çeviri lisans programlarının 40 tanesinde AB metinleri çevirisi derslerine yer verilmesi, bunların 17’sinde bu derslerin zorunlu statüde olması, 23’ünde seçmeli statüde olması ve ayrıca çeviri dersi olmadığı için Tablo 1’de belirtilmeyen ancak bir üst paragrafta belirtilen Avrupa Birliği ile ilgili diğer derslerin de müfredatlarda yer alması, Türkiye’deki mütercim ve tercümanlık lisans

⁵ Bkz. İstanbul Üniversitesi Fransızca ve İngilizce Mütercim ve Tercümanlık program müfredatları; Trakya Üniversitesi İngilizce, Almanca ve Bulgarca Mütercim ve Tercümanlık program müfredatları, [https://ebs.istanbul.edu.tr/home/izlenec/?id=838230&bid=16928&birim=fransizca_mutercim_ve_tercumanlik_lisans_programi_\(orgun_ogretim\)](https://ebs.istanbul.edu.tr/home/izlenec/?id=838230&bid=16928&birim=fransizca_mutercim_ve_tercumanlik_lisans_programi_(orgun_ogretim)) ; <https://eos.trakya.edu.tr/Pages/CoursePlan.aspx?lang=tr-TR&academicYear=2022&facultyId=12&programId=7&menuType=unit>

⁶ Bkz. Marmara Üniversitesi Almanca, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık program müfredatları, <https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/fen-edebiyat-fakultesi/almanca-mutercim-ve-tercumanlik-1296-936-0>, <https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/fen-edebiyat-fakultesi/fransizca-mutercim-ve-tercumanlik-1297-937-0>

⁷ Bkz. Marmara Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık program müfredatı, <https://meobs.marmara.edu.tr/ProgramTanitim/fen-edebiyat-fakultesi/ingilizce-mutercim-ve-tercumanlik-1298-938-0>

⁸ Bkz. Samsun Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık program müfredatı, Hacettepe Üniversitesi İngilizce, Almanca ve Fransızca Mütercim ve Tercümanlık program müfredatları, <https://obs.samsun.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=12&curSunit=5115#>

⁹ Bkz. Atılım Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık program müfredatı, <https://www.atilim.edu.tr/tr/ects/site-courses/14/info/CourseStructure>

¹⁰ Bkz. Kapadokya Üniversitesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık program müfredatı, <https://bilgipaketi.kapadokya.edu.tr/Pages/Courses.aspx?lang=tr-TR&academicYear=2021&facultyId=7&programId=3&menuType=unit>

¹¹ Bkz. Yakın Doğu Üniversitesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık program müfredatı, <https://fenedebiyat.neu.edu.tr/wp-content/uploads/sites/73/2020/09/17/TRN-Katalog-2020-PDF.pdf>

programlarında Avrupa Birliğinin ve özellikle de Avrupa Birliği metinleri çevirisinin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, özellikle resmi kurum ve kuruluşlarca yapılan AB mevzuatı çevirileri bu programlarda yürütülen dersler için bir başvuru kaynağı olabilmektedir. Özellikle, AB metinlerinin söylemini, yapısını ve terminolojisini anlamak için ilk etapta mevcut çevirilere başvurulabilmekte ve çeviri sürecinde zaman zaman bu çevirilerden yararlanılabilmektedir. Örneğin, Fransızca-Türkçe dil çiftinde yapılan çevirilerin paralel karşılaştırılmasıyla, çalışma dillerinde metin söyleminin ve yapısının anlaşılması sağlanabilmektedir.

Avrupa Birliği Metinleri Çevirilerinin Fransızca-Türkçe Dil Çifti Bağlamında İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde, AB metinlerinin Türkçe çevirileri, Fransızca kaynak metinlerle karşılaştırılarak, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonuyla* (2016) bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık açısından incelenmiştir. Gerekli durumlarda, İngilizce AB metinlerine başvurulmuştur. İngilizce kaynak metne, daha ziyade Fransızcadan Türkçeye çevirilerde tespit edilen bir çeviri sorununun varlığını teyit etmek amacıyla başvurulmuştur. Öyle ki Avrupa Birliği Genel Sekreterliği tarafından 2011 yılında Türkçeye çevrilen *Avrupa Birliği Antlaşması* ve *Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma* metninde, çevirinin İngilizce, Fransızca ve Almanca orijinal metinlerinden yapıldığı bilgisi yer almaktadır (2011, s. 3). İlgili AB metinlerinin Türkçe çevirilerinin Fransızca kaynak metinlerle karşılaştırmalı incelenmesi neticesinde, aşağıdaki örneklerde yer alan sorunlarla karşılaşılmıştır:

Örnek 1.

Fransızca kaynak metin 1	Türkçe erek metin 1	AB Mevzuatı Çeviri	Bulgular
(KM1): <i>Traité sur l'Union européenne</i>	(EM1): <i>Avrupa Birliği Antlaşması</i>	<i>Rehberinin Fransızca versiyonu</i>	
"L'Union établit une union économique et monétaire dont la monnaie est l'euro" (2012, s.17).	"Birlik, para birimi avro olan bir ekonomik ve parasal birlik kurar" (2011, s.3).	"Avrupa Birliği'nin para birimi olan "euro", Türkçeye uyarlanmadan küçük harflerle yazılır ve gelen ekler kesme işareti ile ayrılmaz." "ISO kodu olan "EUR", "euro" olarak ifade edilmemeli, kısaltma korunmalıdır" (2016, s.39).	Çeviri Rehberinde euro para biriminin değiştirilmeden euro olarak aktarılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak <i>Avrupa Birliği Antlaşması'nın</i> Türkçe çevirisinde Avro yazılış biçimi benimsenmiştir.

Örnek 1'de görüldüğü üzere, AB para birimi "Euro", Türkçe *Avrupa Birliği Anlaşması*'nda "avro" olarak çevrilmiştir. Bununla birlikte, Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı tarafından hazırlanan *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonunda* "euro" para biriminin değiştirilmeden olduğu gibi aktarılması gerektiği belirtilirken, T.C. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği tarafından hazırlanan *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'nde (2009, s.118) Euro'nun karşılığı "Avro" olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda, Türk Dil Kurumu'nun (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğü'nde de "Avro" (<https://sozluk.gov.tr/?ara=avro>) karşılığı yer almaktadır. Ancak "Avro" karşılığı *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinde* belirtilen karşılıkla örtüşmemektedir. *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ile *Avrupa Birliği Terimleri*

Sözlüğü'ndeki bu farklılık bir sorgulamaya neden olmaktadır. AB mevzuatının Türkçeye yeknesak bir biçimde aktarılabilmesi için *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ile *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'nün birbirine paralel olması önem arz etmektedir.

Örnek 2.

Fransızca kaynak metin (KM1): <i>Traité sur l'Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM1): <i>Avrupa Birliği Antlaşması</i>	Bulgular
"Elle promet le progrès scientifique et technique " (2012, s.17).	"Birlik, bilimsel ve teknolojik ilerlemeyi destekler" (2011, s.3).	<i>Avrupa Birliği Antlaşması</i> 'nın Türkçe çevirisinde "teknolojik" terimi kullanılmasına karşın Fransızca kaynak metinde "technique" terimi kullanılmıştır.

AB metinlerinin çevirilerinde yeknesaklığı sağlamak, metinlerin aynı şekilde anlamlandırılmasına imkân tanımaktadır. Terimlerin farklı karşılıklarla aktarılması olduğundan farklı anlamlandırmalara yol açabilir. Örnek 2'de görüldüğü üzere, Antlaşma'nın Türkçe çevirisinde geçen teknolojik sözcüğü Fransızca metinde teknik karşılığıyla yer almaktadır. Ancak Antlaşma'nın İngilizcesinde teknolojik sözcüğü geçmektedir (2012, s.17). Bununla birlikte, teknik ve teknolojik sözcükleri farklı anlamlara sahiptir. Teknik sözcüğü, "Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi" olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/?ara=teknik>). Teknolojik sözcüğü, "Teknoloji ile ilgili" (<https://sozluk.gov.tr/?ara=teknolojik>) karşılığıyla aktarılırken, teknoloji sözcüğü, "Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi; uygulayım bilimi" olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/?ara=teknoloji>). İngilizce Avrupa Birliği Antlaşması'nda geçen "teknolojik" sözcüğünün Fransızcaya "teknik" karşılığıyla geçmesi, Fransızcadan Türkçeye yapılan çevirilerin farklı bir karşılıkla aktarılmasına neden olmaktadır. Örneğin, AB metinleri çevirisi derslerinde, Fransızca *Traité sur l'Union européenne*'in (*Avrupa Birliği Antlaşması*'nın) ilgili maddesi Türkçeye çevrildiğinde Fransızcadaki "teknik" terimi Türkçeye "teknik" karşılığıyla çevrilecektir. Dolayısıyla, İngilizce, Fransızca ve Türkçe Antlaşma metinleri incelendiğinde, terimin Fransızcada farklı bir karşılıkla aktarıldığı görülmektedir.

Örnek 3.

Fransızca kaynak metin (KM1): <i>Traité sur l'Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM1): <i>Avrupa Birliği Antlaşması</i>	<i>Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü</i>	Bulgular
"Elle promet la cohésion économique, sociale et territoriale , et la solidarité entre les États membres" (2012, s.17).	"Birlik, ekonomik, sosyal ve yersel uyumu ve üye devletler arasında dayanışmayı destekler " (2011, s. 3).	Fransızca "Promouvoir", İngilizce "Promote" fiilinin "Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü"ndeki karşılığı "teşvik etmek, ilerletmek, tanıtmak"tır (2009, s.252). İngilizce "territorial", Fransızca "territorial" sözcüğünün "Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü"ndeki karşılığı "karasal,	Türkçe <i>Avrupa Birliği Antlaşması</i> 'nda, "promouvoir" fiili için <i>Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü</i> 'ndeki karşılıklar arasında yer almayan bir karşılık (desteklemek) tercih edilmiştir. Türkçe <i>Avrupa Birliği Antlaşması</i> 'nda, Fransızca "territoriale" sözcüğü "yersel" sözcüğüyle karşılanmıştır.

ülkesel, bölgesel" dir (2009, s. 310).	"Üye Devletler" ifadesinin baş harfleri metin içinde küçük harfle yer almıştır. Ancak AB Mevzuatı Çeviri Rehberi'nde büyük harfle yazılması gerektiği belirtilmiştir. (2016, s.43)
--	--

Örnek 3'te görülebileceği üzere, Fransızca "promouvoir" fiili için *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'ndeki karşılıklar arasında yer almayan "desteklemek" fiili tercih edilmiştir. *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ile *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'nün çeviri eğitiminde başvuru kaynağı olarak kullanılabileceği göz önünde bulundurulduğunda, promouvoir fiilinin terim sözlüğündeki karşılıklarından biri olan "teşvik etmek" ile karşılanması veya "desteklemek" fiilinin sözlüğe eklenmesi olası sorgulamaların önüne geçebilir.

Ayrıca, *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'nde "karasal, ülkesel, bölgesel" karşılıklarıyla yer alan "territorial" teriminin Türkçe çeviride "yersel" yerine "karasal" karşılığıyla aktarılması olası sorgulamaların önüne geçebilir. Ek olarak, "regional" sözcüğü için *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'nde "bölgesel" karşılığı önerildiği için AB mevzuatında iki ayrı terim olan "territorial" ve "régional" sözcükleri için Türkçede iki ayrı karşılık kullanmak kavramsal netliğin sağlanmasına imkân tanıyabilir. Bu nedenle, "territorial" için "karasal" karşılığı önerilebilir.

Avrupa Birliği Mevzuatı Çeviri Rehberi'nde, "Üye Devletler ifadesi ile tüzel kişiliği bulunan ve uluslararası antlaşmalara taraf olan AB Üye Devletleri tek tek kast edildiğinden, bu ifadenin ilk harfleri Türkçe metin içerisinde büyük yazılır" (2019, s.43) ifadesi yer almaktadır. Buna karşın, erek metinde "üye devlet" ifadesi küçük harfle yazılmıştır.

Örnek 4.

Fransızca kaynak metin	Türkçe erek metin	<i>Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü</i>	Bulgular
(KM1): <i>Traité sur l'Union européenne</i>	(EM1): <i>Avrupa Birliği Antlaşması</i>		
"...d'encourager l'intégration de tous les pays dans l'économie mondiale, y compris par la suppression progressive des obstacles au commerce international;..." (2012, s.29).	"...uluslararası ticaret üzerindeki kısıtlamaların tedricen kaldırılması da dahil, tüm ülkelerin dünya ekonomisiyle bütünleşmesini teşvik etmek,..." (2011, s.15).	"Progressive" sözcüğü için <i>Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü</i> 'nde "Aşamalı; evre evre gelişen; tedrici" karşılıkları yer almaktadır (2009, s.251)	Türkçe erek metinde günümüzde kullanımı yaygın olmayan, eski bir ifade olan "tedricen" tercih edilmiştir.
"... dans l'élaboration et la mise en œuvre de..., ainsi que de ses autres politiques dans leurs	"... ve Birliğin diğer politikalarının dış veçhelerinin geliştirilmesi ve	"Aspect" sözcüğü için <i>Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü</i> 'nde "Veçhe,	Türkçe erek metinde günümüzde kullanımı yaygın

aspects extérieurs” (2012, s.29).	uygulanmasında...” (2011, s.16).	yan, karşılıkları almaktadır (2009, s.25).	yön” yer kullanılmıştır.	olmayan “veçhe” sözcüğü
-----------------------------------	----------------------------------	--	--------------------------	-------------------------

Örnek 4’te görüldüğü üzere, Avrupa Birliği Antlaşmalarının Türkçe çevirilerinde kullanılan bazı terimler, günümüzde yaygın kullanımı olmayan terimlerdir. Fransızca *progressive* sözcüğü için tercih edilen “tedricen” karşılığı nadiren kullanılan eski bir ifadedir. Benzer şekilde, Fransızca *aspect* sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan “veçhe” sözcüğü, günümüz Türkçesinde yerleşik bir karşılık değildir. Bu doğrultuda, tedricen için “aşamalı” veya “kademeli olarak” ve “aspect” sözcüğü için “yön” ya da “boyut” gibi daha yaygın kullanımı olan, daha anlaşılır karşılıklar tercih edilebilir. AB mevzuatına başvuran her vatandaşa hitap edebilmesi ve herkesçe anlaşılabilirliğin sağlanabilmesi için Türkçe çevirilerde günümüzde yaygın kullanılan daha güncel sözcükler tercih edilebilir. Bu yönde bir tercih, okurun ilk etapta anlamasına imkân tanıyarak ek araştırma yapmasının önüne geçebilir. Güncel kullanımların tercih edilmesi, çeviri eğitiminde öğrenciler açısından da tercih sebebi olabilmekte, teşvik edici bir unsur olarak görülebilmektedir. AB metinleri çevirileri derslerindeki gözlemlerimiz, öğrencilerin, güncel ve yaygın olmayan kullanımlarla sık karşılaştıklarında, ilgili metinleri anlamayı zor bulmalarından dolayı motivasyon eksikliği yaşayabileceklerini göstermiştir.

Örnek 5.

Fransızca kaynak metin (KM2): <i>Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM2): <i>Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma</i>	AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonu	Bulgular
“Lorsque les traités attribuent à l'Union une compétence exclusive dans un domaine déterminé, seule l'Union peut légiférer et adopter des actes juridiquement contraignants, ... ” (2012, s.50).	“Antlaşmalar’ın Birliğe belirli bir alanda münhasır yetki vermesi halinde, sadece Birlik yasama faaliyetinde bulunabilir ve hukuken bağlayıcı tasarruflar kabul edebilir; ...” (2011, s.2).	“‘Birlik’ kelimesi tek kullanıldığında Avrupa Birliği’ne atıf yapılıyorsa, ilk harf büyük kullanılarak (Birlik’in) kesme işareti ile ayrılmalıdır. Genel olarak ifade edilen “birlik” kullanımına dikkat edilmeli, bu durumda kelimenin ilk harfi küçük yazılarak kesme işareti kullanılmamalıdır” 2016, s.38).	Çeviri Rehberinde, Birlik kelimesiyle Avrupa Birliğinin kastedilmesi durumunda, Birlik sözcüğünün kesme işareti ile ayrılması gerektiği belirtilmiştir. Ancak <i>Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma</i> ’nın Türkçe çevirisinde bu yaklaşımın benimsenmediği gözlemlenmektedir.

Örnek 5’te görüldüğü üzere, Türkçe erek metinde, “Birlik” ifadesinin yazımıyla ilgili AB Mevzuatı Çeviri Rehberiyle bağdaşmayan bir kullanım söz konusudur. Kaynak metinde yer alan “Union” terimi, Avrupa Birliğine gönderme yapmaktadır. AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonunda açıkça belirtildiği üzere, “Birlik” terimi Avrupa Birliğine atıf yapmak üzere kullanıldığında, kelimenin ilk harfi büyük yazılmalı ve kelime kesme işaretiyle ayrılmalıdır. Çeviri rehberindeki kullanımlarla örtüşmeyen kullanımlar, Türkçe Antlaşma metinlerine çeviri eğitiminde başvuru kaynağı olarak başvurulduğunda, bir sorgulamaya neden olmakta ve bu alanda uzmanlaşmak isteyen çevirmen adaylarının bir ikilem yaşamasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, hangi kullanımın temel alınacağı sorgulanmaktadır: Çeviri rehberindeki kullanım mı yoksa Türkçe Antlaşma çevirilerindeki kullanım

mı temel alınacaktır? Antlaşmaların çevirilerinde çeviri rehberindeki kullanımların birebir benimsenmesi yeknesaklığın sağlanmasıyla ilgili sorgulamaların önüne geçebilir.

Örnek 6.

Fransızca kaynak metin (KM2): <i>Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM2): <i>Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma</i>	AB Mevzuatı <i>Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonu</i>	Bulgular
"Sans préjudice de l'article 4 du traité sur l'Union européenne et des articles 93, 106 et 107 du <i>présent traité</i> , ..." (2012, s.54).	"Avrupa Birliği Antlaşması'nın 4. maddesi ve <i>işbu Antlaşma'nın</i> 93, 106 ve 107. maddelerine halel gelmeksizin, ..." (2011, s.6).	"Bu ifadeler sadece gerekçeler bölümünü maddeler bölümüne bağlayan cümlede "işbu" olarak çevrilir. Metnin diğer kısımlarında "bu ..." ifadesi ile karşılanır" (2016, s.52).	AB Mevzuatı Çeviri Rehberinde belirtilenden farklı olarak, <i>Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında</i> Antlaşma'nın Türkçe çevirisinde "işbu" ifadesinin metnin diğer kısımlarında da geçtiği görülmektedir.

Örnek 6'da görüldüğü üzere, *Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma'nın* Türkçe çevirisinde, "işbu" ifadesi "sadece gerekçeler bölümünü maddeler bölümüne bağlayan cümlede" değil, metnin diğer kısımlarında da kullanılmıştır. Fransızca kaynak metinde geçen "du présent traité" ifadesi, çeviri rehberinde açıkça tanımlandığı üzere, "gerekçeler bölümünü maddeler bölümüne bağlayan cümle" dışındaki kısımlarda "bu Antlaşma" şeklinde çevrilecek iken, Türkçe erek metinde bu ifade, ilgili kısım dışındaki diğer kısımlarda da "işbu Antlaşma" olarak çevrilmiştir. Bu bağlamda, "du présent traité", "du présent article" ifadeleri için ilgili kısım dışındaki diğer kısımlarda, rehberde belirtildiği üzere, "bu Antlaşma", "bu madde" gibi ifadelerin kullanılması, bu alanda uzmanlaşmaya çalışan çevirmen adaylarının bağdaşıklık, tutarlılık ile ilgili sorgulamalarının önüne geçebilir. Öyle ki çevirmen adayları, çevirisi sürecinde çeviri rehberi dışında, kurum çevirilerine de başvuru kaynağı olarak başvurabilmekte ve aynı kurum bünyesinde hazırlanan çeviri rehberi, antlaşma metinleri vb. belgeler arasında farklılık olduğunda hangisini benimseyecekleri hususunda ikileme düşebilmektedirler. Bu durum, yeknesaklığın sağlanmasıyla ilgili sorgulamalara neden olmaktadır.

Örnek 7.

Fransızca kaynak metin (KM2): <i>Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM2): <i>Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma</i>	Bulgular
"Le Parlement européen siège en public, ainsi que le Conseil lorsqu'il délibère et vote sur un projet d'acte législatif" (2012, s.54).	"Avrupa Parlamentosu kamuya açık biçimde <i>toplanır</i> ; Konsey de, bir taslak yasama tasarrufu hakkında görüşme ve oylama yaparken kamuya	Fransızca kaynak metindeki cümle tek bir yükleme aktarılrken, Türkçe erek metindeki cümlede aynı yüklemin iki defa

açık biçimde <i>toplanır</i> " (2011, s.6)	tekrarlandığı görülmektedir.
---	---------------------------------

Örnek 7’de görüldüğü üzere, kaynak metnindeki tek yüklemli cümle Antlaşma’nın Türkçe çevirisinde yüklem tekrar edilerek aktarılmıştır. Biçimsel ve yapısal bütünlüğün tam olarak sağlanabilmesi açısından şu çeviri önerisi göz önünde bulundurulabilir: “Avrupa Parlamentosu ve bir taslak yasama tasarrufu ile ilgili görüşme ve oylama yapıldığında Konsey kamuya açık bir biçimde toplanır.” Kaynak metnin biçimsel yapısını korumak amacıyla, erek metindeki cümle kaynak metindeki gibi tek yüklemle aktarılabilir.

Örnek 8.

Fransızca kaynak metin (KM2): <i>Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM2): <i>Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma</i>	Bulgular
“L'Union dispose d'une compétence, ... pour définir et mettre en œuvre une politique étrangère et de sécurité commune, y compris la définition <i>progressive</i> d'une politique de défense commune” (2012, s.50).	“Birlik, ... ortak bir savunma politikasının <i>aşamalı</i> olarak belirlenmesini de içerecek şekilde, ortak bir dış ve güvenlik politikası belirleme ve uygulama yetkisine sahiptir” (2011, s.2).	Aynı terim (progressive) <i>Avrupa Birliği</i> Antlaşması’nda “tedricen” karşılığıyla çevrilmişken, bu örnekte, “aşamalı olarak” karşılığıyla aktarılmıştır.

Örnek 8’de görüldüğü üzere, Fransızca *progressive* sözcüğü, Türkçe erek metinde “aşamalı olarak” ifadesiyle karşılanmıştır. Ancak aynı kavram için *Avrupa Birliği* Antlaşması’nda (bkz. Örnek 4) “tedricen” karşılığı kullanılmıştır. Bu bağlamda, farklı çeviri tercihleri, terminolojik tutarlılık açısından bir sorgulamaya neden olabilmektedir. Aynı kavram için farklı karşılıkların tercih edilmesi, metinler arası terminolojik tutarlılığının sağlanmasının önüne geçmektedir. Bu nedenle, belirli bir karşılık benimsenerek tüm çevirilerde bu karşılığın tutarlı bir biçimde kullanılması önem arz etmektedir.

Avrupa Birliği Antlaşması ve *Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma* metnlerinin Fransızcadan Türkçeye aynı kurum (T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği) bünyesinde yapılan çevirilerinin incelenmesini kapsayan örneklerin ardından *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*’nın farklı kurumlar tarafından Türkçeye yapılan çevirilerinin incelenmesine yer verilecektir. Yukarıda yer alan örnekler, ilgili AB Antlaşmalarının Türkçe çevirilerini *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonu* ve *AB Terimleri Sözlüğü* ile bağdaşıklık ve kendi içlerinde tutarlılık açısından incelemeyi kapsarken, aşağıda yer alan örnekler, farklı kurumlar bünyesinde gerçekleştirilen *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*’nın Türkçe çevirilerini metin içi ve metinler arası bağdaşıklık açısından ve ayrıca *AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonu* ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile tutarlılıkları açısından incelemeyi kapsamaktadır.

*Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*¹², Avrupa Birliği bünyesinde, vatandaşlara belirli temel haklar tanımak üzere hazırlanan ve Avrupa Birliği Hukuku tarafından korunan bir belgedir.

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı, ülkemizde T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, İnsan Hakları Derneği ve Kaynaşlı Kaymakamlığı bünyesinde Türkçeye çevrilmiştir. Aşağıdaki örnekler, üç

¹²<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=FR>

çevirinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi neticesinde açığa çıkan sorunların görülmesine kısmen imkân tanımaktadır. Çeviriler ilk etapta Fransızca kaynak metinlerle karşılaştırılmış, açığa çıkan sorunların mevcudiyetini teyit etmek amacıyla zaman zaman İngilizce kaynak metinlere de başvurulmuştur.

Örnek 9.

Fransızca Kaynak Metin (KM3): <i>Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM3): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2000) (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı çevirisi)	Türkçe erek metin (EM4): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi</i> (2000) (İnsan Hakları Derneği çevirisi)	Türkçe erek metin (EM5): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2012) (Kaynaşlı Kaymakamlığı çevirisi)	Bulgular
“Article 3 Droit à l'intégrité de la personne Toute personne a droit à son intégrité physique et mentale. Dans le cadre de la médecine et de la biologie, doivent notamment être respectés: — le consentement libre et éclairé de la personne concernée, selon les modalités définies par la loi, — l'interdiction des pratiques eugéniques, notamment celles qui ont pour but la sélection	“Madde 3 Kişinin Bütünlük Hakkı Herkesin kendi fiziksel ve zihinsel bütünlüğüne karşı saygı duyulmasını isteme hakkı vardır. Tıp ve biyoloji bilimleri alanlarında, özellikle aşağıdaki hususlar yerine getirilmelidir: İlgili kişilerin, yasalarda belirtilen işlemlere göre özgür ve bilinçli olarak izinlerinin alınması Özellikle insanlar arasında seçkinciliğe yönelik olanlar da dahil, tür gelişimi uygulamalarının yasaklanması, İnsan bedeninin ve onur kırılmalarının para kazanma aracı yapılmasının yasaklanması, İnsanların klonlama yoluyla üremelerinin/üretilmelerinin yasaklanması.” (2000: 4)	“Madde 3. – Kişinin bedensel ve ruhsal dokunulmazlık hakkı Herkes, kendi bedensel ve ruhsal dokunulmazlığına saygı gösterilmesi hakkına sahiptir. Tıp ve biyoloji alanlarında, özellikle aşağıda belirtilenlere saygı gösterilmelidir: – yasada belirtilen usullere uygun olarak ilgili kişinin özgür ve bilinçli olarak vereceği muvafakat, – özellikle kişilerin seçilmesini amaçlayan insan ırkının soyaçekim yoluyla ıslahına yönelik uygulamaların yasaklanması, – insan bedeninin ve	“Madde 3 Kişisel bütünlük hakkı Herkes, fiziksel ve zihinsel bütünlüğüne saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir. Tıp ve biyoloji alanlarında, aşağıdaki hususlar özellikle gözetilmelidir: -yasalarla belirlenen usullere göre, ilgili kişinin özgürce ve bilgilendirilmiş olarak muvafakatinin alınması, -üstün gen yaratma uygulamalarını, özellikle insan seleksiyonunu amaçlayanların yasaklanması, -insan vücudunun ve bölümlerinin, parasal kazanç	<i>Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü</i>'nde “bütünlük; doğruluk” (2009, s.173) olarak karşılanan “l'intégrité” sözcüğü, Erek metin 4'te “dokunulmazlık” sözcüğüyle karşılanmıştır. Fransızca metinde geçen “mental” sözcüğü Erek metin 4'te diğerlerinden farklı olarak “ruhsal” sözcüğüyle karşılanmıştır. Ayrıca, kaynak metinde geçen “la modalité” sözcüğü için Erek metin 3'te “işlem” karşılığı tercih edilmiştir. Ek olarak, insan bedeninin uzuvlarını ifade eden “... de ses parties” ifadesi, Erek metin 3'te diğer çevirilerden

des personnes, — l'interdictio n de faire du corps humain et de ses parties, en tant que tels, une source de profit, — l'interdictio n du clonage reproductif des êtres humains» (2000, s.9).	bölümlerinin ticari bir kazanç kaynağı haline getirilmesinin yasaklanması, — insanların kopyalama yoluyla üretilmesinin yasaklanması” (2000, s.2).	kaynağı haline getirilmesinin yasaklanması, — insan klonlanmasının yasaklanması” (2001, s.3).	farklı olarak “onur kırılmalarının” şeklinde çevrilmiştir.
---	--	---	--

Örnek 9’da görüldüğü üzere, erek metin 4’te “l’intégrité” sözcüğü, *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*’nde yer alan karşılıklardan biriyle karşılanmamıştır. Erek metin 4’te “l’intégrité” sözcüğü için tercih edilen “dokunulmazlık” karşılığı Türkçede daha çok korunmuş bir durumu ifade etmektedir. Ayrıca, zihinsel anlamına gelen “mental” sözcüğü erek metin 4’te ruhsal karşılığıyla yer almıştır. Ek olarak, kaynak metinde insan bedenini ve uzuvlarını ifade eden “... du corps humain et de ses parties” ifadesi, erek metin 3’te “onur kırılmalarının” karşılığıyla yer almıştır. Çevirilerde karşılaşılan bu sorunlar gerek terminolojik gerekse anlamsal açıdan birbiriyle bağdaşık olmayan yapıların mevcudiyetini göstermektedir. Çeviriler arasındaki terminolojik tutarsızlık ve anlamsal farklılıklar bağdaşıklık, tutarlılık ve doğruluk açısından sorgulamalara neden olmaktadır. Ayrıca, uygun terim karşılıklarının kullanılmaması, Avrupa Birliği müktesebatının doğru anlaşılmasına engel teşkil edebilir. Bu bağlamda, AB metinlerinin Türkçe çevirilerinde, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile bağdaşan kullanımların tercih edilmesi ve doğru aktarımın sağlanması, çeviri eğitiminde zaman zaman başvuru kaynağı olarak kullanılan kurum veya kuruluş çevirilerinin sağlayacağı katkıya olumlu yansıyacaktır.

Örnek 10.

Fransızca Kaynak Metin (KM3): <i>Charte des droits fondamentaux de l’Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM3): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2000) (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı çevirisi)	Türkçe erek metin (EM4): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi</i> (2000) (İnsan Hakları Derneği çevirisi)	Türkçe erek metin (EM5): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2012) (Kaynaşlı Kaymakamlığı çevirisi)	Bulgular
--	--	--	---	----------

<i>“Article 5 Interdiction de l’esclavage et du travail forcé</i>	<i>“Madde 5 Kölelik ve Angaryanın Yasaklanması</i>	<i>“Madde 5. – Kölelik ve zorla çalıştırılma yasağı</i>	<i>“Madde 5 Köleliğin ve zorla çalıştırmanın yasaklanması</i>	Erek metin 3 ve 5’te, kaynak metindeki bazı ifadeler yer almamaktadır. Ayrıca Erek metin 3, terim karşılıkları açısından erek metin 4 ve 5’e göre farklılık göstermektedir.
1. Nul ne peut être tenu en esclavage ni en servitude.	1. Hiç kimse köle olarak tutulamaz.	1. Hiç kimse, kul ya da köle olarak tutulamaz.	1. Hiç kimse köle olarak tutulamaz.	
2. Nul ne peut être astreint à accomplir un travail forcé ou obligatoire.	2. Hiç kimseden angarya veya zorunlu hizmet istenilemez.	2. Hiç kimse zorla çalıştırılmaz ve zorunlu çalışmaya tabi tutulamaz.	2. Hiç kimse zorla çalıştırılmaz.	
3. La traite des êtres humains est interdite” (2000, s.9)	3. İnsan ticareti yasaktır” (2000, s.5).	3. İnsan kaçakçılığı yasaklanmıştır.” (2000, s.2)	3. İnsan kaçakçılığı yasaktır.” (2001, s.4)	

Örnek 10’da görüldüğü üzere, iki ayrı kavram olan “esclavage” ve “servitude” ayrımı erek metin 3 ve 5’te yansıtılamamıştır. Öyle ki erek metin 3 ve 5’te “köle olarak tutulamaz” ifadesi yer almakta, servitude kavramını karşılayan ikinci unsur yer almamaktadır. Fransızca “esclavage” sözcüğü doğrudan “kölelik” kavramını ifade etmektedir. “Servitude” sözcüğü ise kişinin özgürlüğünün ciddi şekilde sınırlı olduğu ve belirli bir kişiye bağlı yaşamak zorunda kaldığı esaret ya da zorunlu hizmet durumunu ifade etmektedir.

Kaynak metindeki “la traite des etres humains” ifadesi, erek metin 3’te “insan ticareti”, erek metin 4 ve 5’te “insan kaçakçılığı” karşılığıyla yer almaktadır. Teyit etmek amacıyla İngilizce kaynak metin incelendiğinde, “la traite” sözcüğü için “trafficking” karşılığının kullanıldığı görülmektedir. *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*’nde (2009, s.290) ise “trafficking” sözcüğünün karşılığı “ticaret” sözcüğüdür. Bu bağlamda, “insan ticareti” terimi, *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile bağdaşık olması açısından uygun karşılık olarak tercih edilebilir.

Örnek 11.

Fransızca Kaynak Metin (KM3): <i>Charte des droits fondamentaux de l’Union européenne</i>	Türkçe erek metin (EM3): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2000) (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı çevirisi)	Türkçe erek metin (EM4): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi</i> (2000) (İnsan Hakları Derneği çevirisi)	Türkçe erek metin (EM5): <i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2012) (Kaynaşlı Kaymakamlığı çevirisi)	Bulgular

"Article 10	"Madde 10	"Madde 10	"Madde 10	Çeviriler arasında ifade ve terim karşılıkları açısından farklılıklar bulunmaktadır.
<i>Liberté de pensée, de conscience et de religion</i>	<i>Düşünce, Vicdan ve Özgürlüğü</i>	<i>Düşünce, Vicdan ve Din Özgürlüğü</i>	<i>Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü</i>	
[...]	[...]	[...]	[...]	Ayrıca, erek metin 3 ve 4'teki zaman kullanımı AB mevzuatı çeviri rehberinde belirtilen aşağıdaki kuralla bağdaşmamaktadır: "Maddeler bölümünde kullanılan geniş zaman ifadeleri "-mekte/-makta" ile değil "-er/-ir" ile karşılanır" (2016, s.23).
2. Le droit à l'objection de conscience est reconnu selon les lois nationales qui en régissent l'exercice" (2000, s.10).	2. İnançsızlık hakkı da, bu hakkın kullanılmasını düzenleyen ulusal yasaların hükümlerine uygun olarak kabul edilmiştir" (2000, s.7).	2. Bu hakkın kullanılmasının a ilişkin ulusal mevzuata uygun olarak dini nedenlerle askerlik görevini yapmayı reddetme hakkı tanınmaktadı" (2000, s.3).	2. Dinsel ya da vicdani sebeplerle askerlik yapmama hakkı, bu hakkın kullanılması nı düzenleyen ulusal yasalara uygun olarak tanınır" (2001, s.6).	

Örnek 11'de görüldüğü üzere, kaynak metinde yer alan "Le droit à l'objection de conscience" ifadesi erek metin 3'te diğer iki çeviriden farklı olarak "inançsızlık hakkı" olarak aktarılmıştır. AB hukuku bağlamında, "Le droit à l'objection de conscience" ifadesi için "vicdani ret hakkı" uygun karşılık olarak kullanılabilir. Vicdani ret hakkı, inanç özgürlüğü kapsamında, askeri hizmet yükümlülüğünden muaf tutulmayı ifade etmektedir. Ayrıca, zaman kullanımı açısından, erek metin 3 ve 4'ün AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ile bağdaşmadığı görülmektedir. Rehberde, geniş zamanda ifade edilen bir cümlemin "-er/-ir" ile sonlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Erek metin 4'te bu kurala uyulmadığı, erek metin 3'te ise kaynak metinde geniş zamanda ifade edilen bir cümlemin geçmiş zamanla aktarıldığı görülmektedir. AB mevzuatında her terimin veya ifadenin bir karşılığı vardır ve yeknesaklığın sağlanması için ilgili terimin karşılığını kullanmak elzemdir. Tam karşılığın çeviride tercih edilmemesi veya benzer bir karşılığın kullanılması, farklı alımlamalara neden olabileceği için tercih edilmemektedir. Özellikle, kaynak metne (kaynak metni bilmeyen biri tarafından) geri çeviri yapıldığında, bu farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, çeviri sürecinde uygun ve doğru karşılık kullanıldığında, geri çeviri yöntemine başvurulduğunda terim karşılıkları açısından doğru aktarımın sağlandığı görülebilmektedir. Yeknesaklığın elzem olduğu AB metinleri gibi metinlerde, geri çeviri yöntemiyle erek metnin kaynak metne tekrar çevrilmesiyle farklılıkların ortaya çıkarılması, çevirmen adaylarının her terimin bir karşılığının olduğunu ve mutlaka uygun karşılığı kullanması gerektiğini anlaması açısından önem arz etmektedir.

Örnek 12.

Fransızca Kaynak Metin (KM3):	Türkçe erek metin (EM3):	Türkçe erek metin (EM4):	Türkçe erek metin (EM5):	Bulgular
<i>Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne</i>	<i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2000)	<i>Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi</i> (2000)	<i>Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı</i> (2012)	

	(Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı çevirisi)	(İnsan Hakları Derneği çevirisi)	(Kaynaşlı Kaymakamlığı çevirisi)
“Article 18 Droit d’asile	“Madde 18 Sığınma Hakkı	“Madde 18- Sığınma hakkı	“Madde 18 İltica hakkı
Le droit d’asile est garanti dans le respect des règles de la convention de Genève du 28 juillet 1951 et du protocole du 31 janvier 1967 relatifs au statut des réfugiés et conformément au traité instituant la Communauté européenne” (2000, s.12).	Sığınma hakkı, mültecilerin durumları ile ilgili 28 Temmuz 1951 tarihli Cenevre Konvansiyonu ile 31 Ocak 1967 tarihli Protokol kurallarına ve Avrupa Topluluğu’nu oluşturan Antlaşma’nın hükümlerine uygun olarak garanti altına alınacaktır” (2000, s.8).	Sığınma hakkı, 28 Temmuz 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi ve sığınmacıların statüsüne ilişkin 31 Ocak 1967 tarihli Protokol kuralları dikkate alınarak ve Avrupa Topluluğu’nu kuran Antlaşma’ya uygun olarak teminat altına alınmalıdır” (2000, s.4).	İltica hakkı, mültecilerin statüsüne ilişkin 28 Temmuz 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi ve 31 Ocak 1967 tarihli Protokolün kuralları gözetilerek ve Avrupa Topluluğu’nu Kuran Antlaşmaya uygun olarak teminat altına alınır” (2001, s.7).
			3 çeviride de AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ile bağdaşık olmayan kullanımların olduğu görülmektedir. Erek metin 3 ve 4’te geçen “...alınacaktır”, “...alınmalıdır” ifadeleri zaman kullanımı açısından rehberdeki kullanımla örtüşmemektedir. “Conformément” ifadesi, 3 çeviride de rehberde belirtilen “uyarınca” ifadesiyle karşılanmamıştır. Çoğul yapıda olan “relatifs au” ifadesi erek metin 4’te tekil olarak aktarılmıştır.

Örnek 12’de görüldüğü üzere, erek metin 3 ve 4’teki zaman kullanımı, rehberde belirtilen geniş zaman kuralıyla bağdaşmamaktadır. Bir önceki örnekte de belirtildiği üzere, rehberde göre, maddeler kısmında geçen geniş zaman cümleleri Türkçede “-er/-ir” ile biter. Ayrıca, Fransızca kaynak metindeki “conformément à” ifadesi, AB Mevzuatı Çeviri Rehberine göre “uyarınca” olarak çevrilmelidir. Ancak her üç çeviride de “uygun olarak” karşılığıyla yer almıştır. Ayrıca, kaynak metindeki “...relatifs au statut des réfugiés” ifadesi sığınmacıların statüsüne ilişkin birden fazla husus veya belgenin olduğunu göstermektedir. Ancak erek metin 4’te, bu çoğul yapı tekil olarak yalnızca protokol kurallarının sığınmacıların statüsüne ilişkin olduğu şeklinde aktarılmıştır. Oysa sığınmacıların statüsüne ilişkin Cenevre Sözleşmesi ve protokol kuralları söz konusudur.

Yukarıdaki 1-8 arası örneklerde görüldüğü üzere, Avrupa Birliği Antlaşması ile Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma’daki bazı ifadeler, AB Mevzuatı Çeviri Rehberinin Fransızca versiyonunda belirtilen aktarım şekilleriyle veya Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü’ndeki karşılıklarla örtüşmemektedir. Bu bağlamda, AB Mevzuatı Çeviri Rehberi, Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü ve Antlaşma çevirileri arasında bazı ifadelerin aktarımı açısından farklılıklar olması sorgulamaya neden olmaktadır. Farklı kullanımların mevcudiyeti özellikle çevirmen adaylarının ikileme düşmesine neden olabilmektedir. Yeknesaklığın sağlanabilmesi için AB metinleri çevirilerinin AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ile birebir örtüşmesi elzemdir.

Yukarıdaki 9-12 arası örneklerde ise, Fransızca Charte des droits fondamentaux de l’Union européenne (Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı) belgesinin 3 farklı kurumca gerçekleştirilen Türkçe çevirilerinde, terim karşılıkları ve anlam aktarımı açısından bazı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, çevirilerde, AB Mevzuatı Çeviri Rehberi ve Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü ile bağdaşmayan bazı kullanımların olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, okuyucunun yanlış bir anlam çıkarmasına neden olabileceği gibi,

temel hakların yorumlanmasında da belirsizlik yaratabilir. Ayrıca, 11 ve 12. örneklerde görüldüğü üzere, çeviriler arasında dilbilgisel zaman farklılıkları da mevcuttur. Bu bağlamda, rehberde belirtilen kurala uygun olarak geniş zaman kullanımının tercih edilmesi daha yerinde olacaktır. Üç çeviri arasında gözlemlenen anlamsal farklılıklar, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile bağdaşık olmayan kullanımlar, Avrupa Birliği çevirilerinde arzu edilen birlik ve bütünlük ilkesine uygun düşmemektedir. Farklı kamu kurumları tarafından yapılan çevirilerde yapısal ve terminolojik farklılıklar olması, yeknesak yapının sağlanmasına engel teşkil etmektedir. Bu bağlamda, kurumların *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi*ni kendilerine kılavuz edinerek çeviri yapmaları bir gereklilik arz etmektedir.

Tartışma

Çalışmanın analiz kısmında, Avrupa Birliği'nin birincil mevzuatı kapsamındaki kurucu antlaşmalarının Fransızcadan Türkçeye çevirilerinin (*Avrupa Birliği Antlaşması* ile *Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma*) incelenmesiyle elde edilen bulgular, çevirilerde, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi*nin Fransızca versiyonundaki kullanımlarla bağdaşmayan bazı çeviri sorunlarının olduğunu göstermiştir. Karşılaşılan bu sorunlar, bu belgeleri çeviri sürecinde başvuru kaynağı olarak kullanan çevirmen adayları veya çevirmenler açısından bir sorgulamaya neden olabilmektedir. Bu sorgulama genel olarak şu soruyu gündeme getirmektedir: AB metinleri çevirisi sürecinde, Avrupa Birliği Genel Sekreterliği bünyesinde hazırlanan antlaşmaların Türkçe çevirilerindeki kullanımlar mı yoksa AB Başkanlığı bünyesinde hazırlanan *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi*nin Fransızca versiyonundaki kullanımlar mı temel alınacaktır? Bu sorgulama çevirmen adayı veya çevirmenin ikileme düşmesine neden olmakta ve karar verme sürecinin önünde bir engel teşkil edebilmektedir. Dolayısıyla karşılaşılan çeviri sorunlarının giderilebilmesi için bir gözden geçirme veya güncelleme işleminin yapılması önem arz etmektedir.

Çalışmada Fransızca *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* metninin üç farklı Türkçe çevirisinin incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular ise çeviriler arasında anlamsal açıdan bazı farklılıklar olduğunu açığa çıkarmıştır. Ayrıca, çevirilerde *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi*nin Fransızca versiyonu ile bağdaşmayan kullanımların olduğu ve çeviriler arasında terminolojik açıdan tutarsızlıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamsal farklılıklar ile terim kullanımına ilişkin tutarsızlıklar farklı anlamlandırmaları beraberinde getirdiği için AB metnlerinin yapısına uygunlukları ile ilgili bir sorgulamaya neden olmaktadır. Bu bağlamda, çevirilerde yeknesaklığın sağlanması için *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi*ne uyulması ve anlamsal açıdan uygun aktarımın sağlanması önem arz etmektedir.

AB kurucu antlaşmalarının ve *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*'nın Fransızcadan Türkçeye çevirilerinin çeviribilimsel bağlamda incelenmesine dayanan bu çalışmayla, çeviri sorunlarına dikkat çekilerek, gerekli adımların atılmasına katkı sunulması beklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, AB metnlerinin Fransızcadan Türkçeye çevirilerinde karşılaşılan sorunları açığa çıkarmak için aynı kurum tarafından yapılan *Avrupa Birliği Antlaşması* ve *Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma*'nın Türkçe çevirileri ile üç farklı kurum tarafından yapılan *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*'nın Türkçe çevirileri *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile bağdaşıklık, metin içi ve metinler arası tutarlılık ve terminolojik tutarlılık açısından incelenmiştir.

Türkiye'deki çeviri eğitiminde AB metinleri çevirisine verilen önemi açığa çıkarmak amacıyla yaptığımız müfredat analizi neticesinde, Türkiye'de lisans düzeyinde çeviri eğitimi veren üniversitelerin yarısına yakınının program müfredatlarında AB metinleri çevirisi kapsamında derslere

yer verildiği görülmüştür. Program bazında bakıldığında, 40 kadar mütercim ve tercümanlık programı müfredatında AB metinleri çevirisi derslerinin yer aldığı görülmüştür. 40 programın 17 tanesinde AB metinleri çevirisi derslerinin zorunlu statüde, 23 tanesinde seçmeli statüde olduğu tespit edilmiştir. AB metinleri çevirisi dersleri dışında Avrupa Araştırmaları ve Topluluk Hukuku ve benzeri derslerin de müfredatlarda yer aldığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, AB metinleri çevirisinin ülkemizdeki çeviri eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

AB metinleri çevirisi derslerinde başvuru kaynağı olarak kullanılabilen AB mevzuatı çevirilerinde karşılaşılan sorunları açığa çıkarmak için yaptığımız inceleme neticesinde, *Avrupa Birliği Antlaşması* ve *Avrupa Birliğinin İşleyişi Hakkında Antlaşma*'nın Fransızcadan Türkçeye çevirilerinde, *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile bağdaşık olmayan bazı ifadelerin olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, bu iki antlaşmanın gözden geçirilerek çeviri rehberi ve terim sözlüğüyle bağdaşıklık açısından güncellenmesi çevirmenlerin veya çevirmen adaylarının hangi kullanımı benimsemeleri konusunda ikileme düşmelerinin önüne geçebilir. Bu farklı kullanımlar sayıca az olsa da rehberlere birebir uyumun yeknesak metin üretiminde elzem olması nedeniyle gerekli güncellemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.

Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı'nın üç farklı Türkçe çevirisi Fransızca kaynak metinle karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, çeviriler arasında terim kullanımı ve anlamsal açıdan farklılıklar gözlemlenmiştir. Çevirilerde ayrıca *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* ile bağdaşmayan kullanımlarla karşılaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'deki tüm kurum, kuruluş ve bireylerin *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi* ve *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*'nü temel alarak çeviri yapması yeknesaklığın ve terminolojik tutarlılığın ulusal düzeyde sağlanmasına katkı sunacaktır.

Çeviri eğitiminde başvuru kaynağı olarak kullanılabilen AB mevzuatı çevirilerinde, bağdaşıklık, tutarlılık ve dolayısıyla yeknesaklığın sağlanması şüphesiz çeviri eğitime de olumlu yansımaktır. Çeviri rehberine bağlı kalınarak özellikle metin içi ve metinler arası tutarlılığın ve ulusal düzeyde ortak bir terminolojiye bağlı kalarak, farklı çevirilerde terminolojik uygunluğun sağlanması yeknesak metin üretiminde elzemdir. Bu bağlamda, *İngilizce-Türkçe Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü* (https://www.ab.gov.tr/files/Sozluk/glossary_for_the_european_union.pdf) gibi Fransızca-Türkçe Avrupa Birliği Terminolojisi de Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı bünyesinde indirilebilir bir dosya formatında sunulabilir. Avrupa Birliği Başkanlığı tarafından Terminoloji Veri Tabanı: [TermAB](https://termab.ab.gov.tr/#/index/main///)'nin (<https://termab.ab.gov.tr/#/index/main///>) ileride kullanıma sunulacak olması, Fransızcadan Türkçeye yapılacak AB mevzuatı çevirilerinde terminolojik uygunluğun ve tutarlılığın sağlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Fransızca-Türkçe dil çifti odağında belli başlı AB metinleri çevirilerinin incelenmesine dayanan bu çalışmanın yanı sıra, AB metinleri odağında, belirli dil çiftlerinde gerçekleştirilecek kapsamlı çeviribilimsel incelemeler, metin içi ve metinler arası tutarlılık ile terminolojik uygunluğun sağlanması açısından örnek teşkil edebilir ve bu bağlamda çeviri eğitime ve çeviri sürecine yarar sağlayabilir. Ek olarak, birincil mevzuat kapsamındaki AB kurucu antlaşmalarının çevirilerinin incelenmesinin yanı sıra ikincil mevzuat kapsamındaki direktif, tüzük, karar vb. AB metinlerinin çeviribilimsel incelemeleri de çeviribilim alanına ve çeviri eğitime katkı sunabilir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %55 ikinci yazarın katkı oranı %45'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2000). *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*. <https://www.aile.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/abtemelhaklarsarti-2-5b3a31ec6cfe6.doc>
- Aslan, A. S. (2015). *İşlev odaklı yaklaşımlar çerçevesinde Avrupa Birliği Mevzuatı Çeviri Projesi* [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Atik, G. (2003). *Textuality in EU texts and the methods used in their translation* [Yüksek Lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ayık Akça, T. (2017). Avrupa Birliği'nin resmi dilleri arasında Fransızcanın konumu ve Birlik'te üretilen metinlerin Türkçeye çevirilerinde kaynak dil olarak Fransızca'nın önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 207-213. Doi: 10.5505/pausbed.2017.37790.
- Boy, H. (2017). *An Analysis on the translation process of EU Acquis Communautaire texts from English into Turkish* [Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- İnsan Hakları Derneği (2000). *Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi*. <https://www.ihd.org.tr/avrupa-birligi-temel-haklar-bildirgesi/>
- Journal officiel de l'Union européenne (2012). *Traité sur l'Union européenne*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0002.02/DOC_1&format=PDF
- Journal officiel de l'Union européenne (2012). *Traité sur le fonctionnement de l'Union européenne*. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:fr:PDF>
- Journal officiel de l'Union européenne (2012). *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT>
- Kaynaşlı Kaymakamlığı (2012). *Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı*. <http://kaynasli.gov.tr/kurumlar/kaynasli.gov.tr/dosyalar/AVRUPA%20B%C4%B0RL%C4%B0%C4%9E%C4%B0%20TEMEL%20HAKLAR%20C5%9EARTI.pdf>
- Kocabıyık, B. (2006). *The methods used in syntactic and lexical levels in the translation of documents of the European Union* [Yüksek Lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özbay, R. (2020). Avrupa Birliği ikincil hukuk tasarruflarının çevirisinde Almanca-Türkçe çözümlemeli çeviri yöntemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 1609-1632. Doi: 10.29000/rumelide.1253020.
- Sığırcı, İ. (2017). Avrupa Birliği sürecinde Türkiye'nin çeviri ve terim sorunları. *Social Sciences Studies Journal*, 3(11). 1668-1674. Doi: 10.26449/sssj.222
- T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı (2024). *Katılım Müzakerelerinde Mevcut Durum*. https://www.ab.gov.tr/katilim-muzakerelerinde-mevcut-durum_65.html
- T.C. Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (2011). *Avrupa Birliği Antlaşması ve Avrupa Birliği'nin İşleyişi Hakkında Antlaşma*. <https://www.ab.gov.tr/files/pub/antlasmalar.pdf>
- T.C. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (2009). *Avrupa Birliği Terimleri Sözlüğü*. https://www.ab.gov.tr/files/Sozluk/glossary_for_the_european_union.pdf
- T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. *AB Başkanlığı Terminoloji Veri Tabanı: TermAB*. <https://termab.ab.gov.tr/#/index/main///>

T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı (2016). *AB Mevzuatı Çeviri Rehberi'nin Fransızca Versiyonu*. <https://www.ab.gov.tr/44498.html>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurumları Sınavı (2024). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <https://www.osym.gov.tr/TR,29532/2024-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>

Tablo 1'de Yer Alan Üniversitelerin İlgili Web Sayfaları:

Amasya Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Programı Bilgileri. 10 Kasım 2024 tarihinde <https://obs.amasya.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=71&curSunit=92104#> adresinden erişildi.

Atatürk Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Programı. 10 Kasım 2024 tarihinde [https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/4257/%C4%B0ngilizce%20M%C3%BCtercim%20ve%20Terc%C3%BCmanl%C4%B1k%20Program%C4%B1%20\(4257](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/4257/%C4%B0ngilizce%20M%C3%BCtercim%20ve%20Terc%C3%BCmanl%C4%B1k%20Program%C4%B1%20(4257) adresinden erişildi.

Bingöl Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Programı Bilgileri. 10 Kasım 2024 tarihinde <https://obs.bingol.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=01&curSunit=2772#> adresinden erişildi.

Boğaziçi Üniversitesi Seçmeli Dersler Listesi. 10 Kasım 2024 tarihinde <https://transint.bogazici.edu.tr/tr/secmeli-dersler> adresinden erişildi.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Ders İçerikleri. 11 Kasım 2024 tarihinde <https://yabancidiller.ibu.edu.tr/Files/ckFiles/yabancidiller-ibu-edu-tr/m%C3%BCter%20ders%20i%C3%A7erik/drsirk2021mfrdt.pdf> adresinden erişildi.

Bursa Teknik Üniversitesi Program Bilgileri. 4 Haziran 2025 tarihinde <https://obs.btu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=03&curSunit=6339#> adresinden erişildi.

Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Programı. 11 Kasım 2024 tarihinde https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2023-2024/tr/bolum_10160_tr.html adresinden erişildi.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Program Bilgileri. 11 Kasım 2024 tarihinde <https://obs.ebyu.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=19&curSunit=80034#> adresinden erişildi.

Hacettepe Üniversitesi Program Bilgileri. 12 Kasım 2024 tarihinde <https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=514#> adresinden erişildi.

Hacettepe Üniversitesi Program Bilgileri. 13 Kasım 2024 tarihinde <https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=511#> adresinden erişildi.

Hacettepe Üniversitesi Program Bilgileri. 14 Kasım 2024 tarihinde <https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=512#> adresinden erişildi.

İstanbul Üniversitesi Almanca Mütercim ve Tercümanlık Lisans Programı Ders Programı. 14 Kasım 2024 tarihinde

[https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=16926&birim=almanca_mutercim_ve_tercum_anlik_lisans_programi_\(orgun_ogretim\)&yil=2024](https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=16926&birim=almanca_mutercim_ve_tercum_anlik_lisans_programi_(orgun_ogretim)&yil=2024) adresinden erişildi.

Kafkas Üniversitesi Program Bilgileri. 14 Kasım 2024 tarihinde

<https://obsyeni.kafkas.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=2&curSunit=10088#> adresinden erişildi.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Ders İçerikleri. 14 Kasım 2024 tarihinde

https://ceviribilim.ksu.edu.tr/depo/belgeler/KS%C3%9C%20%C4%B0ngilizce%20M%C3%BCtercim%20ve%20Terc%C3%BCmanl%C4%B1k%20Ders%20%C4%B0%C3%A7erikleri_23111621561_20270.pdf adresinden erişildi.

Kırklareli Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Programı. 15 Kasım 2024 tarihinde

<https://ebp.klu.edu.tr/Bolum/BolumDetay/385> adresinden erişildi.

Mardin Artuklu Üniversitesi Ders İçerik Bilgisi. 16 Kasım 2024 tarihinde

https://www.artuklu.edu.tr/dosyalar/mutercim_tercumanlik/Dosyalar/M%C3%BCtercim%20ve%20Terc%C3%BCmanl%C4%B1k%20Ders%20%C4%B0%C3%A7erik%20Bilgisi.pdf adresinden erişildi.

Mersin Üniversitesi Program Bilgileri. 17 Kasım 2024 tarihinde

<https://obs.mersin.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=14&curSunit=2209#> adresinden erişildi.

Mersin Üniversitesi Program Bilgileri. 18 Kasım 2024 tarihinde

<https://obs.mersin.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=14&curSunit=2211#> adresinden erişildi.

Samsun Üniversitesi Program Bilgileri. 20 Kasım 2024 tarihinde

<https://obs.samsun.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=12&curSunit=5115#> adresinden erişildi.

Siirt Üniversitesi Program Bilgileri. 22 Kasım 2024 tarihinde

<https://obs.siirt.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=02&curSunit=2018#> adresinden erişildi.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Program Bilgileri. 25 Kasım 2024 tarihinde

<https://obs.cumhuriyet.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=31&curSunit=10310#> adresinden erişildi.

Trabzon Üniversitesi. İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Programı. 26 Kasım 2024 tarihinde

<https://ubys.trabzon.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?> adresinden erişildi.

Atılım Üniversitesi Ders Yapısı. 28 Kasım 2024 tarihinde <https://www.atilim.edu.tr/tr/ects/site-courses/14/info/CourseStructure> adresinden erişildi.

Avrasya Üniversitesi Program Bilgileri. 15 Mayıs 2024 tarihinde

<https://obs.avrasya.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=1&curSunit=111108#> adresinden erişildi.

- Başkent Üniversitesi Program Bilgileri. 8 Aralık 2024 tarihinde <https://truva.baskent.edu.tr/bilgipaketi/?dil=EN&menu=akademik&inner=katalog&birim=406> adresinden erişildi.
- Çağ Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Ders Programı. 12 Aralık 2024 tarihinde <https://www.cag.edu.tr/tr/fen-edebiyat-fakultesi-ingilizce-mutercim-ve-tercumanlik> adresinden erişildi.
- Çankaya Üniversitesi Lisans Dersleri. 15 Aralık 2024 tarihinde <https://mtb.cankaya.edu.tr/lisans-dersleri/> adresinden erişildi.
- Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Ders İçerikleri (PDF). 18 Aralık 2024 tarihinde https://www.fsm.edu.tr/resim/Dosya/2022_Ders_Icerikleri_Turkce2024-05-16-10-17-27am.pdf adresinden erişildi.
- Bilkent Üniversitesi Curriculum. 20 Aralık 2024 tarihinde <https://trin.bilkent.edu.tr/curriculum/> adresinden erişildi.
- İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Ders Planı. 22 Aralık 2024 tarihinde <https://ebs.29mayis.edu.tr/Pages/CoursePlan.aspx> adresinden erişildi.
- İstanbul Arel Üniversitesi Program Bilgileri. 23 Aralık 2024 tarihinde <https://obs.arel.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=1&curSunit=117#> adresinden erişildi.
- İstanbul Gelişim Üniversitesi Ders Planı. 23 Aralık 2024 tarihinde <https://gbs.gelisim.edu.tr/ders-plani-18-356-1> adresinden erişildi.
- İstanbul Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi Öğrenim Programı. 24 Aralık 2024 tarihinde <https://ois.istun.edu.tr/bilgipaketi/> adresinden erişildi.
- İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Program Bilgileri. 25 Aralık 2024 tarihinde <https://obs.yeniuyuzil.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=04&curSunit=2626#> adresinden erişildi.
- İzmir Ekonomi Üniversitesi Akademik Program. 26 Aralık 2024 tarihinde <https://ects.ieu.edu.tr/new/akademik.php?sid=curr&lang=en> adresinden erişildi.
- Kapadokya Üniversitesi Ders Listesi. 26 Aralık 2024 tarihinde <https://bilgipaketi.kapadokya.edu.tr/Pages/Courses.aspx> adresinden erişildi.
- Yeditepe Üniversitesi. Ders İçerikleri (PDF). 27 Aralık 2024 tarihinde <https://fenedebiyat.yeditepe.edu.tr/sites/fenedebiyat.yeditepe.edu.tr/files/inline-files/tra-bbp-tr.pdf> adresinden erişildi.

Extended Abstract

Introduction

This study identifies translation issues by examining French–Turkish translations of European Union (EU) texts through a descriptive approach. It aims to demonstrate that certain translation problems can be resolved by adhering to the *Guide for Translation of the EU Acts* (2016) and by employing common terminology to produce consistent texts. To this end, the Turkish translations of the *Treaty on European Union*, the *Treaty on the Functioning of the European Union*, and the *Charter of Fundamental Rights of the European Union* are compared with their French source texts. The analysis focuses on compliance with the *Guide for Translation of the EU Acts* (2016), intra- and intertextual consistency, and terminological consistency.

These texts were selected because parallel text analysis of the French and Turkish versions revealed translation problems in all three, including inconsistencies with the guide, terminological discrepancies, and coherence issues both within and across texts. Accordingly, the study addresses the following research questions: Are the Turkish translations of the *Treaty on European Union* and the *Treaty on the Functioning of the European Union*—produced by the same institution—and the Turkish translations of the *Charter of Fundamental Rights of the European Union*—produced by three different institutions—consistent with the French version of the *Guide for Translation of the EU Acts* (2016)? Are there structural or semantic differences among the three Turkish versions of the *Charter of Fundamental Rights of the European Union*? Were the translations prepared in accordance with the French version of the guide and the *Glossary for the European Union* (2009)? Has consistency been ensured within and between the texts?

The study first discusses the role of EU text translation courses in Turkish translation and interpreting programmes. It then analyses the selected translations in terms of compliance with the translation guide, intra- and intertextual consistency, and terminological consistency. Finally, it highlights the problems identified in French–Turkish translations of EU texts, offers suggestions for addressing these issues, and emphasises how ensuring consistency, coherence, and uniformity can contribute to translation education.

Method

This qualitative study adopts a descriptive approach and employs document analysis. As noted by Yıldırım and Şimşek (2018), document analysis involves the examination of written materials. Within this framework, document analysis was used both to collect and to analyse the data.

The research corpus consists of the Turkish translations of the *Treaty on European Union* and the *Treaty on the Functioning of the European Union* produced by the Secretariat General for European Union Affairs (2011), as well as the Turkish translations of the *Charter of Fundamental Rights of the European Union* produced by the Ministry of Family and Social Services (2000), the Human Rights Association (2000), and the Kaynaşlı District Governor's Office (2012).

These translations were analysed in terms of their compliance with the French version of the *Guide for Translation of the EU Acts* (2016) and the *Glossary for the European Union* (2009). The assessment focused on overall consistency, intra- and intertextual coherence, and terminological consistency. Using a descriptive approach, the study identifies examples of internal consistency and inconsistency, differences among translations, expressions that diverge from the translation guide, and terms that do not correspond to those in the *Glossary for the European Union*. Three main criteria were employed to identify translation problems: overall consistency, intra- and intertextual consistency, and terminological consistency.

Result and Discussion

The curriculum analysis indicates that nearly half of Turkish universities offering undergraduate translation programmes include courses on EU text translation. When examined individually, approximately 40 translation and interpreting programmes offer such courses; in 17 programmes they are compulsory, while in 23 they are elective. In addition to EU text translation courses, subjects such as European Studies and Community Law are also included in the curricula. These findings suggest that EU text translation holds a significant place in translation education in Turkey.

The analysis of translations of EU legislation, which may serve as reference material in these courses, revealed expressions in the Turkish versions of the *Treaty on European Union* and the *Treaty on the Functioning of the European Union* that are inconsistent with the *Guide for Translation of the EU Acts* and the *Glossary for the European Union*. Revising and updating these two treaties in accordance with the guide and glossary could help prevent translators and students from facing uncertainty regarding appropriate usage.

Comparative analysis of the three Turkish translations of the *Charter of Fundamental Rights of the European Union* against the French source text revealed differences in both terminology and meaning. These translations also contain usages that do not comply with the *Guide for Translation of the EU Acts* and the *Glossary for the European Union*. Therefore, institutions, organisations, and individuals in Turkey working with such texts should base their translations on these two reference tools in order to ensure national-level consistency and terminological accuracy.

Ensuring compatibility, consistency, and consequently uniformity in translations of EU legislation will have a positive impact on translation training. Adhering to the translation guide, maintaining internal and cross-text consistency, and ensuring terminological uniformity across different translations are essential for producing coherent texts. In this regard, a French–Turkish *Glossary for the European Union*, similar to the existing English–Turkish version ([https://www.ab.gov.tr/files/Sozluk/glossary for the european union.pdf](https://www.ab.gov.tr/files/Sozluk/glossary_for_the_european_union.pdf)), could be made available as a downloadable resource by the Directorate for EU Affairs of the Ministry of Foreign Affairs. The planned public access to the Terminology Database TermAB (<https://termab.ab.gov.tr/#/index/main///>) is also of considerable importance for ensuring terminological accuracy and consistency in translations of EU legislation.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.