



Kırğızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Türk Uygarlığı Araştırma ve Uygulama Merkezi



JOURNAL OF TURKIC CIVILIZATION STUDIES



ISSN: 1694-5409



Journal of Turkic Civilization Studies

International, Peer Reviewed Scientific Journal

e-ISSN/ISSN: 1694-5409

Yayın Sıklığı	Yılda iki kez (Haziran, Aralık)
Publication Frequency	Two times annually in June, and December
Yayın Türü	Yaygın Süreli
Publication Type	Serial, Quarterly
Yayın Dili	Türkçe, İngilizce, Kırgızca ve Rusça
Publication Language	Turkish, English, Kyrgyz and Russian

SAHİBİ OWNERS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi adına on behalf of Kyrgyz-Turkish Manas University

Rektör / Rector – Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN

Rektör Vekili / Pre Rector – Dr. Baktıgül KALAMBEKOVA

BAŞ EDİTÖR EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

EDİTÖR EDITOR

Dr. Leyla BABATÜRK, Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YAYIN KURULU EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

Prof. Dr. Alpaslan AŞIK

Prof. Dr. Ozan YILMAZ

Doç. Dr. Nezahat CEYLAN

Yrd. Doç. Dr. Mirzat RAKIMBEK UULU

- Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU, Ankara University, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet BURAN, Fırat University, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL, Yeditepe University, Türkiye
- Prof. Dr. Ahmet YİĞİT, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
- Prof. Dr. Alpaslan AŞIK, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan
- Prof. Dr. Anvarbek MOKEEV, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan
- Prof. Dr. Bülent BAYRAM, Kırklareli University, Türkiye
- Prof. Dr. Cevat ÖZYURT, Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye
- Prof. Dr. Dulam SENDENJAV, National University of Mongolia, Mongolia
- Prof. Dr. Fevzi ERSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
- Prof. Dr. Hakan TAŞ, Marmara University, Türkiye
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
- Prof. Dr. İbrahim YULDAŞEV, Medeniyet ve Sanat Enstitüsü, Uzbekistan
- Prof. Dr. Kubat TABALDİEV, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan
- Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan
- Prof. Dr. Layli UKUBAYEVA, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan
- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, TOBB University of Economics and Technology, Türkiye
- Prof. Dr. Marufjon YULDAŞEV, Özbekistan Devlet Sanat ve Medeniyet Enstitüsü, Uzbekistan
- Prof. Dr. Mehmet AYDIN, Ondokuz Mayıs University, Türkiye
- Prof. Dr. Muhammed Bilal ÇELİK, Sakarya University, Türkiye
- Prof. Dr. Muhsin MACİT, Anadolu University, Türkiye
- Prof. Dr. Nizomiddin MAHMUDOV, Özbekistan Bilimler Akademisi, Uzbekistan
- Prof. Dr. Oğuzhan DURMUŞ, Ankara Sosyal Bilimler University, Türkiye
- Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU, Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye
- Prof. Dr. Ömür CEYLAN, İzmir Katip Çelebi University, Türkiye
- Prof. Dr. Üçler BULDUK, Ankara University, Türkiye
- Prof. Dr. Yavuz GÜNAÇTI, Atatürk University, Türkiye
- Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye
- Prof. Dr. Zayabaatar DALAI, National University of Mongolia, Mongolia
- Doç. Dr. Ajar ŞALDARBEOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan
- Doç. Dr. Gülsine UZUN, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
- Doç. Dr. Nezahat CEYLAN, Atatürk University, Türkiye
- Doç. Dr. Nikita PETROV, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia
- Doç. Dr. Oktay ÖZGÜL, Atatürk University, Türkiye
- Dr. Ankhbayar DANUU, National University of Mongolia, Mongolia
- Dr. Zemine ZİYAYEVA, Khazar University, Azerbaijan

REDAKSİYON**REDACTION****Türkçe**

Dr. Semih BABATÜRK

Buğra İNALÖZ

Ali ÜNAL

Turkish

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Kırgızca

Dr. Cıldız ALİMOVA

Rahat ASKAROVA

Kyrgyz

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

İngilizce

Dr. Nurgül KARİBEKOVA

Dr. Gülnur CUMALİEVA

English

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Rusça

Dr. Leyla BABATÜRK

Mukaddas SABİROVA

Russian

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

TEKNİK DESTEK**TECHNICAL SUPPORT**

Muhammet ÜLGER - ulgermail@gmail.com

YAZIŞMA ADRESİ**CORRESPONDENCE ADDRESS**

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi

Cengiz Aytmatov Caddesi 56,

720044, Bişkek/Kırgızistan

Kyrgyz-Turkish Manas University

56 Chyngyz Aitmatov Avenue,

720044, Bishkek, Kyrgyzstan

İLETİŞİM**CONTACTS**

journal_of_tuaum@manas.edu.kg

tuaum@manas.edu.kg

WEB SAYFASI**WEB PAGE**<https://tuaum.manas.edu.kg/journal>



Journal of Turkic Civilization Studies

e-ISSN / ISSN: 1694-5409

<https://tuaum.manas.edu.kg/journal>

Yıl / Year	Cilt / Volume	Sayı / Issue
2023	4	1

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

Yazar / Author	Başlık / Title	Sayfa / Page
Alpaslan AŞIK ve Şeyda Nur BARTIK	Macar Seyyah György Almásy'nin Eserinde Kırgızlar The Kyrgyz in the Work of Hungarian Traveler György Almásy	1 – 10
Kürşad YILMAZ, Ahmet Buğra İNALÖZ ve Semih BABATÜRK	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Tutumları Attitudes towards Turkish Culture among University Students Learning Turkish as a Foreign Language	11 – 21
Ozan YILMAZ	Türk Uygarlığının İnşasında Dil ve Edebiyatın Rolü The Role of Language and Literature to the Formation of Turkic Civilization	22 – 34
Muhittin GÜMÜŞ	Türkçe Söz Varlığında Su Kavramının Anlambilim Açısından Özellikleri Semantic Features of the Concept of Water in Turkish Vocabulary	35 – 46
Leyla BABATÜRK	Çeviri Eğitiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi Assessment of Methods Used in Teaching Translation	47 – 54
Aygerim CUMABAEVA ve Erkan EFİLTİ	Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuklarıyla Ergenlik Döneminde Yaşadıkları Sorunların Araştırılması Investigating the Problems Parents of Mentally Retarded Children Experience with Their During Adolescence	55 – 64



Macar Seyyah György Almásy'nin Eserinde Kırgızlar

Alpaslan AŞIK¹ ve Şeyda Nur BARTIK²

Öz

Macar araştırmacılar için Türkistan toprakları XIX. yüzyıl boyunca önemli bir araştırma sahası olmuştur. Ünlü seyyah Arminius Vambery'nin Türkistan seyahati (1861-1863) ise bölgeye olan ilgiyi arttırmıştır. Vambery'den etkilenerek bölgeye seyahat edenlerden birisi de Macar etnograf ve zoolog György Almásy (1867- 1933)'dir. 1900 de Kırgız topraklarına seyahat Almásy, burada kendisine Kırgızlardan oluşan bir araştırma ekibi oluşturmuş ve bu ekiple bölgenin fauna ve florasını incelemiş, Kırgızlar üzerine antropolojik, etnografik ve sosyolojik çalışmalar gerçekleştirmiştir. Seyahatine ilişkin yayınladığı "Vándor-Utam Ázsia Szívébe" (Asya'nın Kalbine Seyahatim) adlı eseri dönemin Kırgız coğrafyasına ve Kırgız kültürüne ilişkin zengin bilgiler içermektedir. Seyyahın eserinde yer verdiği bu bilgiler dönemin diğer çalışmalarıyla karşılaştırıldığında daha doğrulanabilir ve gerçekçi bilgiler ortaya koymaktadır. Bununla birlikte György Almásy'nin seyahatnamesinin Macarca yayınlanmış olması eserin geniş çevrelerce tanınmasının önüne geçmiştir. Kırgızlar hakkında bilgi veren diğer seyahatnameler ve güncel araştırmaları Almásy'nin seyahatnamesindeki bilgilerle karşılaştırmalı bir şekilde ele alan bu makale hem György Almásy'nin "Vándor-Utam Ázsia Szívébe" adlı eserini ve Kırgızlara ilişkin verdiği bilgileri tanıtmayı hem de seyahatnameler referans alındığında ne kadar zengin bilgilere ulaşılabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kırgızistan, Kırgızlar, XX. yüzyıl, seyahatname, Macar seyyahlar

The Kyrgyz in the Work of Hungarian Traveler György Almásy

Abstract

For Hungarian explorers, the territory of Turkestan was an important object of study throughout the 19th century. The journey of the famous traveller Arminius Vamberi to Turkestan (1861-1863) intensified the interest in this region. Hungarian ethnographer and zoologist György Almási (1867-1933) was one of those who travelled to the region under the influence of Vamberi. Having travelled to the Kyrgyz lands in 1900, Almási organized a research group made up of Kyrgyz and, with this group, he studied the fauna and flora of the region as well as conducted anthropological, ethnographic, and sociological studies of the Kyrgyz. His work entitled Vándor-Utam Ázsia Szívébe (My Journey into the Heart of Asia), published after his travels, contains a wealth of information about the geography and culture of the Kyrgyz of that period. This information, which the traveler included in his work, is more authentic and realistic compared to other works of the period. However, the fact that György Almási's book of trips was published in Hungarian did not allow this work to become widely known. This paper, written using the method of comparative analysis, aims both to introduce readers to György Almási's Vándor-Utam Ázsia Szívébe and the information provided by him about the Kyrgyz, and to show how rich information can be obtained when travel books are used as the main source.

Key Words: Kyrgyzstan, Kyrgyz, XX. Century, travel book, Hungarian travelers

Atıf İçin / Please Cite As:

Aşık, A. ve Bartık, Ş. N. (2023). Macar Seyyah György Almásy'nin eserinde Kırgızlar. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 4(1), 1-10.

Geliş Tarihi / Received Date: 20.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.05.2023

¹ Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, alpaslan.a@manas.edu.kg

² Yüksek Lisans Öğrencisi - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, bartikseyda5@gmail.com

GİRİŞ

İnsanlar bazen merak ve keşfetme arzusuyla bazen de bilimsel, siyasi, askeri, ticari, dini vb. amaçlar için başka coğrafyalara seyahat etmişler, seyahatlerine ilişkin gezi notları, raporlar, günlükler, seyahatnameler gibi birçok belgeyle de tarihe iz düşmüşlerdir. Tarih boyunca Kırgız coğrafyasına yapılan seyahatlerin amaçları da bunlardan çok farklı değildir. Eski çağlardan itibaren Kırgızistan'a Bizanslı elçilerden (Zemarkos, Valentinus)³, Çinli Budist hacılara (Hsüan-Tsang, Fahsien, Wang-Yen-te, Xuan Zang vd.)⁴ kadar onlarca ziyaretçi gelmiştir. Orta Çağ'lar da ise onların yerini daha çok Arap ve Fars (el-Me'sûdî, el-Bağdadî, el-İstahrî vd.)⁵ seyyahlar almıştır. Batılılar (Plano Carpini, Wilhelm von Rubruck, Johannes Schiltberger vd.)⁶ ise bölgeye XVI. yüzyıldan itibaren ilgi duymaya başlamışlardır. XIX. yüzyılda bölgeye yapılan seyahatler ise diğer dönemlerden farklılık göstermektedir. Zira bu dönemde Rus yayılcı faaliyetleri artmış, bölge üzerindeki İngiltere-Rus rekabeti (Büyük Oyun) kızışmıştır. Bu durum bir taraftan bölgeye gelen seyyahların sayısını artırırken öte yandan seyahat nedenlerinin farklılaşmasına sebep olmuştur. Bu dönemde bölgeye gelenler; diplomat, araştırmacı, misyoner, seyyah gibi sıfatlarla buraya gelmişlerdir. Bununla birlikte hangi sıfatla seyahat etmiş olurlarsa olsunlar bunların büyük bir çoğunluğunun geliş sebebi daha çok askeri ve siyasi amaçlarla olmuştur. Tüm bu gelişmeler ve XIX. yüzyıl Kırgız coğrafyasının geçiş güzergâhları üzerinde bulunuyor olması bölgeye gelen seyyahların sayısını artırmıştır. Bunlar arasında başta Ruslar olmak üzere Amerikalı, İngiliz, Alman, Fransız, Macar, İsveçli, Hollandalı vb. seyyahları saymak mümkündür.

XIX. yüzyılda Orta Asya'da yaşanan siyasi gelişmeler Batı'daki oryantalizm çalışmalarını da etkilemiştir. Bunun bir neticesi olarak birçok oryantalizm enstitüsü ve araştırma merkezi kurulmuştur. Bu enstitü ve araştırma merkezleri için en yoğun çalışan ve bilgi üretenler ise seyyahlar olmuştur. Seyyahların hazırladığı eserlerin birçoğu Batılı devletlerin XIX. yüzyıl Orta Asya'ya politikalarını etkilemiştir. Atalarının izlerini arayan Macar araştırmacılar için ise Türkistan toprakları önemli bir araştırma merkezi haline gelmiştir. Bu bağlamda Kırgızistan ana güzergâhlardan bir tanesi olmuştur. Arminius Vambery'nin 1861-1863 yıllarında gerçekleştirdiği Türkistan seyahatine ilişkin yayınladığı seyahatnamesi ise Macar araştırmacıların bölgeye olan ilgisini arttıran bir diğer unsurdur. Vambery'nin çalışmalarından etkilenen Macar etnograf, zoolog ve seyyah György Almásy (1867- 1933)'de onun izinden giderek Yedisu bölgesine seyahat etmiştir. XX. yüzyılın başlarında, Kazak ve Kırgız topraklarına seyahat eden György Almásy, Kırgızlardan kurduğu araştırma grupları ile Yedisu bölgesinin fauna ve florasını incelemiş, Kırgızlar üzerine antropolojik, etnografik ve sosyolojik çalışmalar gerçekleştirmiştir.

GYÖRGY ALMÁSY'NİN HAYATI VE ÇALIŞMALARI

Macar zoolog, etnograf ve seyyah György Almásy, 11 Ağustos 1867'de Romanya'nın Felsőlendva köyünde (Grad) dünyaya gelmiştir. Macar Coğrafya Derneği'nin kurucu üyesi olan Ede Almásy'nin de oğlu olan György, Graz Üniversitesi'nde (Avusturya) hukuk eğitimi almasının ardından Budapeşte'de memur olarak çalışmış; ancak sonra ailesinin yanına dönerek aile

³ Bizanslı seyyahlar için Bkz. Lajos Ligeti. (1986). Bilinmeyen İç Asya, Sadettin K. (Çev), Ankara.

⁴ Çinli seyyahlar için Bkz. İsmail H. Ergüven. (2011). Hsüan-Tsang'ın Seyahatnamesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale., Gürhan Kirilen. (2015). Budizm ve Orta Asya: Xuan Zang Seyahatnamesi, Gece Kitaplığı Yayınevi, Ankara., Zafer Saraç. (2019). Bazı Çin Seyahatnameleri Üzerine Bir Değerlendirme (M.Ö.139-M.S.984), Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim dalı, Elâzığ.

⁵ Arap seyyahlar için Bkz: Me'sûdî. (2017). Murûc ez-Zeheb (Altın Bozkırlar), Ahseni D. B. (Çev), 4.Baskı, Selenge Yayınları, İstanbul., Me'sûdî. (2018). Kitâbü't- Tenbih ve'l- İşraf (Coğrafya ve Tarih). Ramazan Ş. (Çev), Bilge Kültür Sanat, İstanbul., İbn-i Havkal. (2014). 10. Asırda İslam Coğrafyası. Ramazan Ş. (Çev), Yeditepe Yayınevi, İstanbul., İstahrî. (2015). Ülkelerin Yolları, Murat A. (Çev). Ayışığı Kitapları, İstanbul.

⁶ Plano Carpini. (2015). Moğolistan Seyahatnamesi (1245-1247), Engin A. (Çev), Gece Kitaplığı, 1.Baskı, Ankara., Wilhelm V. Rubruck. (2012). Moğolların Büyük Hanına Seyahat, Engin A. (Çev). 2.Baskı, Ayışığı Kitaplığı, İstanbul.

mülkünde tarımla ilgilenmiştir. Genç yaşından itibaren Macaristan'ın birçok bölgesine giderek zooloji ve ornitoloji üzerine çalışmalarda bulunmuştur⁷.

1897 yılında Tuna Deltası'na ornitolojik gözlemler yapmak amacıyla ilk seyahatine çıkan Almásy, buradan değerli bir zoolojik koleksiyonla evine dönmüştür. 1900 yılında Graz Üniversitesi'nde zooloji profesörü olan Stummer Traunfels ile birlikte Balkaş Gölü ve Tanrı Dağları'nı incelemek amacıyla dokuz aylık bir seyahate çıkmıştır. Seyahati boyunca zoolojik çalışmalar yapan György Almásy, yeni hayvan türleri de dâhil olmak üzere yaklaşık 20.000 örnek ve etnografik obje toplamıştır. Seyahati esnasında gözlemediği Kırgız ve Kazakların günlük yaşamlarına dair bilgiler ise oldukça değerlidir⁸. György Almásy tüm bu konuları ve seyahatini konu olan eseri "*Vándor-Utam Ázsia Szívébe*" (Asya'nın Kalbine Seyahatim) adıyla 1903'te Budapeşte'de Macar Kraliyet Doğa Tarihi Derneği tarafından yayınlanmıştır.

1906'da Archer Herbert ve Gyula Prinz ile birlikte Çin'in kuzeyinin coğrafi, jeolojik, meteorolojik, etnografik ve ekonomik koşullarını araştırma maksadıyla ikinci bir seyahat düzenlemiştir. Kırgız topraklarını da ziyaret ettiği bu seyahatinin sonuçları, coğrafyacı ve jeolog Gyula Prinz tarafından 1911 yılında "*Utazásaim Belső-Ázsiában*" (Orta Asya'daki Gezilerim) adıyla yayınlanmıştır. İlk seyahatiyle kıyaslandığında istediği gibi bir koleksiyon malzemesi toparlayamayan Almásy, son yolculuğundan hayal kırıklığıyla dönmüştür. Almásy'nın bu seyahati boyunca eşine yazdığı mektuplar 2021 yılında yeğeni tarafından Almanca'dan Macarca'ya çevrilmiş ve bunlara Daut Şomfai Kara ve İştvan Şanta'nın 2022 yılında Almásy'nin seyahat güzergâhını takip ederek yaptıkları seyahatlerine ilişkin bilgiler de eklenerek Macarca, Rusça ve Kırgızca olarak yayınlanmıştır⁹. Graz'daki evine döndükten sonra bir süre Kırgızlar üzerine çalışmalarına devam eden seyyah, Manas destanından da bir çeviri yayımlamıştır¹⁰. 23 Eylül 1933 tarihinde hayatını kaybetmiştir¹¹.

GYÖRGY ALMÁSY'NİN SEYAHATNAMESİ

Dokuz ay sürecek ilk seyahati için 20 Mart 1900'de Budapeşte'den yola çıkan György Almásy, Karadeniz üzerinden Batum'a, buradan da Bakü'ye geçmiştir. Trans-Hazar Demiryolu ile yolculuğuna devam ederek Taşkent'e ulaşan seyyah, Semerkant'ı da ziyaret ederek asıl rotası olan o dönem Yedisu bölgesinin merkezi olan Vierny'e (Almatı) doğru yolculuğunu sürdürmüştür. Seyahatnamesinde Vierny'e uzanan yol güzergâhını detaylı bir şekilde anlatmış, Rus sömürgeciliğinin bir örneği olarak gördüğü Yedisu Valiliği'nin kuruluşu ve bölgede kurulan Rus idari sisteminin işleyişi üzerine açıklamalar yapmıştır.

Vierny'de konakladığı süre boyunca bir yandan şehrin önde gelen kimseleri ile temaslar kuran seyyah, öte yandan da şehrin su kaynakları, yaşam alanları, yolları, bölgedeki sıtma riski, Rus kolonizasyonu gibi birçok konuda ayrıntılı bilgiler verir. Burada seyahati için gerekli hazırlıkları tamamlayan seyyah günümüz İli nehri Havzası'nı da ziyaret ettikten sonra Vierny üzerinden Kırgız coğrafyasına doğru yola çıkmıştır. Almásy'e tüm seyahati boyunca Kırgız rehberler ve yerel yetkililerden oluşan küçük bir grup eşlik etmiştir. Bölgeyi geniş bir şekilde ele alan seyyah, fauna ve flora üzerine araştırmalar yapmış, koleksiyonu için örnekler toplamıştır. Topladığı örnekleri Latince isimleri ile detaylı olarak açıklayıp, çizdiği resimlerle botanik ve zooloji araştırmacıları için kapsamlı

⁷ Macar Türkologlar, Küçük Biyografik Ansiklopedi. (2022). Türksoy, Ankara, s.14.

⁸ Vaynşteyn, O. L. (1958). İnostrannie Puteşestvenniki o Kirgizii 60-70 gg. XIX. v. Uçenie Zapiski İstoričeskogo Fakulteta, Kirgizkiy Gosudarstvenniy Universitet 5:39-72.

⁹ Bkz. Sántha, István and Somfai Kara, Dávid (2021) Levelek és fényképek Ázsia szívéből: Almásy György második közép-ázsiai kutatóútja 1906., Antológia Kiadó, Lakitelek., D. S. Kara ve İ. Şanta. (2022). Aziyanın Cürögünön Kelgen Kattar cana Süröttör, Uлуу Toolor, Bişkek, 2022., D.S. Kara ve İ. Şanta. (2022). Pisma i Fotografii iz Sertdtsa Azii, Uлуу Toolor, Bişkek, 2022.

¹⁰ Bkz. Almásy, G. (1911-12). Der Abschied des Helden Manas von seinem Sohne Sémétéy: aus dem karakirgisischen Epos. Keleti Szemle, 12, s.216-223.

¹¹ Asanov U. A vd. (2002). Kirgizskaya Nauka v Litsah: Kratkiy istoričeskiy i bio-bibliografičeskiy cbod, Tsentr Gosyızka i Entsiklopedii, Red. Akademik, Bişkek, s. 544.

bir çalışma meydana getirmiştir. Bunların dışında bölgenin coğrafyası, doğal kaynakları, ekolojik ve biyolojik yapısı üzerine açıklamalarda bulunmuştur. Gezisi boyunca ilerlediği güzergâhlar ve seferinin sonuçlarına dair ayrıntılı bilgiler veren seyyah eserinde, resimlere, fotoğraflara, tablo ve haritalara da yer vermiştir.

GYÖRGY ALMÁSY'NİN KIRGIZİSTAN GÜZERGÂHI VE KIRGIZLAR HAKKINDA VERDİĞİ BİLGİLER

György Almásy, Kırgızistan seyahati boyunca Santaş, Tüp, Cergalan, Isık-Göl, Karakol, Tanrı Dağları, Sarıcaz Vadisi, Pişpek (Bişkek), Narın gibi geniş bir coğrafyayı dolaşmıştır. Vierny üzerinden Isık-Göl'e ulaşan seyyah bu güzergâh için birkaç geçiş noktası olduğundan bahseder. Bunlardan en zor ve uzun olanının Kastek Geçidi üzerinden Kutemaldi'ye uzanan yol olduğunu belirten seyyah yolculuğu için diğerlerine göre daha uygun olan Kegen Vadisi üzerinden Santaş Geçidine doğru uzanan yolu takip ederek Isık-Göl'e ulaşır¹². Semenov¹³'un ve Severtsov¹⁴'un da eserlerinde bahsettiği Santaş'a gelen seyyah burada gördüğü taş yığını hakkında bilgi verir ve halk arasında anlatılan efsaneden bahseder: Efsaneye göre Emir Timur, Çin imparatorunun kızıyla evlenmek ister fakat reddedilir. Bunun üzerine Timur Çin'e savaş ilan eder. Timur, Isık Göl'e geldiğinde ise ordusunun büyüklüğünü anlamak için her askerinin bir taş almasını ve bu taşlarla bir yığın oluşturmalarını emreder. Savaşın sonra tekrar bu taş yığının olduğu yere ulaştıklarında ise Timur bu kez askerlerine taş yığınının birer taş almalarını ve diğer tarafta yeni bir yığın oluşturmalarını emreder¹⁵. Böylelikle Timur savaşta kaybettiği askerlerinin sayısını anlamak istemiştir. Almásy'nin bizlere aktardığı bu efsane günümüzde de Kırgızlar arasında halen geçerliliğini korumaktadır.

Isık-Göl havzasında ilerleyen seyyah, bölgenin coğrafyası, iklimi, verimli alanları üzerine çalışmalarda bulunur. Seyyahın verdiği bilgilere göre Isık-Göl'ün kuzeye bakan yamaçları çiçeklerle kaplıdır. Bu ise bölgede arıcılık yapabilmek için elverişli bir ortam sağlamaktadır. Karakol balının Türkistan'da çok ünlü olduğunu, yüksek miktarlarda ancak düşük fiyatlarla Batı'ya da ihraç edildiğini buna rağmen, önemli bir gelir kaynağı olduğuna dikkat çeker¹⁶.

Göl'e ulaşmak için yoluna devam eden Almásy, Tüp Vadisi'nden geçmek istese de sel tehlikesi nedeniyle rotasını değiştirerek Cergalan Vadisi'ne doğru dik bir yokuş boyunca ilerler. Cergalan'a ulaşmasından kısa süre sonra Karakol'da yapılacak olan volostnoy (yerel yönetici) seçimlerinin haberini alan seyyah, seçim için toplanan Kırgızları yakından görmek ve fotoğraflamak amacıyla hızla yola çıkar. Kırgızların bu seçimlere katılarak haklarını savunmaktan geri kalmadığına dikkat çeken seyyah, kâtip, tercüman ve bir grup Kırgız'ın yönetiminde gerçekleşen seçimi şu şekilde anlatır: *"Kırgızlar seçimlere tüm tutkularıyla katılıyorlar. Yüzlerce Kırgız seçim için toplanmıştı. Kırgızların seçimleri çok barışçıl ve örnek bir düzen içerisinde gerçekleşir. Kırgızlar gruplar halinde daire oluşturacak şekilde çömelirler. Saatlerce böylece sessizlik içinde kalırlar ve içlerinden farklı temsilcileri destekleyen gruplar oluşabilir. Ancak bölge şefinin tek bir işaretiyle, hemen çapı en az yüz metre olan tek bir büyük daire halinde toplanırlar ve sanki bunu uzun zamandır uyguluyormuşçasına hızlı ve kusursuz bir şekilde sessizlik içinde kalır, kendilerini tamamen seçim heyecanına verirler."*¹⁷

¹² György Almásy. (1903). Vándor-Utam Ázsia Szivébe. s.245-250.

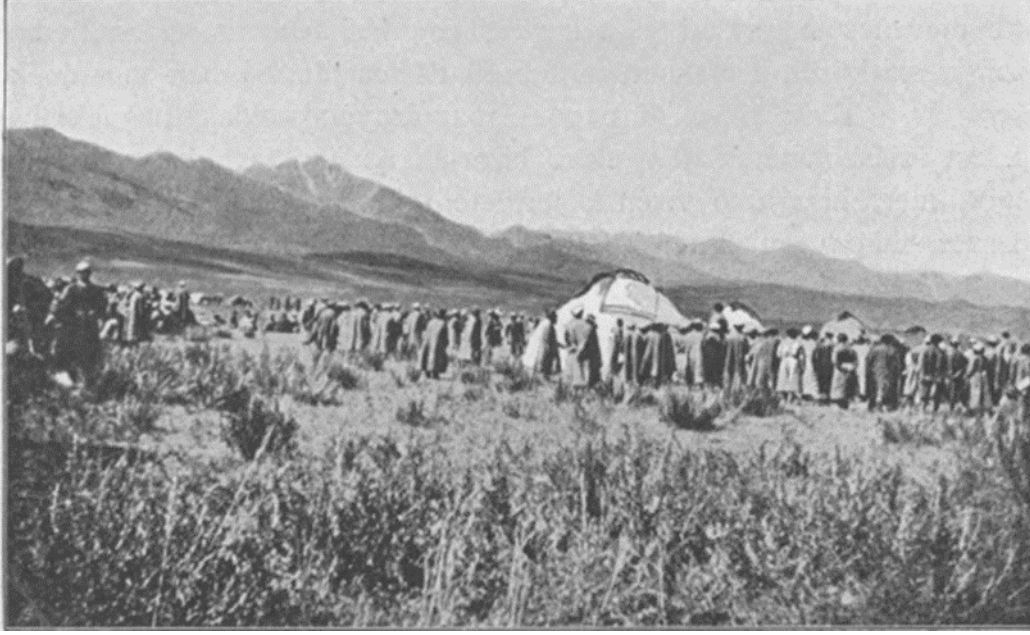
¹³ Petr Petroviç Semenov-Tyan-Şanskiy. (2015). Puteşestvie v Tyan-Şan. Kniga po Trebovaniyu, Moskva. s. 380.

¹⁴ Nikolay Alekseeviç Severtsov. (1873). Puteşestviya po Turkestanskomu Krayu i İssledovanie Gornoy Stranı Tyan-Şanya. St. Petersburg, s.220-222.

¹⁵ Almásy, a.g.e. s.272-273.

¹⁶ A.g.e. s. 275.

¹⁷ A.g.e. s. 276.



Resim 1. Cergalan Vadisinde Volostnoy Seçimleri İçin Toplanmış Halk

Seçimin ardından Almásy, Cergalan Vadisi'ne geri dönerek bölgenin bitki örtüsü üzerine araştırmalar yapar. Cergalan'ın batısının yoğun bir nüfusa sahip olduğunu belirten seyyah, Rus ve Kırgız yerleşimlerinden geçerek Ak-su'ya gider. Ak-su, yakınlarındaki termal suların söz eden seyyah halkın bu suyun iyileştirici bir güce olduğuna inandığını ifade eder¹⁸. Ak-su'da çok kalmayan Almásy, gölün çevresindeki dağları incelemek amacıyla Karakol'a doğru yola çıkar (5 Temmuz 1900). Karakol, gölden yaklaşık 12 km uzaklıktadır ve Teskey Ala-too'nun hemen eteğinde, geniş eğimli bir bozkırda yer alır. Çoğunluğu Ruslardan oluşan yaklaşık 8 bin nüfuslu Karakol, Çin ile sınır ticaretinde (Ak-su ve Üç Turfan'a doğru) önemli bir geçiş noktasıdır. Bölge sakinleri; kâtipler, öğretmenler, doktorlar, postane, orman ve maliye müdürlüğünün memurları, burada konuşlanmış olan küçük bir ordunun subaylarıyla toptanlardan oluşmaktadır¹⁹.

Almásy, 9 Temmuz 1900'da Kırgız ve Rus avcılarının bulunduğu bir ekiple bölgedeki keşif seyahatine çıkar. Tanrı dağlarında incelemelerde bulunmak isteyen seyyah, dağların eteğindeki tepelere doğru ilerler ve burada bir Kırgız köyüne ulaşır. Bir süre köyde konaklayan seyyah eserinde, bölgenin dört bir tarafını kaplayan Tanrı Dağları'ndan geniş bir şekilde bahseder. Kırgızlar tarafından "Ala-too" olarak adlandırılan bu dağların Kırgızca'daki karşılığı "benekli, alacalı sıradağlar" anlamına gelmektedir. Ala-too'nun zirveleri her mevsim karlarla kaplıdır. Isık Göl'ü çevreleyen²⁰ bu dağların kuzeyde yer alan ve zirvesi 4.770 m ulaşan kısmına Küngöy Ala-Too (Kuzey Ala Dağlar), 5.200 m zirvesiyle güneyindekilere ise Terskey Ala-Too (Güney Ala Dağlar) sıradağları denmektedir²¹. Tanrı Dağları bir taraftan bölgenin coğrafi zenginliğine katkı sunarken bir taraftan da konar-göçer halklara yurt olmuştur. Bu nedenle günümüzde bölgede Türk boylarına ait çok sayıda arkeolojik esere rastlamak mümkündür²². Dağ sisteminin uzunluğu 1.956 km'dir. Santiago Giralt'ın ifadesiyle bu da onu Alplerden (852 km) çok daha üstün kılmaktadır²³. Kuzeyden güneye, dağ silsilesinin yüksekliği sürekli artarken, yer yer ovalara rastlamak mümkündür.

¹⁸ A.g.e. s. 277-278.

¹⁹ A.g.e. s. 280.

²⁰ A.g.e. s. 290-296.

²¹ Santiago Giralt vd. (2001). Lake Issyk-Kul (Rep. Of Kyrgyzstan): An Example Of Recent Evolution In A Continental Environment. Workshop Sewg Eldp, 2(3): 30.

²² Aşık, A. (2013). Yeni Bir Arkeolojik Buluntu: Tuura Suu Balbalı. Gazi Türkiyat Türkojoloji Araştırmaları Dergisi, 1(12):156.

²³ Giralt. a.g.m. s. 30.

Isık-Göl havzasındaki bitki örtüsü üzerine istatistiksel bilgiler veren Almásy, çalışmasında ormanlardaki bitki türleri ile dağlardaki hayvan sayıları ve türlerine geniş şekilde değinir. Seyyah araştırmalarını tamamladıktan sonra Karakol'a geri döner. Almásy daha sonra Tanrı dağlarının en yüksek (7.000 m) zirvelerinden olan Han-Tengri'nin de bulunduğu kısımlarında ve Sarıcaz Vadisinde çalışmalarını sürdürmüştür. Han-Tengri zirvesine ilişkin, Semenov Tiyan-Şanskiy (1857), N. A. Severtsov (1864), N. A. Maev (1874), Prens Borgeze (1900), Gottfried Merzbacher (1902-1903) gibi araştırmacılar ayrıntılı bilgiler vermişlerdir. Bölgeye ayak basan ilk batılılardan biri olan Almásy ise daha çok bölgede yaşayan hayvan türlerine değinmiştir²⁴.

Kırgız coğrafyasının hemen tamamını ziyaret eden Almásy seyahati boyunca Kırgızlarla temas halinde olmuş ve yolculuğunu, yukarıda da değinildiği üzere, onların rehberliğinde sürdürmüştür. Bu esnada birçok Kırgız yerleşimini de ziyaret ederek Kırgızların günlük yaşamına yakından tanıklık etmiştir. Almásy, Kırgızların; evlilikleri, inançları ve günlük yaşamlarına dair ayrıntılı bilgiler vermektedir²⁵. Esasında Kırgızların gelenek ve görenekleri onları farklı dönemlerde ziyaret eden hemen tüm seyyahların daima ilgisini çekmiştir. Zira gelenek ve görenekler halkların daha iyi anlaşılabilmesi adına özlü bilgiler içermektedir. Bu açıdan bakıldığında ise Almásy'nin verdiği bilgiler oldukça değerlidir.

Kırgızların evlilik süreçleri ve törenlerine ilişkin verdiği bilgileri özetleyecek olursak Almásy notlarında, Kırgızlar arasında dışarıdan evlilik engelinin de bulunduğunu fakat genellikle boy çerçevesinde iç evliliklerin hâkim olduğu bilgisini vermektedir. Seyyah, Kırgızların evlilik hukuku ve adetleri üzerinde İslami etkinin bulunduğunu ancak bununla birlikte bazı geleneklerin Kırgız adetlerinin çok daha eski kökenlerine işaret ettiği görüşündedir. Kırgızlar arasında kız kaçırma (ala kaçuu), beşik kertmesi, dul bir kadının ölen kocasının küçük erkek kardeşiyle evlenmesi gibi evlilik türlerinin olduğunu belirten seyyah, en temel evlilik şeklinin kalın (başlık parası) ödemesine dayalı evlilik olduğunu vurgular. Kırgızlar arasındaki çok eşlilik konusuna da değinen seyyah, bir erkeğin tüm zamanını ailesinin geçimini sağladığı sürülerini korumakla ve otlatmakla geçirdiğini, bu sebeple hem sürülerin bakımına hem günlük işlere yetişemediğini bu nedenle erkeklerin zenginliklerine göre iki, üç ya da dört eşi olabildiğini ifade ederek bu durumu konar-göçer hayatın bir sonucu olarak görür²⁶. Sürülerin yazın ve kışın farklı bölgelerde otlatıldığı, kışlak ve yaylak hayatı düşünüldüğün seyyahın ifadesi daha da bir anlam kazanmaktadır. Zira sürekli göç hali ailelerin aynı zamanda her iki noktada da bulunmalarını gerektirmektedir. Ailenin bir kısmı yaylağa giderken bir kısmı ise kışlak da kalarak bura ki çalışmaları yürütmek durumundadır.

Almásy Kırgızları açık yürekli, dürüst ve yapmacılıktan uzak karakterleriyle tanımlamaktadır. Kırgızların iyi huylu ve çok misafirperver olduklarını aktaran seyyah, ailelerini, özellikle çocuklarını çok sevdiğini ve hiçbir Kırgız köyünde bir çocuğa kötü muamele yapıldığını görmediğini bildirir. Bununla birlikte seyyahın verdiği bilgilerden Kırgızların, çocuklarını yetiştirmede kendine has gelenek ve görenekleri olduğu da anlaşılmaktadır. Örneğin çocuk doğumundan sonra altı hafta boyunca her gün soğuk suyla yıkanır. Çoğunlukla annenin doğumdan hemen sonra çocuğa ilk kez söylediği söz veya doğum anından itibaren anneye bir olayı hatırlatan herhangi bir kelime ad olarak koyulabilir²⁷. Bu isimler, "Caman köz, Türe-keldi, Oruzbek, Balta-bai" olabilmektedir. Bununla birlikte, "beg, han ve türe" gibi isimler önceleri soylu veya yönetici aileler tarafından kullanılsa da zaman içerisinde anlamını yitirmiştir²⁸.

²⁴ Almásy, a.g.e. s. 371-379.

²⁵ A.g.e. s. 664-666.

²⁶ A.g.e. s. 713-715.

²⁷ Aygül Saparbekovna Murzakmativa. (1997). Kırgız Etnografyasının Oçerkleri, Narın, s.120.

²⁸ Almásy, a.g.e. s. 718-720.



Resim 2. Bir Kara-Kırgızlar Ailesi

Kırgız çocuklarının hayatının dönüm noktasını ata binmenin oluşturduğunu ifade eden Almásy, bir çocuğun üç yaşına geldikten sonra ata binmeye başladığını ifade ederek bununla ilgili bir tören gerçekleştirdiklerinden söz etse de bu törene dair herhangi bir açıklamada bulunmaz²⁹.

XIX ve XX. yüzyılda Kırgızistan'ı ziyaret eden seyyahların eserlerinde Kırgızların inançları üzerine birçok değerlendirme mevcuttur. Bu eserlerin bir kısmından her ne kadar Kırgızların büyük çoğunluğunun İslam dinini kabul ettiği anlaşılabilir da konuya ilişkin bilgi veren diğer bazı kaynaklardan Kırgızların eski inançlarını da sürdürdükleri ve İslam dini hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin İngiliz misyoner Henry Lansdell, 1882 yılında Isık-Göl Manastırını (Svyato-Troitskiy Issık-Kulski Monastr) ziyaret ettiği sırada bölgede yaşayan Kırgızların inançlarına yönelik araştırmalar yapmıştır. Lansdell, Kırgızların kendilerini Sünni Müslümanlar olarak ifade ettiklerini, namaz kılıp, oruç tuttuklarını ancak dini bilgilerinin sınırlı olduğunu ifade eder. Öte yandan bazılarının eski inançlarının kalıntılarıyla İslam karışımı bir hayat sürdürdüklerini, bazılarının ise yalnızca Allah'a inandıklarını belirtmektedir³⁰. Almásy'ye göre de Kırgızlar Sünni Müslümanlardır; ancak İslam'ın öğretilere tam bağlı değillerdir. *“Dindarlıkları saçlarını kazımak, sünnet olmak, domuz eti yemekten kaçınmak gibi sadece zahiri şeylerde tecelli etmektedir.”* Bunun yanı sıra seyyah, Kırgızlarda batıl inançların da güçlü olduğunu tespit etmiştir. Almásy'ye göre son derece batıl inançlı olan Kırgızlar, yaşadıkları hemen hemen her şeyi gizli güçlere bağlama eğilimindedirler. Tüm doğa, Kırgızların gözünde gizemlilerle doludur, masallarında, şarkılarında, efsanelerinde her türden devler, cüceler, hayaletler ve cinler vardır. Seyhata boyunca birçok batıl inanca tanıklık eden seyyah, bu inançları şu şekilde aktarır: *“Eğer bir avcı dağ geçisinin (arhar, kulca) dilini yerse tüfeği asla işlemez, etini yerse en hızlı nehirleri cesurca geçebilir. Geyiğin boynuzlarının çocukların başlarına takılması onları her türlü hastalıktan korur. Aynı şekilde ateşe tükürmek de uğursuzluk getirir³¹”*. Buna benzer bir görüş 1873 yılında Kırgızistan'ın kuzey bölgelerini ziyaret eden Amerikalı diplomat Eugene Schuyler'in eserinde de mevcuttur. Schuyler Kırgızların İslam anlayışını şöyle tanımlar; *“Kırgızlar, sözde Müslümandırlar; ama birkaç kişi Muhammed'den haberdar iseler de*

²⁹ A.g.e. s. 722.

³⁰ Henry Lansdell. (1893). Chinese Central Asia, A Ride to Little Tibet. Sampson Low, Marston & Company, Limited St Dunstan's House, London. c.I. s.343-345.

³¹ Almásy, a.g.e. s. 727.

herhangi bir dua'nın ya da bu inancın herhangi bir uygulamasının (ritüelinin) nasıl olacağını bilmiyorlar.³²" ifadelerini kullanır.

Almásy'nin verdiği bilgiler arasında cenaze ve yas törenlerinin bazı detaylarına da rastlamak mümkündür. Kırgızlar arasında cenaze, herhangi bir özel tören olmaksızın, tercihen vefattan sonra mümkün olan en kısa sürede ve mümkünse hemen ertesi gün düzenlenir. Mezarlar derin değildir ve üzerine toprak ve taşlardan alçak bir tümsek oluşturulur. Cenazeye sadece erkekler katılırken, kadınlar köyde ölülerin yasını tutar. Ağıtlar belirli bir ritimle ve yüksek sesle söylenirken kadınlar yüzlerini ve göğüslerini parçalıyormuş gibi yaparlar³³. Öte yandan Eski Türklerde ölüm halinde yapılan yuğ törenlerinde de benzer merasimler görülmektedir. Bu törenlerde saçlar kesilmekte, yüz ve kulaklardan bıçak yardımıyla kan akıtılmaktadır³⁴. Almásy her ne kadar Kırgızların ölümlerini bekletmeden defnettiklerini belirtse de birçok kaynak³⁵ ve günümüzdeki uygulamalar Kırgızların ölümlerini birkaç gün boz-üy'de (Kırgız çadırı) bekletildikten sonra defnettiklerine işaret etmektedir. Bunun nedenine ilişkin çeşitli fikirler ileri sürülse de konu hakkında ki genel kanat ölünün ruhunun yalnızlık ve korku hissetmeden³⁶ bu dünyadan ayrılması için gerekli görülen ritüellerin süresiyle ilişkilidir. Bunun diğer bir nedeni ise uzaktaki akrabalarının merhumla vedalaşa bilmeleri için onlara biraz daha zaman kazandırmaktır.

Almásy, Kırgızların mezar veya ölü çadırı yanına dikilen uzun bir direğe kırmızı yahut beyaz bir bayrak veya bir atkuyruğu bağladıklarından ve dini tören bitene dek asılı kaldığından bahseder. Ölünün arkasından bir molla 7, 20 veya 40 gün süresince Kur'an okumaktadır. Ölen kişiyi varis veya varisler yıldönümünde büyük bir törenle tekrar anarlar. Bu törenler genellikle bir hafta devam edebilmektedir ve bu süre zarfında bir yas çadırı kurulur. Çadırın duman deliğinden (tündük) dışarı sarkacak şekilde uzatılan uzunca bir direğin ucuna kırmızı bir kumaş çekilir ve cenaze günü yaptıkları gibi ölünün yasını tutarlar. Törenin son günü seçkin konuklara at etinin ikram edildiği bir akşam yemeği verilir. Yemeğin ardından derin bir çukur kazılarak bunun içerisine bir ateş yakılır. Bazı erkeklerin sırtının ucundaki kumaşı kapmaya, kadınların ise onları engellemeye çalıştıkları bir tören düzenlenir. Kadınlar yas çadırındaki kırmızı kumaşa sarılır, ağlar ve feryat ederler. Ancak erkekler bir şekilde kumaşlı direğe erişir ve onu kırarak yemekte yenilen atın kemikleriyle birlikte ateşe atarlar. Kumaş ve direk yanıp tükenene kadar kadınlar ateş çukurunun etrafında feryat ederler. Anma töreni burada biter. Bu büyük tören her dört yılda bir tekrarlanır³⁷.

SONUÇ

György Almásy'nin 1900 yılında Yedisu bölgesine yaptığı seyahatin gözlemlerine dayanarak kaleme aldığı Vándor-utam Ázsia Szivébe (Asya'nın Kalbine Seyahatim) adlı eseri günümüz Kırgızistan'ının coğrafyası, botaniği ve zoolojisi üzerine mühim bilgiler içermektedir. Bununla birlikte eser, bir yandan Kırgız ailesi, gelenek ve göreneklere, inançları, evlilik usulleri ve merasimlerine ilişkin önemli bilgiler içerirken bir yandan da bölgenin ve Kırgızların siyasi yapısına dair değerli bilgiler vermektedir. Ona göre XX. yüzyılın hemen başında Kırgızlar arasında dışarıdan evlilikten ziyade daha çok boy çerçevesinde iç evlilik hâkimdir. Seyyah, Kırgızların evlilik hukuku ve adetleri üzerinde İslam etkisinin bulunduğu ancak kız kaçırma (ala kaçuu), kalın (başlık parası) gibi bazı geleneklerin Kırgız adetlerinin çok daha eski dönemlerine işaret ettiği görüşündedir. Almásy'nin bahsini ettiği bu tür geleneklerin bir kısmının günümüzde de devam ettiğini gözlemlemek mümkündür.

³² Eugene Schuyler. (1877). Turkestan, Notes of a Journey In Russian Turkestan, Khokand, Bukhara and Kuldja. c.II. s.139.

³³ Almásy, a.g.e. s.728.

³⁴ Kafesoğlu, İ. (1984). İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi, 2. Baskı, TTK Basımevi, Ankara. s.330.

³⁵ Bkz. Akmatiev, A. (2000). Kırgızdın Köönörbös Döölöttörü. Şam Basması, Bişkek., A. Amantur (2002). Kaada-Salt, Ürp-Adat, Adamdik Oñ-Ters Sapat, Şam Basması, Bişkek., Abramzon, S. M. (2021). Kırgız ve Kırgızistan Tarihine İlişkin Seçme Eserler. Ali Ü. (Çev), 1. Baskı, Phoenix Yayınevi, Ankara.

³⁶ Bayaliev, D. T. (1972). Doİslamskie Verovaniya i ih Perejıtkı u Kirgızov. Akademika NAUK Kirgızkoy SSR, İnstitus İstoriii, Frunze. s.62-63.

³⁷ Almásy, a.g.e. s.728-730.

Kırgız inançları üzerine de önemli değerlendirmelerde bulunan Almásy, Kırgızların büyük çoğunluğunun İslam dinini kabul ettiğini ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve eski inançlarını büyük oranda devam ettirdikleri görüşündedir. Eserde Kırgızların cenaze ve yas törenlerine ilişkin anlatılan bir kısım uygulamalar yuğ töreniyle benzerlik göstermektedir.

Almásy'nin bazı Batılı ve Rus seyyahlara atıfta bulunması, yerel Rus yönetiminin raporlarından faydalanması ve seyahati süresince Kırgızlarla doğrudan temas halinde olması, onların rehberliğinde seyahat etmesi gibi unsurlar verdiği bilgileri daha da değerli kılmaktadır. Almásy'nin eserinde Kırgızların hayat tarzı, gelenek ve görenekleri, giyim-kuşamı gibi konular başta olmak üzere birçok sosyal ve kültürel konuya ilişkin birincil elden bilgiler aktarması onu ve eserini diğerlerinden farklı kılan en önemli yönüdür. Zira özellikle Yedisu bölgesindeki Kırgızlara ilişkin verdiği bilgiler birçoğu doğrudan kendisinin gözlemlerine dayalıdır. György Almásy tüm bunları ele alırken yorum ve tespitlerini de paylaşmaktan geri durmamıştır. Seyahatnameler referans alınarak yapılan çalışmalar incelendiğinde György Almásy'nin ve eserinin yeterince iyi bilinmemesi önemli bir eksikliktir. Macar oryantalizm çalışmalarının en başarılı örneklerinden olan ve Kırgızlar ve Kırgız toprakları üzerine yapılacak çalışmalar için önemli bilgiler sunan seyahatnamenin çeşitli dillere çevrilmesi ilim dünyasında daha fazla duyulmasını ve yer etmesini sağlayacak ve aynı zamanda bu alanda yapılacak çalışmalara önemli bir katkı sunacaktır.

ETİK BEYAN

“Macar Seyyah György Almásy'nin Eserinde Kırgızlar” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Bu makalenin yazarları eşit oranda katkı yapmıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Abramzon, S. M. (2021). *Kırgız ve Kırgızistan Tarihine İlişkin Seçme Eserler* (Çev: Ali Ü) (1. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Almásy, G. (1903). Vándor-Utam Ázsia Szívébe, Kiadja A.K.M. Term Észettu Dományi Társulat, Budapeşte.
- Âşık, A. (2013). Yeni bir arkeolojik buluntu: Tuura Suu Balbalı. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(12),156.
- Bayalieva, D. T. (1972). *Doislamskie Verovaniya i ih Perejitki u Kirgizov*. AkademiKA NAUK Kirgizkoy SSR, İnstitut İstoriii, Frunze.
- Kafesoğlu, İ. (1984). *İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi* (2. Baskı). Ankara: TTK Basımevi.
- Macar Türkologlar, *Küçük Biyografik Ansiklopedi*. (2022). Ankara: Türksoy.
- Murzakmativa, A. S. (1997). *Kırgız Etnografyasının Oçerkleri*. Narın.
- Petr Petroviç Semenov-Tyan-Şanskiy, P. P. (2015). *Puteşestvie v Tyan-Şan. Kniga po Trebovaniyu*, Moskva.
- Santiago Giralt vd. (2001). Lake Issyk-Kul (Rep. Of Kyrgyzstan): An Example Of Recent Evolution In A Continental Environment. *Workshop Sewg Eldp*, 2(3),30.
- Schuyler, E. (1877). *Turkesten, Notes of a Journey In Russian Turkestan, Khokand, Bukhara and Kuldja*. c.II.
- Sykes, E. (1920). *Through Deserts and Oeses of Central Asia*. London: Macmilla and Co., Limited.
- Vaynşteyn, O. L. (1958). İnostrannie Puteşestvenniki o Kirgizii 60-70 gg. XIX. v. Uçenie Zapiski İstoriceskogo Fakulteta, Kirgizkiy Gosudarstvenniy Universitet.



Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Tutumları

Kürşad YILMAZ¹, Ahmet Buğra İNALÖZ² ve Semih BABATÜRK³

Öz

Yeni bir dil öğrenmek sadece o dilin konuşulmasından ya da yazım kurallarının öğrenilmesinden ibaret değildir. Dil öğrenme süreci aynı zamanda dilin kültürünün de öğrenilmesi demektir. Bu bağlamda bir dilin öğretilmesi süreci önemli bir kültür aktarım sürecidir de aynı zamanda. Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde öğrenim gören 391 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri Türk Kültürüne Yönelik Tutum Ölçekleri ile toplanmıştır. Ölçekler, Bilişsel Tutum, Duyusal Tutum ve Davranışsal Tutum olmak üzere birbirinden bağımsız üç ölçekten oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar bütün boyutlarda olumlu bir tutuma sahiptir ve bu tutumlar cinsiyete ve Türkiye'de bulunma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Katılımcıların tutumları fakülteye ve sınıfa göre farklılaşmaktadır. Turizm Fakültesi öğrencileri ve üçüncü sınıf öğrencileri en olumsuz tutuma sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Türk kültürü, Tutum, Yabancı dil olarak Türkçe, Kırgızistan

Attitudes towards Turkish Culture among University Students Learning Turkish as a Foreign Language

Abstract

Learning a new language is more than simply acquiring speaking skills or memorizing spelling rules. This process also involves learning the culture of the language. Consequently, teaching a language is also an important process of cultural transfer. This study aimed at determining the attitudes of university students who learned Turkish as a foreign language towards Turkish culture and to compare these attitudes based on various factors. The research employed a survey model, involving 391 students enrolled at Kyrgyz-Turkish Manas University. Data for the study were collected using the Attitude toward Turkish Culture Scales, which comprised three independent measures: Cognitive Attitude, Affective Attitude, and Behavioral Attitude. The collected data were evaluated using descriptive statistics, t-tests, and ANOVA analyses. The results revealed that the participants held positive attitudes across all dimensions, with no significant variations based on gender and being in Türkiye. However, participants' attitudes did vary according to faculty and grade level, with students from the Tourism Faculty students and third-year students having the most negative attitudes.

Key Words: Turkish culture, Attitude, Turkish as a foreign language, Kyrgyzstan

Atıf İçin / Please Cite As:

Yılmaz, K., İnalöz, A. B. ve Babatürk, S. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumları. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 4(1), 11-21.

Geliş Tarihi / Received Date: 15.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.06.2023

¹ Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, kursad.yilmaz@manas.edu.kg
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com

² Okutman - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, ahmetbugra.inaloz@manas.edu.kg

³ Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, semih.babatürk@manas.edu.kg

Asanov, U. A. vd. (2002). Kırgızskaya Nauka v Litsah: Kratkiy istoričeskiy i bio-bibliografičeskiy sbod, Tsentr Gosyzika i Entsiklopedii, Red. Akademik, Bişkek.

EXTENDED SUMMARY

Throughout history, people have traveled to different geographic regions, sometimes out of curiosity and a desire to explore, and sometimes for other purposes such as scientific, commercial, and religious motives. The purposes of travel to Turkestan, and Kyrgyzstan in particular, are not very different from those listed. Travelers to Kyrgyzstan have disclosed quite a variety of information about the region. This information is very valuable for a proper understanding and analysis of the geography of nineteenth-century Kyrgyzstan. As a result of political events in Turkestan in the 19th century, the Oriental studies in the West were restructured. This resulted in the creation of many institutes and research centers dedicated to the Oriental studies. Travelers were the most active collaborators and sources of knowledge in these institutes and research centers. Many of the works produced by travelers contributed to, and even shaped, the Turkestan policy of the Western states in the nineteenth century. Among them, those who came to Kyrgyzstan tended to advance through the Issyk-Kul, Fergana, Chui, and partially Alai valleys, and their writings describe in detail the geography, history, ethnography, socio-economic situation of the regions they visited, etc. The works in question mainly belong to people with such personalities as travelers of British, American, French, and German descent, soldiers, diplomats, journalists, and scientists. Their professional characteristics must be taken into account when critically evaluating their works. Because the personality of the traveler, the way he looks at things, the way he deals with issues, the meanings he gives to the situation, his priorities, etc., all have an impact. In addition, one must consider the ethnic background of the authors, the social environment in which they lived, and the political position of their states. During the 19th century, the lands of Turkestan became an important center of research for Hungarian scholars looking for traces of their ancestors. The work of Arminius Vamberi, published after his trip to Turkestan in 1861-1863, also increased the interest of Hungarian researchers in the region. Influenced by Vamberi's work, the Hungarian ethnographer, zoologist, and traveler György Almási (1867-1933) also followed his footsteps to the Jetisu region. György Almási, who traveled in the Kazakh and Kyrgyz lands in the early twentieth century, studied the fauna and flora of the Jetysu region with the research base he created and also conducted anthropological, ethnographic, and sociological studies of the Kyrgyz. This travel book entitled *Vándor-Utam Ázsia Szívébe* (My Journey into the Heart of Asia), published by Almási in Hungarian after his first trip in 1900, is one of the most detailed and reliable studies written about the region at the time, with rich information about Kyrgyzstan and the Kyrgyz. This article, which is written by using the method of comparative-historical analysis, has been prepared to show how much information we can gain in research on the history of Kyrgyzstan and the Kyrgyz when travel books are used as a source. In his travel essay, published in Budapest in 1903, Almási gave details of his botanical, geographical, and zoological research on Kyrgyzstan. In addition, the work contains extensive information and photographs on the social, economic, and political life of the Kyrgyz. In a sixty-two-page appendix included in the work, the traveler summarized his findings on anthropology, linguistics, family and marriage, religion, superstitions, holidays, clothing, jewelry, weapons, dwellings, housewares, home building, etc. With all this in mind, this study represents one of the examples of a significant research achievement in Hungarian Oriental studies.

GİRİŞ

Türkçe, özellikle son yıllarda yabancı dil olarak en çok öğrenilen ve öğretilen dillerden biridir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri bütün dünyada artarak devam etmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin dil öğretim merkezleri, yüz yüze veya çevrimiçi özel kurslar, web tabanlı uygulamalar; diğer ülkelerdeki eğitim-öğretim kurumları, Yunus Emre Enstitüleri, Maarif Okulları, Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezleri, yabancı ülkelerdeki üniversitelerde açılan Türkçe kursları gibi birçok kurum veya uygulama vasıtasıyla Türkçe öğretilmektedir. Bu kurumlar arasında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi ve Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda önemli bir yere sahiptir. Bu üniversitelerde zorunlu olarak bir yıllık Türkçe dil hazırlık eğitimi yapılmakta ve sınavı geçen öğrenciler üniversite eğitimlerine başlamaktadır. Ayrıca Türkiye'deki üniversitelerin gittikçe artan uluslararası öğrencileri de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini artırmaktadır. 2023 yılı itibariyle Türkiye'de 198 ülkeden gelen 300 binden fazla (YÖK, 2023) uluslararası öğrenci bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretme çalışmaları Türk kültürünün tanıtılması açısından da çok önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Çünkü bir dili öğrenmek sadece o dilin konuşulması ya da yazılmasından ibaret değildir. Dil öğrenmek aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrenmek demektir. Öğrenilen her yeni dil yeni bir kültürü tanımak ve dolayısıyla o kültüre yönelik bir tutum geliştirmek demektir (Yılmaz, Babatürk ve İnalöz, 2023). Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin Türk kültürüne yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılabilecek bazı veri toplama araçları geliştirilmiştir.

Sallabaş ve Gök (2022) "Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin Türk kültürüne karşı tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması" adlı çalışmada 21 maddeden oluşan ve Likert tipi katılım ölçeği ile cevaplanan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçekte cevaplayan kişilerin tutumları "İlgi ve İsteksizlik" boyutlarıyla belirlenmiştir. Ölçeğin ilgi boyutu Türk kültürü ile ilgili olumlu duygu, düşünce ve davranışları yansıtırken, isteksizlik boyutu Türk kültürü ile ilgili olumsuz duygu, düşünce ve davranışları yansıtmaktadır.

Yılmaz, Babatürk ve İnalöz (2023) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş öğrencilerin Türk kültürüne yönelik tutumlarını bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak ölçebilecek, birbirinden bağımsız üç ölçek geliştirilmiştir. "Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum Ölçeği" Türk kültürü ile ilgili olarak sahip olunan bilgiler ile ilgilidir. Bu ölçekte Türk kültürünün zenginliği ve farklı kültürlerin kaynaşma noktası olması, Türk dilinin zenginliği, Türklerde devlet geleneği vb. özelliklere vurgu yapılmıştır. "Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum Ölçeği" Türk kültürü ile ilgili olarak gözlenebilen duygusal tepkiler ile ilgilidir. Bu ölçekte kişinin Türk kültürünü tanıdığı için mutlu olması ve tanıdıkça daha çok sevmesi, Türk kültürü ile ilgili herhangi bir şeyle karşılaştığında tanıyabilmesi, Türk müziği dinlemeyi sevmesi, Türkiye ile ilgili yakınlarıyla konuşmaktan zevk alması, Türk insanını cana yakın, samimi ve sıcak bulması gibi özelliklere vurgu yapılmıştır. "Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum Ölçeği" Türk kültürü ile ilgili olarak gözlenebilen tüm sözel ve diğer davranışlarla ilgilidir. Bu ölçekte kişinin Türk kültürünü öğrenmelerini başkalarına tavsiye etmesi, çevresindekilere Türk kültürünü anlatmaya gayret etmesi, Türk kültürünü yansıtan dizi, film vb. ürünleri takip etmesi, Türk kültürünü yansıtan yazıları ve Türkçe hikâye, roman ve diğer eserleri severek okuması, Türkiye ile ilgili haberleri dikkatle takip etmesi, Türk kültürünü her yönüyle öğrenmeye çalışması, sosyal medya ortamlarındaki paylaşımlarında Türkçeyi kullanması gibi davranışlara vurgu yapılmıştır (Yılmaz, Babatürk ve İnalöz, 2023).

Doğrudan Türk kültürüne yönelik tutumlar ile ilgili olmasa da Türkiye'ye yönelik algıyı belirlemeyi amaçlayan bazı araştırmalar (Karatay, 2016; Karatay ve Kartallıoğlu, 2019; Şengül, 2017; Uçak, 2017) bulunmasına rağmen Türk kültürüne yönelik tutumları belirleyen az sayıda (Yaşar-Arslan ve Batur, 2021) çalışma vardır. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş

üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumları nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumları cinsiyet, fakülte, sınıf ve Türkiye’de bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumlarının belirlenmesi bundan sonra yapılacak olan faaliyetlere yol göstermesi açısından son derece önemlidir. Bu belirlemeler politika yapıcılara, eğitim kurumlarının yöneticilerine yol gösterecektir. Ayrıca bu araştırma, yürütülen Türkçe öğretimi faaliyetlerinin kültür aktarma becerisi konusunda da ipuçları verecektir.

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi konularda bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte veya hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2021). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumları mevcut durumu ile betimlenmeye çalışıldığından bu modelin kullanılması tercih edilmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırmada çalışma evreni olarak Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencileri seçilmiştir. Bunun temel sebebi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı dışındaki öğrencilerin bir yıl Türkçe dil hazırlık eğitimi görmesi ve bu eğitimi başarı ile tamamlayanların lisans eğitimine başlamasıdır. Bu kapsamda araştırmanın evreninde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören 3603 lisans öğrencisi bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Cochran’ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (Akt: Balcı, 2006) ve buna göre araştırmanın örnekleminin % 95 güven düzeyinde 348 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Ancak kayıplar ve kullanılmayacak durumda olan ölçekler olabileceği düşünülerek 400 kişiye ölçek uygulanması planlanmıştır. Toplanan verilerden uygun durumda olan 391 veri ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların %77’si kadın (n=301), %23’ü erkektir (n=90). Öğrencilerin % 16,6’sı Edebiyat Fakültesi (n=65), % 10,7’si Fen Fakültesi (n=42), % 7,9’u Güzel Sanatlar Fakültesi (n=31), % 16,4’ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (n=64), % 14,8’i İletişim Fakültesi (n=58), % 9,2’si Mühendislik Fakültesi (n=36), % 7,4’ü Veteriner Fakültesi (n=29), % 8,4’ü Ziraat Fakültesi (n=33), % 8,4’ü Turizm Fakültesi (n=33) öğrencisidir. Katılımcıların %7,7’si birinci sınıf (n=30), % 13,6’sı ikinci sınıf (n=53), % 30,9’u üçüncü sınıf (n=121), % 44,8’i dördüncü sınıf (n=175), % 3,1’i ise beş ve daha yukarı sınıf (n=12) öğrencisidir. Öğrencilerin % 25,3’ü daha önce Türkiye’ye gitmiş (n=99), % 74,7’si ise daha önce Türkiye’ye gitmemiştir (n=292).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Türk Kültürüne Yönelik Tutum Ölçekleri (Yılmaz, Babatürk ve İnalöz, 2023) ile toplanmıştır. Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum Ölçeğinin tek boyutlu yapısında 8 madde bulunmakta ve bu yapı varyansın % 44,84’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .82’dir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/sd=1.789$, AGFI=.919, GFI=.955, CFI=.960, NFI=.915, IFI=.961, RMSEA=.066. Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum Ölçeğinin tek boyutlu yapısında 9 madde bulunmakta ve bu yapı varyansın % 37,40’ını açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .78’dir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/sd=1.316$, AGFI=.930, GFI=.958, CFI=.982, NFI=.929, IFI=.982, RMSEA=.042. Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum Ölçeğinin tek boyutlu yapısında 10 madde bulunmakta ve bu yapı varyansın % 42,82'sini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .84'tür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/sd=1.810$, AGFI=.858, GFI=.934, CFI=.963, NFI=.889, IFI=.930, RMSEA=.067 (Yılmaz, Babatürk ve İnalöz, 2023). Bu araştırmada Cronbach alfa katsayısı Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum Ölçeği için .83, Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum Ölçeği için .81, Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum Ölçeği için ise .87 olarak belirlenmiştir.

Ölçeklerde ters madde bulunmamaktadır. Ölçeklerde yer alan maddeler "1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde yanıtlanmaktadır. Bu ölçeklerden alınan puanın yükselmesi yanıtlayan kişinin Türk kültürüne yönelik olarak bilişsel, duygusal ya da davranışsal boyutlarda olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir (Yılmaz, Babatürk ve İnalöz, 2023).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde hangi istatistiklerin kullanılacağına karar verilebilmesi amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Tutum Normallik Testi Sonuçları

Türk Kültürüne Yönelik	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Bilişsel Tutum	,065	391	.00	,976	391	.00
Duygusal Tutum	,072	391	.00	,972	391	.00
Davranışsal Tutum	,080	391	.00	,976	391	.00

*p< .05

Tablo 1'de yer alan bulgular incelendiğinde katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarının kaygılarının normal dağılmadığı görülmüştür. Değişkenlerin normallik sayılınsını sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla normallik testlerinin yanı sıra farklı yöntemler de kullanılmaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının [-1≤...≤1] aralığında yer alması (Büyükoztürk, Çokluk ve Köklü, 2020) halinde değişkenlerin normal dağıldığı kabul edilebilmektedir. Bu sebeple katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarının çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Tutum Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

Türk Kültürüne Yönelik	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Bilişsel Tutum	-0,327	-0,414
Duygusal Tutum	-0,503	-0,024
Davranışsal Tutum	-0,533	0,190

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumları ortalamaları çarpıklık ve basıklık katsayılarının [-1 +1] aralığında yer alması sebebiyle değişkenlerin normal dağıldığına karar verilmiştir.

Verilerin analizinde katılımcılar ile ilgili demografik özelliklerin ve katılımcıların görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler, katılımcıların görüşlerinin iki düzeye (cinsiyet) göre karşılaştırılması için t-testi, üç ve daha fazla düzeye (fakülte) göre karşılaştırılması için ise ANOVA analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek adına çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, özellikle LSD (Least Significant Difference) testinin barındırdığı I. tip hatayı yok etmek üzere geliştirilmiş bir test olup hata

miktarlarına karşı daha sıkı sınırlamalar getirebilmektedir. Ayrıca karşılaştırma yapılan grupların farklı eleman sayılarına sahip olmaları yapılan istatistik uygulanmasına engel olmamaktadır (Kayri, 2009). Ölçeklere verilen cevapların değerlendirilmesinde şu aralıklar kullanılmıştır: 1.00-1.79: Hiç katılmıyorum; 1.80-2.59: Katılmıyorum; 2.60-3.39: Orta Derecede Katılıyorum; 3.40-4.19: Katılıyorum; 4.20-5.00: Kesinlikle Katılıyorum.

BULGULAR

Bu kısımda ilk önce Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra ise katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumları cinsiyet, fakülte, sınıf ve Türkiye’de bulunma durumuna göre karşılaştırılmıştır. Tablo 3’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Tutumları (n=391)

Maddeler	AO	S	Cevap Ölçeğindeki Karşılığı
1. Türk dili zengin bir dildir.	4,49	0,65	Kesinlikle Katılıyorum
2. Türk kültürünü daha ayrıntılı tanımak isterim.	4,08	0,89	Katılıyorum
3. Türk kültürü bana çok şey kattı.	4,07	0,84	Katılıyorum
4. Türklerde devlet geleneği vardır.	4,03	0,84	Katılıyorum
5. Türk kültürüne uyum sağlamakta zorluk çekmem.	4,01	0,79	Katılıyorum
6. Türkçeyi çevremdeki insanlara da öğretmek isterim	3,97	0,99	Katılıyorum
7. Türk kültürüne ait öğeleri ilginç bulurum.	3,93	0,82	Katılıyorum
8. Türk kültürü farklı kültürlerin kaynaşma noktasıdır.	3,87	0,84	Katılıyorum
Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum	4,06	0,57	Katılıyorum
1. Türk kültürünü tanıdığım için mutluyum.	4,53	0,63	Kesinlikle Katılıyorum
2. Türk müziği dinlemeyi seviyorum.	4,20	0,93	Kesinlikle Katılıyorum
3. Türk kültürünü tanıdıkça daha çok seviyorum.	4,17	0,77	Katılıyorum
4. Tanıdığım Türkler samimi ve sıcak insanlardır.	4,15	0,82	Katılıyorum
5. Türk kültürü ile ilgili herhangi bir şeyle karşılaştığımda tanyabilirim.	4,05	0,81	Katılıyorum
6. Türk insanını cana yakın buluyorum.	3,94	0,86	Katılıyorum
7. Türkiye ile ilgili yakınlarımla konuşmaktan zevk alırım.	3,92	1,02	Katılıyorum
8. Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.	3,86	0,97	Katılıyorum
9. Geleneksel Türk kıyafetlerini beğeniyorum.	3,80	1,03	Katılıyorum
Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum	4,07	0,55	Katılıyorum
1. Türk kültürünü öğrenmelerini başkalarına tavsiye ederim.	4,32	0,75	Kesinlikle Katılıyorum
2. Çevremdekilere Türk kültürünü anlatmaya gayret ederim.	3,97	0,87	Katılıyorum
3. Türk kültürünü yansıtan dizi, film vb. ürünleri takip ederim.	3,97	1,01	Katılıyorum
4. Türk kültürünü diğer insanlara anlatırım.	3,93	0,89	Katılıyorum
5. Türk kültürünü her yönüyle öğrenmeye çalışırım.	3,91	0,86	Katılıyorum
6. Türk kültürünü yansıtan yazıları keyifle okurum.	3,81	0,91	Katılıyorum
7. Uluslararası turnuvalarda Türk takımlarını desteklerim.	3,67	1,12	Katılıyorum
8. Türkçe hikâye, roman ve diğer eserleri severek okurum.	3,65	1,08	Katılıyorum
9. Sosyal medya ortamlarındaki paylaşımlarımda Türkçeyi kullanırım.	3,55	1,16	Katılıyorum
10. Türkiye ile ilgili haberleri dikkatle takip ederim.	3,23	1,13	Orta Derecede Katılıyorum
Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum	3,80	0,67	Katılıyorum

Tablo 3’te de görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel (AO=4,06), duygusal (AO=4,07) ve davranışsal (AO=3,80) tutumları cevap ölçeğinde katılıyorum yanıtına daha yakındır. En olumlu tutum duygusal ve bilişsel boyutlardadır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik en olumlu bilişsel tutumu Türk dilinin zengin bir dil olması (AO=4,49-Kesinlikle Katılıyorum) ile ilgilidir. En olumsuz bilişsel tutum ise Türk kültürünün farklı kültürlerin kaynaşma noktası olması (AO=3,87-Katılıyorum) ile ilgilidir.

Katılımcılar en olumlu duygusal tutum olarak Türk kültürünü tanıdıkları için mutlu olduklarını (AO=4,53-Kesinlikle Katılıyorum), en olumsuz olarak da geleneksel Türk kıyafetlerini beğendiklerini (AO=3,80-Katılıyorum) belirtmişlerdir.

Katılımcılar, en olumlu davranışsal tutum olarak Türk kültürünü öğrenmelerini başkalarına tavsiye ettiklerini (AO=4,32-Kesinlikle Katılıyorum) belirtmişlerdir. En olumsuz davranışsal tutum ise Türkiye ile ilgili haberleri dikkatle takip etmek (AO=3,23-Orta Derecede Katılıyorum) ile ilgilidir.

Tablo 4'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Tutumlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (n=389)

Puanlar	Cinsiyet	n	AO	S	sd	t	p
Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum	1) Kadın	301	4,08	0,57	389	1,27	.20
	2) Erkek	90	3,99	0,56			
Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum	1) Kadın	301	4,10	0,54	389	1,83	.06
	2) Erkek	90	3,97	0,58			
Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum	1) Kadın	301	3,81	0,65	389	0,67	.49
	2) Erkek	90	3,76	0,74			

Tablo 4'e göre katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları [$t_{(389)}=1,27$; $p>.05$]; Türk kültürüne yönelik duygusal tutumları [$t_{(389)}=1,83$; $p>.05$] ve Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumları [$t_{(389)}=0,67$; $p>.05$] cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 5'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarının fakülteye göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Tutumlarının Fakülteye Göre Karşılaştırılması (n=390)

Puanlar	Fakülte	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum	1) Edebiyat Fakültesi	65	3,99	0,56	8-390	3,31	.00	2-10
	2) Fen Fakültesi	42	4,29	0,53				
	3) Güzel Sanatlar Fakültesi	31	4,20	0,33				
	4) İİBF	64	4,07	0,54				
	5) İletişim Fakültesi	58	4,07	0,62				
	6) Mühendislik Fakültesi	36	3,96	0,66				
	8) Veteriner Fakültesi	29	4,25	0,33				
	9) Ziraat Fakültesi	33	3,95	0,56				
	10) Turizm Fakültesi	33	3,74	0,66				
	Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum	1) Edebiyat Fakültesi	65	3,99				
2) Fen Fakültesi		42	4,29	0,48				
3) Güzel Sanatlar Fakültesi		31	4,08	0,34				
4) İİBF		64	4,07	0,56				
5) İletişim Fakültesi		58	4,04	0,58				
6) Mühendislik Fakültesi		36	3,99	0,60				
8) Veteriner Fakültesi		29	4,35	0,38				
9) Ziraat Fakültesi		33	4,07	0,50				
10) Turizm Fakültesi		33	3,81	0,65				
Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum		1) Edebiyat Fakültesi	65	3,75	0,65	8-390	2,93	.00
	2) Fen Fakültesi	42	4,09	0,61				
	3) Güzel Sanatlar Fakültesi	31	3,96	0,47				
	4) İİBF	64	3,77	0,65				
	5) İletişim Fakültesi	58	3,71	0,78				
	6) Mühendislik Fakültesi	36	3,68	0,78				
	8) Veteriner Fakültesi	29	4,09	0,39				
	9) Ziraat Fakültesi	33	3,73	0,64				
	10) Turizm Fakültesi	33	3,55	0,69				

Tablo 5'e göre katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları [$F_{(8-390)}=3,31$; $p<.05$]; Türk kültürüne yönelik duygusal tutumları [$F_{(8-390)}=3,11$; $p<.05$] ve Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumları [$F_{(8-390)}=2,93$; $p<.05$] fakülteye göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumlarındaki farklılık en olumsuz görüşe sahip olan Turizm Fakültesi öğrencileri (AO=3,74) ile en olumlu görüşlere sahip olan Fen Fakültesi (AO=4,29), Güzel Sanatlar Fakültesi (AO=4,20) ve Veteriner Fakültesi (AO=4,25) öğrencileri arasındadır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumlarındaki farklılık da en olumsuz görüşe sahip olan Turizm Fakültesi öğrencileri (AO=3,81) ile en olumlu görüşlere sahip olan Fen Fakültesi (AO=4,29) ve Veteriner Fakültesi (AO=4,35) öğrencileri arasındadır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumlarındaki farklılık da en olumsuz görüşe sahip olan Turizm Fakültesi öğrencileri (AO=3,55) ile en olumlu görüşlere sahip olan Fen Fakültesi (AO=4,09) arasındadır.

Tablo 6'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarının sınıfa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Tutumlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması (n=390)

Puanlar	Sınıf	n	AO	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum	1) Birinci Sınıf	30	4,09	0,49	3-390	6,77	.00	3-4
	2) İkinci Sınıf	53	4,00	0,59				
	3) Üçüncü Sınıf	121	3,88	0,56				
	4) Dördüncü Sınıf ve Üstü	187	4,17	0,55				
Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum	1) Birinci Sınıf	30	4,12	0,44	3-390	5,44	.00	3-4
	2) İkinci Sınıf	53	4,04	0,57				
	3) Üçüncü Sınıf	121	3,91	0,53				
	4) Dördüncü Sınıf ve Üstü	187	4,17	0,56				
Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum	1) Birinci Sınıf	30	3,86	0,56	3-390	4,60	.00	3-4
	2) İkinci Sınıf	53	3,72	0,69				
	3) Üçüncü Sınıf	121	3,64	0,61				
	4) Dördüncü Sınıf ve Üstü	187	3,92	0,69				

Tablo 6'ya göre katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları [$F_{(3-390)}=6,77$; $p<.05$]; Türk kültürüne yönelik duygusal tutumları [$F_{(3-390)}=5,44$; $p<.05$] ve Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumları [$F_{(3-390)}=4,60$; $p<.05$] sınıfa göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumlarındaki farklılık da en olumsuz görüşe sahip olan üçüncü sınıf öğrencileri (AO=3,88) ile en olumlu görüşe sahip olan dördüncü sınıf ve üstü sınıflardaki öğrenciler (AO=4,17) arasındadır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik duygusal tutumlarındaki farklılık da en olumsuz görüşe sahip olan üçüncü sınıf öğrencileri (AO=3,91) ile en olumlu görüşe sahip olan dördüncü sınıf ve üstü sınıflardaki öğrenciler (AO=4,17) arasındadır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumlarındaki farklılık da en olumsuz görüşe sahip olan üçüncü sınıf öğrencileri (AO=3,72) ile en olumlu görüşe sahip olan dördüncü sınıf ve üstü sınıflardaki öğrenciler (AO=3,92) arasındadır.

Tablo 7'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarının Türkiye'de bulunma durumuna göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel, Duygusal ve Davranışsal Tutumlarının Türkiye’de Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması (n=389)

Puanlar	Cinsiyet	n	AO	S	sd	t	p
Türk Kültürüne Yönelik Bilişsel Tutum	1) Evet	99	4,07	0,62	389	0,25	.79
	2) Hayır	292	4,05	0,55			
Türk Kültürüne Yönelik Duygusal Tutum	1) Evet	99	4,05	0,63	389	0,28	.78
	2) Hayır	292	4,07	0,52			
Türk Kültürüne Yönelik Davranışsal Tutum	1) Evet	99	3,81	0,75	389	0,21	.82
	2) Hayır	292	3,80	0,64			

Tablo 7’ye göre katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları [$t_{(389)}=0,25$; $p>.05$]; Türk kültürüne yönelik duygusal tutumları [$t_{(389)}=0,28$; $p>.05$] ve Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumları [$t_{(389)}=0,21$; $p>.05$] Türkiye’de bulunma durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik tutumları belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Katılımcıların davranışsal boyuttaki ortalama puanları bilişsel ve duygusal boyuta göre daha düşük kalmış olsa da katılımcılar genel olarak oldukça yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahiptir. Bu durum dil öğretim süreçleri ve lisans eğitimleri açısından olumlu bir durum olarak görülebilir. Daha önce yapılan araştırmalarda katılımcıların Türk kültürüne (Yaşar-Arslan ve Batur, 2021) ve Türkiye’ye (Karatay, 2016; Karatay ve Kartallıoğlu, 2019; Şengül, 2017; Uçak, 2017) yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Yaşar-Arslan ve Batur da (2021) araştırmalarında Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe dersini alan öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin genel bakış açılarının olumlu olduğunu belirlemiştir. Karatay ve Kartallıoğlu (2019) araştırmalarında Moğol öğrencilerin Türkiye’ye yönelik algılarını metaforlar yoluyla analiz etmiş ve geliştirilen metaforlara bakıldığında öğrencilerin hepsinin Türkiye hakkında olumlu algıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılar Türk dilinin zengin bir dil olduğunu düşünmekte (bilişsel); Türk kültürünü tanıdığı için mutlu olmakta, Türk müziği dinlemeyi sevmekte (duygusal) ve Türk kültürünü öğrenmeyi başkalarına tavsiye etmektedirler (davranışsal). Bu maddeler ölçeklerdeki maddeler arasında en yüksek katılım gösterilen maddelerdir. Katılımcıların en düşük katılım gösterdiği konu ise Türkiye ile ilgili haberleri dikkatle takip etme (davranışsal) davranışıdır.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları, Türk kültürüne yönelik duygusal tutumları ve Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Yani kadın ve erkek katılımcılar benzer görüşlere sahiptir. Bütün boyutlarda kadın katılımcılar daha olumlu görüşlere sahip olsalar da aradaki fark anlamlı değildir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları, duygusal tutumları ve davranışsal tutumları öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşmaktadır. Turizm fakültesi öğrencileri bütün boyutlarda en olumsuz görüşe sahiptir. Ancak bu olumsuz görüşler dahi oldukça yüksektir. En olumlu görüşlere ise Fen Fakültesi, Veteriner Fakültesi ve Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri sahiptir.

Katılımcıların Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları, Türk kültürüne yönelik duygusal tutumları ve Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumları öğrenim gördükleri sınıfa göre de farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda en olumsuz görüşe üçüncü sınıf öğrencileri sahipken en olumlu görüşe dördüncü sınıf ve üstü sınıflardaki öğrenciler sahiptir. Katılımcıların tutumları birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar tedricen düşmekte, ancak son sınıfta tekrar yükselmektedir. Bu durumun sebepleri araştırılmalıdır. Özellikle, derinlemesine analizler yapılarak hazırlanacak olan nitel araştırmalar yapılabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş üniversite öğrencilerinin Türk kültürüne yönelik bilişsel tutumları, Türk kültürüne yönelik duygusal tutumları ve Türk kültürüne yönelik davranışsal tutumları Türkiye’de bulunma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Türkiye’de bulunan veya bulunmayan katılımcılar bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarda yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahiptir. Türkiye’yi görmeyen katılımcıların bu kadar yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip olması Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi’nin bir başarısı olarak yorumlanabilir.

ETİK BEYAN

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Tutumları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Makaleyi hazırlayan araştırmacıların katkı oranları:

1. Kürşad YILMAZ: Tasarım, literatür taraması, veri analizi, raporlaştırma
2. Ahmet Buğra İNALÖZ: Literatür taraması, veri analizi, raporlaştırma
3. Semih BABATÜRK: Veri toplama, literatür taraması, raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmacıların kendi aralarında veya diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKLAR

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2016). Iraklı öğrencilerin Türkiye ve Türkçe metaforu. *Yeni Türkiye*, 22(84), 69-72.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1016-1028.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Sallabaş, M. E. ve Gök, V. (2022). Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin ‘Türk kültürüne’ karşı tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk kültürü üzerine çalışmalar* (Edt: F. Temizyürek ve E. Barın). Ankara: Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneği Yayınları. ss. 137-147.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91-100.
- Uçak, S. (2017). Irak’ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies*, 12(14), 491-512.
- Yaşar-Arslan, G. ve Batur, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 4-30.
- Yılmaz, K., Babatürk, S. ve İnalöz, A. B. (2023). Türk kültürüne yönelik tutum ölçekleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 502-513. <http://dx.doi.org/10.33206/mjss.1195971>
- YÖK (2023). Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve Türkiye’deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğü çalıştay düzenlendi. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekogretimde-uluslararasilasma-ve-turkiye-deki-universitelerin-uluslararasi-gorunurlugunu-artirma-calistayi.aspx>.

EXTENDED SUMMARY

Learning a new language goes beyond simply acquiring speaking skills or learning its spelling rules. It encompasses immersing oneself in the culture associated with the language. Consequently, the process of teaching a language becomes an important means of cultural transfer. Each new language learned means getting to know a new culture, thereby shaping their attitude towards that culture (Yılmaz, Babatürk, & İnalöz, 2023). Despite the fact that there are some studies that aim to determine the perception towards Türkiye (Karatay, 2016; Karatay & Kartallıoğlu, 2019; Şengül, 2017; Uçak, 2017), although indirectly related to attitudes towards Turkish culture, few studies specifically focus on determining attitudes towards Turkish culture (Yaşar-Arslan & Batur, 2021). This study aims to identify the attitudes of university students who have learned Turkish as a foreign language towards Turkish culture and to compare them according to various factors. In order to achieve this purpose, the following research questions were addressed:

1. What are the attitudes of university students who have learned Turkish as a foreign language towards Turkish culture?
2. Are there differences in how Turkish culture is perceived by university students who have learned Turkish as a foreign language depending on gender, faculty, class, and the status of being in Türkiye?

Determining the attitudes of university students who have learned Turkish as a foreign language towards Turkish culture is extremely important in terms of guiding future activities. These findings will serve as a guide for policymakers and educational institution managers. In addition, this research will also shed light on the effectiveness of Turkish language teaching activities in transferring cultural knowledge and skills.

The research was designed in a survey model, with a sample of 391 students studying at Kyrgyz-Turkish Manas University. The data of the study were collected with Attitude Scales towards Turkish Culture (Yılmaz, Babatürk, & İnalöz, 2023). The scales consist of three independent measures: Cognitive Attitude, Affective Attitude, and Behavioral Attitude. Descriptive statistics, t-tests, and ANOVA analyses were used to examine the collected data.

The cognitive ($M=4.06$), affective ($M=4.07$), and behavioral ($M=3.80$) attitudes of university students who have learned Turkish as a foreign language toward Turkish culture demonstrate agreement on the response scale. The most positive attitudes are in the emotional and cognitive dimensions. The most positive cognitive attitude of the participants towards Turkish culture is related to the fact that the Turkish language is a rich language ($M=4.49$ - Strongly Agree). The most negative cognitive attitude is related to Turkish culture being a melting point of different cultures ($AO=3.87$ - I Agree). As the most positive emotional attitude, the participants stated that they were happy to know Turkish culture ($M=4.53$ - Strongly Agree). However, the most negative emotional attitude is observed towards traditional Turkish clothes ($AO=3.80$ - Agree). In terms of the most positive behavioral attitude, the participants stated that they would recommend others to learn about Turkish culture ($M=4.32$ - Strongly Agree). The most negative behavioral attitude is related to carefully following the news about Türkiye ($M=3.23$ - Moderately Agree).

Participants' cognitive attitudes towards Turkish culture [$t_{(389)}=1,27$; $p>.05$], emotional attitudes towards Turkish culture [$t_{(389)}=1,83$; $p>.05$], and behavioral attitudes towards Turkish culture [$t_{(389)}=0,67$; $p>.05$] do not show statistically significant differences based on gender.

Participants' cognitive attitudes towards Turkish culture [$F_{(8-390)}=3,31$; $p<.05$], affective attitudes towards Turkish culture [$F_{(8-390)}=3,11$; $p<.05$] and behavioral attitudes towards Turkish culture [$F_{(8-390)}=2,93$; $p<.05$] differ statistically according to the faculty. The difference in the participants' cognitive attitudes towards Turkish culture is between the students of the Faculty of Tourism ($M=3.74$) who have the most negative views and the students of the Faculty of Science

($M=4.29$), Faculty of Fine Arts ($M=4.20$) and Faculty of Veterinary Medicine ($M=4.25$) who have the most positive views. The difference in the participants' cognitive attitudes towards Turkish culture is between the students of the Faculty of Tourism ($M=3.81$) who have the most negative views, while the most positive views were expressed by students of the Faculty of Science ($M=4.29$) and the Faculty of Veterinary Medicine ($M=4.35$). The difference in the participants' cognitive attitudes towards Turkish culture is between the students of the Faculty of Tourism who have the most negative views ($M=3.55$), while the most positive views ($M=4.09$) were expressed by students of the Faculty of Science.

Participants' cognitive attitudes towards Turkish culture [$F_{(3-390)}=6,77$; $p<.05$], affective attitudes towards Turkish culture [$F_{(3-390)}=5,44$; $p<.05$] and behavioral attitudes towards Turkish culture [$F_{(3-390)}=4,60$; $p<.05$] differed statistically according to the grade. The difference in the participants' cognitive attitudes towards Turkish culture is between the third-grade students with the most negative opinion ($M=3.88$) and those in the fourth grade and above who have the most positive opinion ($M=4.17$). The difference in the participants' affective attitudes towards Turkish culture is between the third-grade students with the most negative opinion ($M=3.91$) and the fourth-grade and above students with the most positive opinion ($M=4.17$). The difference in the participants' behavioral attitudes towards Turkish culture is between the third-grade students with the most negative opinion ($M=3.72$) and the fourth-grade and above students with the most positive opinion ($M=3.92$).

Participants' cognitive attitudes towards Turkish culture [$t_{(389)}=0.25$; $p>.05$], affective attitudes towards Turkish culture [$t_{(389)}=0.28$; $p>.05$], and behavioral attitudes towards Turkish culture [$t_{(389)}=0.21$; $p>.05$] do not differ statistically according to the status of being in Türkiye.



Türk Uygarlığının İnşasında Dil ve Edebiyatın Rolü¹

Ozan YILMAZ² 

Öz

Köklü bir geçmişe sahip Türk uygarlığı, uzun yıllara dayanan bir tecrübenin sonucudur. Bu uygarlığın oluşmasında tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji gibi ilim dallarına ait etkenlerin yanı sıra dil ve edebiyatın da büyük katkısı vardır. Yazı diliyle ulaşabildiğimiz ilk örneklerini Orhun Yazıtları'nda gördüğümüz Türk dili, 11. yüzyılda Karahanlı Türkçesiyle yetkin eserler vermiştir. Bu dönemden sonra Türk dünyasının çeşitli coğrafyalarında edebiyatın gücünden yararlanan aydınlar, ortaya koydukları birbirinden değerli eserlerle Türk dilini işlemiştir. Ortak hafızaya dayalı eser üreten bu isimler, Türk uygarlığının oluşması için dil ve edebiyatın gücünü ustalıkla kullanmışlardır. Kaşgarlı Mahmud, Yusuf Has Hâcib, Yunus Emre, Âşık Paşa, Ali Şir Nevâyî, Necâti Bey gibi büyük isimlerin ortaya koyduğu eserler, Türk dilinin bir uygarlık dili olarak tarihte yer edinmesine büyük katkı sağlamıştır. Bu makalede, geçmişten günümüze Türk Dili ve Edebiyatı'nın uygarlık diline nasıl katkıda bulunduğu ana hatlarıyla ele alınacak, Türk uygarlık dilinin inşası için gayret gösteren önemli isimler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil, uygarlık dili, Türkçe, Türk edebiyatı, edebi eser

The Role of Language and Literature to the Formation of Turkic Civilization

Abstract

Turkic civilization, which has a deep-rooted past, is the result of many years of experience. In the formation of this civilization, besides the factors belonging to science branches such as history, geography, anthropology, sociology, language and literature also contributed greatly. The Turkish language, the first examples of which we can reach through written language, in the Orkhon Inscriptions, produced competent works in Karakhanid Turkish in the 11th century. After this period, intellectuals, who benefited from the power of literature in various geographies of the Turkic world, processed the Turkish language with their valuable works. These names, who produced works based on common memory, skillfully used the power of language and literature for the formation of Turkic civilization. The works produced by great names such as Kaşgarlı Mahmud, Yusuf Has Hâcib, Yunus Emre, Âşık Paşa, Ali Şir Nevâyî and Necati Bey have greatly contributed to the Turkish language taking a place in history as a language of civilization. In this article, how Turkish Language and Literature contributed to the language of civilization from past to present will be discussed, and after, important names who contributed to the construction of the Turkic civilization language will be evaluated.

Key Words: Language, the language of civilization, Turkish, Turkish literature, literary work

Atıf İçin / Please Cite As:

Yılmaz, O. (2023). Türk uygarlığının inşasında dil ve edebiyatın rolü. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 4(1), 22-34.

Geliş Tarihi / Received Date: 20.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.06.2023

¹ Bu makale Türk Uygarlığı ve Gelişim Süreci (11 Mayıs 2023, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek) adlı panelde sunulmuş olan bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkoloji Bölümü, ozan.yilmaz@manas.edu.kg; Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, oyilmaz@sakarya.edu.tr

GİRİŞ

Milletlerin uygarlık oluşturmasında kùltür ve sanat unsurlarına bağlı olarak tarih, coğrafya, felsefe, mimari, antropoloji, etnoloji, dil ve edebiyatın büyük etkisi vardır. Güçlü bir uygarlık oluşturmak kolay değildir. Ortak hafızaya dayalı bir malzemenin olması gerekir. Büyük uygarlıkların güçlü dilleri, güçlü dillerin de bilinçli toplumu ve aydınları vardır. Ülkeler dil ve edebiyata önem vermek suretiyle ilerleme kaydedebilir. Farklı zaman ve mekânlarda ortak hafıza taşıyan bireyler kendi uygarlık dillerini kurarlar. Eğitim, bilim, felsefe ve düşünce alanlarına hâkim olarak yeni ve özgün eserler ortaya koyan, böylece medeniyetin inşasında rol alan dillere uygarlık (medeniyet) dili denir (Karabulut, 2021: 336).

Uygarlık ile dil ve edebiyat arasında sıkı bir baė vardır. Aydın Sayılı'nın "Dil ve özellikle yazı dili uygarlığın ve kùltürün en güçlü bir taşıyıcısıdır. Dil, aynı zamanda, yeni atılımların ve buluşların ifade aracıdır. Diline böyle bir görevi yeterince veremeyen, dilini bu bakımdan gereği gibi değerlendiremeyen bir ulus, uygarlıkta ve toplumlar arası uygarlık yarışmasında geri koşunlara düşmeyi peşinen kabullenmiş demektir (Sayılı, 1997: 893)" diyerek belirttiği üzere dilin işlenmesi ona verilen önemle, o önem de edebiyatı o dilin ölçütleri etrafında şekillendirerek olur. Bu minvalde şair ve yazarlara büyük iş düşmüş, Türklük ve Türkçe şuuru taşıyan birçok müellif birbirinden değerli eserler vererek Türk uygarlığının gelişimine katkıda bulunmuştur. Böylece tarih boyunca birçok devletle temsil edilen Türk milleti, Farsçanın Türk edebî dilindeki tehakkümünü kırmada türlü sancılar çekse de farklı coğrafyalarda çok sayıda müellifçe işlenen yetkin bir edebî dile kavuşmuştur. Yani Türk uygarlık dilinin inşası edebî metinler aracılığıyla olmuş, Türkçenin ışıltılı zenginliği şuurlu müelliflerin elinde tüm görkemiyle parlamıştır (Yılmaz, 2022: 2).

Bir dilin edebî dil hâline gelmesi, uzun yıllara dayanan edebî tecrübelerle olur. Karahanlılar döneminde *Dîvânu Lugâti't-Türk* ve *Kutadgu Bilig*'le edebî gücünü gösteren Türkçe, sonraki dönemlerde birbirinden değerli eserlerle beslenmiş, müellifler Farsçanın güçlü etkisine rağmen Türkçe merkezli bir edebî dil oluşturmayı başarmıştır. Başlangıçta Türkistan, Horasan ve Hindistan'da Farsça edebî dil kabul edilmiş, Türkler bilhassa klasik şiir havzasında şiir yazmak istedikleri zaman ister istemez bu dili kullanmaya mecbur kalmıştır. Seyhun havzasında yaşarken ciddi bir sözlü edebiyat geleneğine sahip Oėuzlar, Büyük Selçuklu Devleti'ni kurduktan sonra edebî dil olarak Farsçayı, ilmî dil olarak da Arapçayı kullanmış, böylece Türkçe uzun müddet sadece konuşma dilinde kalmıştır (Ercilasun, 2016: 432). Türklerin Anadolu'ya yerleşmesiyle burada edebî dil hızla gelişmiş; Yunus Emre, Âşık Paşa, Gülşehrî gibi müellifler, Eski Anadolu Türkçesi çatısı altında kıymetli dil yadigârları bırakmışlardır. Ankara Savaşı'ndan sonra Timur'la birlikte Türkistan'dan gelen bazı boylar Anadolu'da kalmış, daha önce Harezmi coğrafyasında bir arada yaşayan Doğu ve Batı Türkleri arasında sosyal ve siyasi ilişkiler oluşmaya başlamış (Akar, 2014: 105), edebî dilin işlenmesinde bu dönemin büyük katkısı olmuştur. Anadolu Türkçesinin edebî dil olarak işlenmesinde 13. ve 14. yüzyıldaki beylikler döneminde gerçekleşen edebî faaliyetlerin de büyük payı vardır. Her beyliğin merkezinde bir kùltür faaliyetinin ortaya çıkması, beyliklere bağlı tebaanın tamamen Türk oluşu, halkın başka dilde olan eserleri anlayamaması, en önemlisi, yazılan eserlerin dillerine bakılınca konuşma dilinin resmiyete geçmeye başlamasıyla kùltür ihtiyacının ortaya çıkması, daha önce Türkçe yazmakta çekinen müelliflerin Türkçeyi edebî bir dil hâline getirmesine zemin hazırlamıştır (Yavuz, 1985: 267).

Türkçe eser veren aydınlar, aynı zamanda Türkçe konuşup yazma şuuruna sahiptirler. Bu şuurla işledikleri birbirinden değerli eserler, Türkçenin uygarlık dili olma yolundaki yolculuğunun birer kilometre taşıdır. Başlangıçta Farsçanın ağırlığı nedeniyle yeterince işlenemeyen Türkçe, Türkçe sevdalısı şuurlu aydınlar tarafından ısrarla kullanılıp bir uygarlık dili hâline getirilmiştir. İşte o aydınların bu uğurda faydalandıkları en büyük güç, dil ve edebiyat olmuştur. Bu isimler, öne çıkan katkılarıyla birlikte şöyle sıralanabilir:

Kaşgarlı Mahmud-Dîvânu Lugâti't-Türk



Resim 1. Kaşgarlı Mahmud (temsilen)

11. yüzyılda yaşayan en eski Türk dili araştırmacısı Kaşgarlı Mahmud (ö. 1090?), Araplara Türkçeyi öğretip Türkçenin ne kadar zengin bir dil olduğunu göstermek amacıyla 1074'te *Dîvânu Lugâti't-Türk* adlı meşhur sözlüğünü kaleme almıştır. Türk dilinin ilk sözlüğü kabul edilen *Dîvânu Lugâti't-Türk*, çeşitli Türk boylarından derlenmiş bir ağızlar sözlüğü karakteri taşır. “Bununla birlikte eser yalnızca bir sözlük olmayıp Türkçenin XI. yüzyıldaki dil özelliklerini belirten, ses ve yapı bilgisine ışık tutan bir gramer kitabı; kişi, boy ve yer adları kaynağı; Türk tarihine, coğrafyasına, mitolojisine, folklor ve halk edebiyatına dair zengin bilgiler ihtiva eden, aynı zamanda döneminin tıbbi ve tedavi usulleri hakkında bilgi veren ansiklopedik bir eser niteliğine sahiptir” (Kaçalın, 1994: 447). Eser hakkında Prof. Dr. Ömer Faruk Akün'ün yaptığı şu tespitler, onun basit bir eser olmaktan öte Türkçenin yüzyıllara meydan okuyan bir meşalesi olduğunu vurgular:

“Önsözünde belirgin şekilde görüleceği üzere Türk dilinin Arapça karşısındaki değer ve durumunu tayin etme, bir bakıma Arapça karşısında Türkçe'nin savunmasını yapma fikrini de güden eserinde, Karahanlı ve Mâverâünnehir kültür merkezlerindeki medreselerde Arapçanın yüksek tedris dili oluşu, devrin ulemâsının eserlerini bu dille meydana getirmesi yönünden doğmuş bir tepkinin mevcudiyeti hiç hatıra gelmemiştir. Arapçanın bu üstün durumunun Kâşgarlı'da ana dili Türkçenin yüceltilmesi duygularını davet etmiş olması her zaman düşünülebilecek bir ihtimaldir. Ana dilinin yüceliği, onun Arapça ile at başı yarışacak güçte olduğu inancında kendini hissettiren üstü kapalı reaksiyonun kaynağını bu kültür merkez ve muhitlerinde müşahade ettiği Arapçanın hâkimiyetinde aramak, Kâşgarlı'yı ve *Dîvânu Lugâti't-Türk*'e vücut veren ilhamı belki daha iyi teşhis etmeyi sağlayacaktır. Amatörce bir merak ve basit bir pratik maksadın dar çerçevesine sığmayacak çapta olan bu eser, XI. yüzyılda İslâm dünyasının idrak etmekte olduğu bir Türk çağının getirdiği inanç ve ihtiyacın mahsulü olma hüviyetini taşır. Büyük Selçuklu çağı Türklüğünün idaresi ve önderliğinde bütün bir Müslüman âlemin Türk asrını yaşamakta olduğu psikolojik hissi zemin içinde hazırlanması bir ihtiyaç haline gelmiş bir eser olarak ortaya çıkan *Dîvânü Lugâti't-Türk*'ün her yönden dikkat çekici ve bu büyük dilcinin düşünce sisteminin bir aynası olan önsözü, sahasında asırlarca başka hiçbir telifin yerini alamadığı bu âbidevi çalışmayı doğuran ülküyü devrinin psikolojisi içinden yansıtır (Akün, 2022: 13)”.

Gerçekten de Kaşgarlı Mahmud, yazdığı bu önemli eserle kendisinden sonra gelecek müelliflere ilham kaynağı olmuş, Türk diliyle araştırma yapmanın önünü açmıştır. Sözlü kültürün yazı diline aktarılmasında önemli bir merhale sayılan *Dîvânu Lugâti't-Türk*, Türk uygarlık dilinin inşasında temel bir metindir.

Yusuf Has Hâcib-Kutadgu Bilig



Resim 2. Yusuf Has Hâcib (temsilen)

11. yüzyılda Karahanlı Türkçesiyle eser veren bir diğer önemli isim Yusuf Has Hâcib'dir. Yusuf Has Hâcib, Kaşgarlı Mahmud'un dil alanında gösterdiği çabayı edebiyat alanındaki meşhur eseri *Kutadgu Bilig*'le göstermiştir. Mesnevi nazım şekliyle ve aruzun fe'ülün/fe'ülün/fe'ülün/fe'ül kalıbıyla kaleme alınan *Kutadgu Bilig*, hem siyasetname hem de nasihatname özelliği gösterir. Gazneliler döneminde İranlı şair Firdevsî-i Tûsî'nin (ö. 1020?) aynı vezinde *Şehnâme* ile yaptığı işi, Türk edebiyatında Yusuf Has Hâcib başarmıştır. *Kutadgu Bilig* öncelikle Türk edebiyatının ilk mesnevisidir. Bahariye tarzında ilk şiir bu eserde yer alır. Türkçenin layığıyla işlendiği edebî bir metin olan *Kutadgu Bilig*, Türkçe mesnevi yazılabileceğini taraflı tarafsız herkese göstermiştir. Ayrıca *Şehnâme* nasıl Farsça kelimeleri bir araya topluyorsa *Kutadgu Bilig* de yüzde 98,5 Türkçe kelime oranıyla Türkçenin ölümsüz bir yadigârıdır. Yusuf Has Hâcib bu alegorik mesnevisinde bir Türk yöneticisinin nasıl olması gerektiğine dair nasihatler verir, siyasi hususlarda çözüm yolları gösterir. Eser, Türk uygarlığının oluşumuna hem dil hem de düşünce bakımından büyük fayda sağlamıştır. *Kutadgu Bilig* etkisiyle başka mesneviler yazılmış, Türk dünyasının çeşitli merkezlerinde hüküm süren hanlar, Yusuf Has Hâcib'in öğütlerinden istifade etmiştir.

Yunus Emre-Divan



Resim 3. Yunus Emre (temsilen)

13. yüzyıl Anadolu sahasının tasavvuf ve edebiyatta yetkin ismi olarak zuhur eden isim Yunus Emre'dir. Mevlâna'nın Horasan'da Farsça ile yaptığı etkiyi Anadolu sahasında Türkçe şiirlerle yapar. Türklerin İslâmiyet'i kabulünden sonra tasavvuf akımının da etkisiyle dini-tasavvufî bir edebiyat oluşmaya başlamış, Türkistan'da Hoca Ahmed Yesevi ile başlayan hikmet geleneği Anadolu'da Yunus Emre'yle etkisini göstermiştir. Hoca Ahmed Yesevi gibi bir kaynaktan beslenen Yunus Emre, saf ve duru bir Türkçeyle şiirler yazarak hem Türkçenin edebî dil olarak işlenmesine katkıda bulunmuş hem de din ve tasavvufun halk tarafından Türkçe anlaşılmasına önayak olmuştur. Yunus

Yılmaz

Emre'nin divanından seçtiğimiz aşağıdaki mısralar, bugün dahi anlaşılabilir bir dil sadeliğine sahiptir:

*İlim ilim bilmektir ilim kendin bilmektir
Sen kendini bilmezsin ya nice okumaktır (Tatçı (yty): 73)
Ey dost seni sevelden aklım gitti kaldım ben
Bunaları terk edip denizlere daldım ben
Bir zerre aşkın odu kaynatır denizleri
Düştüm aşkın oduna tutuşuban yandım ben (Tatçı (yty): 226)*

Bu dil ve düşünce şuuruna sahip Yunus Emre, Türk uygarlığının oluşmasına katkı sağlayan bir başka önemli sacayağıdır.

Âşık Paşa-Garîbnâme



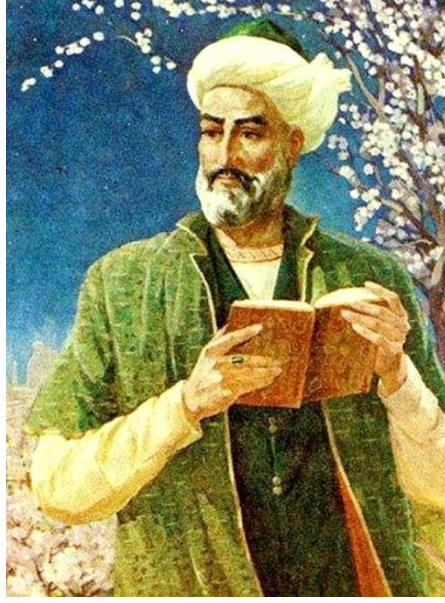
Resim 4. Âşık Paşa (temsilen)

14. yüzyılda yaşayan Kırşehirli Âşık Paşa (ö. 13329, Türkçenin edebî dil olarak işlenmesine katkıda bulunan bir başka önemli isimdir. 1330'da tamamladığı *Garîbnâme* adlı mesnevisi, Anadolu sahası Türk edebiyatının yüz akıdır. Âşık Paşa, eserinin giriş kısmında *Garîbnâme*'yi yazış sebebini şöyle izah eder:

*Kamu dilde var idi zabt u usûl
Bunlara düşmüş idi cümle ukûl
Türk diline kimsene bakmaz idi
Türlere hergiz gönül akmaz idi
Türk dahı bilmez idi ol dilleri
İnce yolu ol ulu menzilleri
Bu kitâb anın için geldi dile
Kim bu dil ehli dahı ma'nâ bile (Yavuz, 2000: 533)*

Bu sözlerinden de anlaşılacağı üzere o dönemde Türk diliyle eser yazmanın ne kadar zor olduğunun farkındadır. Türkistan ve Hindistan sahasından gelme bir gelenekle edebî dilin Farsça kabul edildiği ve Farsça yazılmayan edebî eserlerin değer görmediği bir ortamda Türkçe bir mesnevi kaleme alarak “garîb” bir iş yapmıştır. “Garîb” kelimesinin “az bulunurluk, nadirlik” anlamının öne çıktığı mesnevi, Mevlâna'nın *Mesnevî*'si gibi aruzun fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün kalıbıyla kaleme alınmıştır. Vahdet-i vücud anlayışını on bölüme yayılmış çeşitli hikâyelerle anlatan Âşık Paşa, *Mantiku't-Tayr* tercümesinin sahibi Gülşehrî (ö. 1317'den sonra) ile birlikte Kırşehir'i Türkçenin merkezi hâline getirir. Ondandır cesaret alan diğer müellifler, çok geçmeden birbiri ardınca Türkçe mesneviler kaleme alıp Türk uygarlığının inşasına katkıda bulunacaktır.

Ali Şir Nevâyî-Muhâkemetü'l-Lügateyn



Resim 5. Ali Şir Nevâyî (temsilen)

Çağatay sahasının büyük ismi Ali Şir Nevâyî (ö. 1501), kendi döneminden çağlara seslenebilmiş bir büyük şahsiyettir. Hayatı boyunca Türkçe için mücadele eden şuurlu bir aydındır. Farsçanın hâkim olduğu Türkistan'da Türkçe mükemmel eserler yazılabileceğini göstermek için onlarca eser kaleme almıştır. Hem dil hem de edebiyat açısından son derece kıymetli olan bu çalışmalar, kendisini Kaşgarlı Mahmud'dan sonra ikinci büyük Türklük bilimcisi yapar. Zira yazdığı eserlerde çeşitli kaynaklardan faydalansa da sadece tercümeyle yetinmeyip döneminde yaşayan birçok isim hakkında tespitlerde bulunur. *Mecâlisü'n-Nefâyis* ve *Nesâyimü'l-Mahabbe* adlı biyografik eserlerinde dönemin hem şairleri hem de sufileri hakkında önemli biyografik bilgiler verir. Genceli Nizâmî'nin (ö. 1209) dünya edebiyatındaki ilk hamse örneğine 14. yüzyıl Hindistan sahası Türk şairi Emir Hüsrev (ö. 1325) Farsça nazire yazsa da Nevâyî bu nazireyi Türkçe yazmış, böylece diğer şairlerin Türkçe hamse yazmasına zemin hazırlamıştır. Onun bir diğer önemli eseri de *Muhâkemetü'l-Lügateyn*'dir. "İki Dilin Muhakemesi" anlamındaki eser Türkçe ile Farsçayı karşılaştırıp Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğunu örneklerle kanıtlar. Mesela Farsçada tek bir fiille karşılanamayan Türkçe yüz fiilden bahsedip bunları örneklerle gösterir. Aşağıya ilgili kısımdan iki örnek alınmıştır:

*Ol ay ki küle küle kırğılattı mini
Yıglattı mini dimey ki sıktattı mini (Özönder, 1996: 195)
Tökedür kanımını her dem közleriñ bakıp turup
Kim niçe yüzümge bakkaysın yırakdın télmürüp (Özönder, 1996: 196)*

Altı çizili fiillerden "sıktatmak" çokça ağlamak, "télmürmek" ise uzaktan gözlerini süzerek bakmak anlamındadır.

Nevâyî, bu eseri yazma gayesini Çağatay Türkçesinden sadeleştirdiğimiz biçimiyle "Türk milletinin söz ustalarını kendi kelime ve ifadelerinin mahiyeti ve dil ve söyleyiş nitelikleri hakkında bilgilendirmek suretiyle Farsça konuşup yazanların kınama ve başa kakmasından kurtardığımı, böylece onlara büyük bir imtiyaz sağladığımı düşünüyorum (Özönder, 1996: 216-217)" diyerek ifade etmiştir. Yani eserin yazılış sebebi, Türkçe yazmayı teşvik edip Türkçe eser vermek isteyenlere yeni ve geniş bir yol açmaktır.

Necâtî Bey-Divan



Resim 6. Necâtî Bey'i (sağdaki) gösteren bir minyatür (Meşâirü's-Şuarâ'dan)

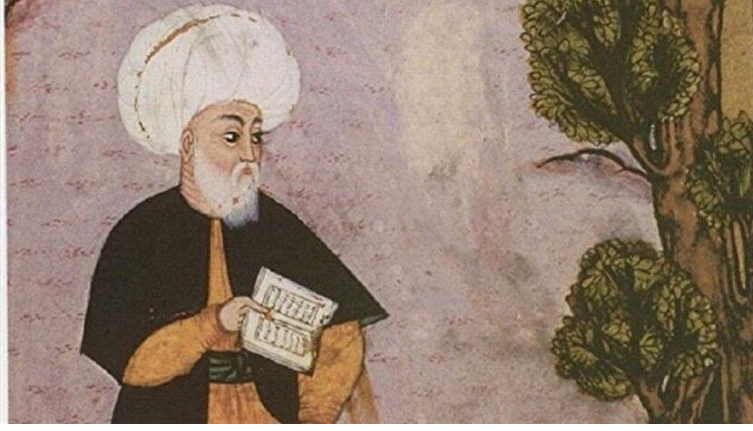
15. yüzyıl Anadolu sahası Türk edebiyatının burç ismi Necati Bey (ö. 1509), Türkçe divanıyla tanınır. Onu diğer şairlerden ayıran en büyük yönü tarz sahibi bir şair olmasıdır. Kendine has tarzıyla dönemde yaşayan şairlerin yanı sıra kendisinden sonra gelecek şairleri de etkilemeyi başarmıştır. Necati'yi Türk uygarlığının inşasında öne çıkaran etken, İstanbul'un fethiyle birlikte oluşmaya başlayan İstanbul Türkçesini şiire ustaca taşımasıdır. Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçişte önemli bir merhale sayılan İstanbul Türkçesi, Necati'nin şiirlerinde kıvamını bulur. Aynı zamanda bir Türkçe sevdalısı olan Necati Bey, kendine has yerel kullanımları, atasözü ve deyimlere yer vermesi, ikilemelerden yararlanması ve son derece sade söyleyişle Türkçenin sonraki yıllarda ivme kazanmasına zemin hazırlamıştır. Necati Bey'in aşağıdaki beyitlerini anlamak için sözlüğe ihtiyaç olmadığı gibi, bugünün okuyucusu geçmişten bugüne hitap eden o büyük şaire aşinalık dahi hissedebilir:

Yüz çevirme kaçma benden gel beri çok sevdiğim
 Atasından anasından ileri çok sevdiğim
 Sevdim demişim seni Necâtî gibi sevdim
 Yoktur dönüşüm baş veririm bu sözüm üzre
 Yollara bakmak ile pür-hûn oluptur gözlerim
 Âh senin geç geç gelip tez tez durup gidişlerin
 Cân u dil oldu gamze-i cânân oyuncağı
 Aşkî birâder eyledin oğlan oyuncağı
 Yâ Rab o düşman bakışlı yâra n'ettim n'eyledim
 Sevdiğimden gayrı o dildâra n'ettim n'eyledim (Yılmaz, 2022: 5-6)

Necati'yi diğer şairlerden ayıran yönü, Türkçeyi böyle ustaca kullanabilmesidir. Türk uygarlığının inşasında dil ve edebiyatın katkısını görmek isteyenler için Necati Bey'in şiirleri biçilmiş kaftandır. Çünkü "Konuşma dilini şiir diline yaklaştıran söylemde başarılı olması, sonra gelen şairler için ilham kaynağı olmuş, bazen taklit derecesine varacak şiirler vasıtasıyla birçok takipçisi olmuştur. Öncülüğünü ettiği Necati tarzı; başta Zati, Baki, Şeyhülislam Yahyâ, Nedim, Keçecizade İzzet Molla, Enderunlu Vasıf olmak üzere her yüzyılda temsilci bulmuştur. Bir başka deyişle, erken klasik dönemden klasik döneme geçiş, Necati'nin açtığı yolun takibiyle olmuştur. Osmanlı Türkçesi XVI. yüzyıldaki zirve çağını, klasik şiiri Türk bakış açısıyla yorumlayıp zenginleştiren Necati Bey'e borçludur. Necati Bey, kısa bir süre sonra cihan devleti hâline gelecek Osmanlı Devleti'ne, klasik eserlere ev sahipliği yapabilecek derecede etkili bir edebî dil bırakmada öncü rolü oynamıştır. Onun bu şuurlu

yaklaşımı, Türk uygarlık dilinin inşasında harç malzemesi gören bir anlayış olarak tarihe geçmiştir” (Yılmaz, 2022: 9-10).

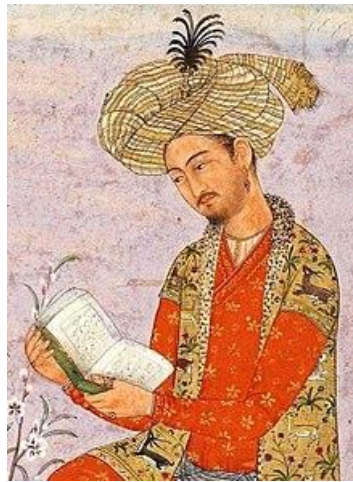
Fuzûlî-i Bağdatî-Türkçe Divan



Resim 7. Bağdatlı Fuzûlî’yi gösteren bir minyatür (Meşâirü’ş-Şuarâ’dan)

16. yüzyıl Azerbaycan sahası Türk Edebiyatı’nın burç ismi Bağdatlı Fuzûlî (ö. 1556)’dir. Safeviler döneminde Farsçanın yine edebî dile hâkim olduğu Kербela’da doğup büyüyen şair, sadece Farsça yazmakla yetinmeyip Türkçe eser vermeye de gayret etmiştir. Oldukça hacimli Farsça divanının yanı sıra bir de Türkçe divana sahip olması, onun Türkçedeki kudretini gösterir. Azerbaycan şiir geleneğinin önemli isimleri Nizâmî ve Nesîmî (ö. 1417?) gibi şairlerin yanı sıra Çağatay sahasından Ali Şir Nevâyî’yi rehber edinen Fuzûlî, bilhassa Nevâyî’nin etkisiyle şiirler söyleyip Nevâyî’nin kullandığı rediflerde şiirler yazmıştır. Azerbaycan Türkçesinin oldukça yetkin örneklerini veren şiirleri, klasik Türk edebiyatının önemli metinleri arasındadır. O coğrafyada Türkçe mükemmel şiirler yazılabileceğini gösteren Fuzûlî, Azerbaycan sahasında Türkçenin işlenmesi yolunda önemli katkılar sağlamıştır. Farsça divanının önsözündeki “Bazen yetenek atımı Türkçe meydanında koşturup Türk zariflerini Türkçe söyleyiş güzelliğinden nasıplendirdim. Bu da benim için hiç zor olmadı. Çünkü Türkçe benim günlük konuşma dilime uygundu (Tarlan, 1950: 6)” ifadeleri onun Türkçeye verdiği değeri göstermektedir.

Bâbü Şâh-Türkçe Divan



Resim 8. Bâbü Şâh’ı gösteren bir minyatür

Hindistan’da kurulup gelişen Türk-Hint İmparatorluğu’nun kurucu ismi Bâbü Şâh (ö. 1530), 16. yüzyılın başlarında Hindistan’da Türkçe şiirler yazıp Hindistan sahası Türk edebiyatının gelişimine katkıda bulunmuştur. Gazneli Mahmud’la başlayan Türk-Hint ilişkilerinin ilerlemesi sonucu Bâbü Şâh, Hindistan’da bir Türk devleti kurmuş, Delhi’yi bir kültür, sanat ve edebiyat merkezi yapmıştır.

Yılmaz

Bunun sonucu Türk dili, Hindistan'da yayılma imkânı bulmuştur. Türkçe hiçbir zaman Hindistan'ın resmî dili olmasa da Türkçe ile Hintçe ve Urduca arasında bugün dokuz bin ortak kelimenin varlığından söz edilmektedir (Manazir, 2019: 55). Hindistan coğrafyasında on beş kadar kütüphanede el yazması eserlerin bulunması, Türk uygarlığının bu topraklardaki etkisini gösterir (Manazir, 2019: 56). Bâbü Şâh'ın Türkçe şiirler söylemesi o coğrafyadaki diğer şairlere de ilham vermiş, Farsça yazan şairlerin divanlarında Türkçe şiirler rastlanır olmuş, hatta bu şiirleri daha iyi anlayabilmek için Türkçe-Farsça sözlükler yazılmıştır. Türkçe sevdalısı Bâbü Şâh'ın aşağıdaki tuyuğu takdire şayandır:

*Cânga saldı dehr gurbet nârını
Köz yaşıım boldı Mogulnuñ Nârını
Bu arada mén dégen dék bolmasa
Közley Isıg Köl ü andın Nârını* (Yücel, 1995: 285)

{Dünya, gurbet ateşini cana bıraktı. Gözyaşıım Moğol'un Narın Irmağı oldu. Bu arada benim dediğim gibi olmazsa Isık Köl ve sonra Narın'ı gözleyeceğim.}

Nâmık Kemâl



Resim 9. Nâmık Kemâl

Tanzimat döneminin ilk neslinden sayılan Nâmık Kemâl (ö. 1888) roman, tiyatro, mektup, şiir gibi edebî türlerde verdiği yetkin eserlerle tanınır. Ancak o her yönüyle bir düşünce adamıdır. Türkçenin gelecekteki yol haritasını çizmeye çalışmış, bu amaçla makaleler kaleme almıştır. Nitekim "Lisân-ı Osmânî'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmildir" başlıklı makalesinde Türkçe için acilen yapılması gerekenleri beş madde hâlinde sıralamış, bunlar olmazsa Türkçenin çeşitli yönlerden eksik kalacağını vurgulamıştır. Nâmık Kemâl'in Türkçeyi daha yetkin bir literatüre kavuşturmak amacıyla talepleri şöyledir:

Bir, Türkçe dilbilgisi kitabının hazırlanması. İki, sadece Türkçeye mahsus tam bir sözlüğün yazılması. Üç, galat-ı meşhur denen genel anlamın, kelimenin asli ama yaygın olmayan kullanımına tercih edilmesi. Dört, mevcut eserlerin doğal ifade güzelliğine sahip kısımlarından seçilen muhakemeli bir seçmeler mecmuasının düzenlenip okullarda okutulması. Beş, Türkçeye mahsus bir belagat kitabının hazırlanması (Kaplan vd., 1993: 188-190). Son derece isabetli tespitlerde bulunan Nâmık Kemâl'in bu beklentileri karşılıksız kalmaz. Birinci isteğine cevap olarak Ahmed Nazif'in (ö. 1859) *Sarf-ı Türki'si* ve Ahmed Cevdet Paşa'nın (ö. 1895) *Kavâid-i Osmâniyye'si* örnek gösterilebilir. İkinci isteğinin cevabı, Şemseddin Sâmî'nin (ö. 1904) *Kâmûs-ı Türki'si* ile Ahmed Vefik Paşa'nın (ö. 1891) *Lehce-i Osmâni'sidir*. Üçüncü isteğinin cevabı, Ali Seydi Bey'in (ö. 1933) *Defter-i Galatât*'idir. Dördüncü isteğinin cevabı, Ebuzyia Tevfik'in (ö. 1913) *Nümûne-i Edebiyyât-ı*

Osmâniyye'sidir. Beşinci isteğinin cevabı ise Ahmed Cevdet Paşa'nın *Belâgât-ı Osmâniyye'si* ile Recâizâde Mahmûd Ekrem'in (ö. 1914) *Ta'lîm-i Edebiyyât'ıdır*. Yani Türkçenin daha sağlam zeminlere oturması için reçeteyi yazan Nâmık kemâl, böylece dönemindeki ve kendisinden sonra gelen aydınlara fikir vermiş, müthiş öngörüsüyle Türkçenin eksik kalabileceği alanların tamamlanmasını sağlamıştır. Onun büyük bir yetkinlikle kaleme aldığı bu makalesi, Türk uygarlığının gelişimine dil ve edebiyat katkısının boyutlarını gösteren bir başka delildir.

Şemseddin Sâmî-Kâmus-ı Türkî



Resim 10. Şemseddin Sâmî

Roman, tiyatro, gazete, lügat gibi alanlarda birçok eseri olan Şemseddin Sâmî (ö. 1904), Türk uygarlığının gelişimine hem dil hem de edebiyat yönünden katkıda bulunmuştur. Yukarıda belirtildiği üzere Nâmık Kemâl'in bir sözlük yazılması çağrısına cevap veren Şemseddin Sâmî, *Kâmus-ı Türkî* adlı sözlüğüyle Osmanlı Türkçesinin söz varlığını bir araya toplar. Ayrıca *Kâmûs-ı Fransevî* ve *Kâmûsu'l-A'lâm* başlıklı sözlükleriyle de Türk diline başka hizmetlerde bulunur. Özellikle *Kâmûsu'l-A'lâm*, Türk edebiyatının ansiklopedik mahiyetteki ilk sözlüğüdür. Nitekim kendisi ve *Kâmûsu'l-A'lâm* hakkında Abdullah Uçman'ın yaptığı şu tespitler, bu çok yönlü aydının nasıl bir Türkçe sevdalısı olduğunu göstermektedir:

“Birçok tercümesi ve öğretici nitelikte telif eseri bulunan Şemseddin Sâmî'nin Türk dili ve kültürü bakımından üzerinde durulması gereken en önemli yanı ansiklopedi ve sözlük yazarlığıdır. Türk kültür hayatında tarih ve coğrafya ile dünya sahnesinden çekilmiş devletler, milletler ve ülkelerle meşhur adamlar üzerine Doğu ve Batı kaynaklarından faydalanılarak hazırlanmış olan ve Türkiye'de ilk ansiklopedi kabul edilen Kâmûsu'l-A'lâm, müellifi tarafından “tarih ve coğrafya fenlerinin bir mahzeni kebirî” diye nitelendirilmiştir. Fasiküller halinde yayımlanan bu altı ciltlik eser alfabe sırasına göre tertip edilmiş olup toplam 4830 sayfadır. Devrinde şarkiyatçıların takdirini kazanan eser önemli bir başvuru kaynağı olma özelliğini hâlâ korumaktadır. Türkçenin sadeleşmesi ve yazı dili ile konuşma dilinin birbirine yakın olması meselesi üzerinde de duran Şemseddin Sâmî birçok yazısında bilinçli bir dil âlimi olarak bu konuya dikkat çekmektedir. Bu tür yazılarında Türk dilinin ne olduğu, nasıl geliştiği ve nasıl incelenmesi gerektiği hususları üzerinde ciddi bir şekilde durmuştur” (Uçman, 2010: 521).

SONUÇ

Tarih boyunca Türk dünyasının cazibe merkezlerinde öne çıkan şuurlu aydınlar, yazdıkları birbirinden değerli eserlerle Türk uygarlığının inşası için son derece gerekli olan dil ve edebiyat gelişimini gerçekleştirmeyi başarmıştır. Burada hepsine yer veremeyip sadece on tanesini değerlendirdiğimiz bu aydınlar, zaman ve mekân farkı gözetmeksizin Türkçeyi sabırla işlemişlerdir. Arapça ve Farsça gibi iki köklü dilin din, coğrafya, tarih ve kültüre bağlı kaçınılmaz etkisine rağmen Türkçenin Türkistan, Hindistan, Azerbaycan, Mısır, Horasan, Anadolu ve Rumeli'de güçlü eserlerle

varlık gösterip diğer uygarlık dilleri arasında sağlam bir yer edinmesini sağlamışlardır. Uygarlık dili Türkçenin dünya dilleri arasında çeşitli yönlerden saygın bir yer edinmesi, Türkçe sevdalısı bu şuurlu düşünürlerin sahip oldukları ruh ve duydukları ortak heyecan sayesinde olmuştur. Bir diğer deyişle Türk uygarlığı, uygarlık olabilmesini biraz da bu şuurlu aydınların azim ve çabasına borçludur.

ETİK BEYAN

“Türk Uygarlığının İnşasında Dil ve Edebiyatın Rolü” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmacının diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akar, A. (2014). Tarihin dile izdüşümü: Ankara savaşı sonrası Anadolu’da dil ve tarih ilişkileri. 1402 Ankara Savaşı Uluslararası Kongresi (Yıldırım-Timur) Bildiri Kitabı, 9-12 Ekim 2012, Ankara: TTK Yayınları, 103-108.
- Akün, Ö. F. (2022). “Kâşgarlı Mahmud. *DİA*, 25: 9-15, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaçalin, M. S. (1994). *Dîvânü Lugâti’t-Türk. DİA*, 9: 446-449, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kaplan, M., Enginün, İ. ve Emil, B. (1993). Lisân-ı Osmânî’nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmilidir. *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi II (1865-1876)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Karabulut, S. (2021). Medeniyet Dili Olarak Türkçe. *ASBİDER*, 8(23), 334-343.
- Manazir, M. (2019). Hindistan’da Türkçe Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyatı Programı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö6), 53-64.
- Özönder, S. B. (1996). *İki Dilin Muhakemesi: Muhâkemetü’l-Lügateyn*. Ankara: TDK Yayınları.
- Sayılı, A. (1997). Bilim, kültür ve öğretim dili olarak Türkçe. *Erdem*, 9(27), 893-902.
- Tarlan, A. N. (1950). *Fuzulî’nin Farsça Divanı Tercümesi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tatçı, M. (yty). *Yûnus Emre Dîvânı*, Kültür Bakanlığı e-kitap projesi, erişim adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/>.
- Uçman, A. (2010). Şemseddin Sâmî. *DİA*, 38: 519-523, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yavuz, K. (2000). *Âşık Paşa Garîbnâme*, Kültür Bakanlığı e-kitap projesi, erişim adresi: <https://ekitap.ktb.gov.tr/>.
- Yavuz, K. (1985). Şeyhoğlu Mustafa’nın Türkçe Hakkındaki Görüşleri, Hizmeti ve Kenzül-Küberâ ve Mehekkül-Ulemâ’sının Dili. *Beşinci Milletler Arası Türkoloji Kongresi Tebliğler I Türk Dili*, c. 1, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi, 267-276.
- Yılmaz, O. (2022). Türk uygarlık dilinin inşasında divan şairi Necati Bey’in katkıları. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(1), 1-12.
- Yücel, B. (1995). *Bâbü’r Dîvânı (Gramer-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım)*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

Language, the basic communication means of human beings, is divided into two main branches: spoken language and written language. Emotions and thoughts that were originally expressed orally, were recorded in literary texts. Cultures in different parts of the world have experienced the transition from spoken language to written language at different times and under different conditions. The oldest written examples of the Turkish language also appeared in the 8th century. The ‘Monuments of Orhun’ are the first Turkish written documents engraved onto stone. In the 9th and 10th centuries, Buddhist-Manichaeic Uighur literature developed. The Turks, who converted to Islam in the 10th century, were influenced by Arabic and Persian cultures

in language and literature, and original works appeared in the Turkish in the 11th century. After the Mongol takeover seized the Khwarezm region in the 13th century, Oghuz Turks left their ancestral homeland and migrated extensively to Iran, Iraq, Syria, Anatolia and Azerbaijan.

History, geography, philosophy, architecture, language and literature greatly influence the creation of civilizations of nations, depending on the elements of culture and art. Formation of a powerful civilization takes work. There must be material based on shared memory. Great civilizations have potent languages, and powerful languages have conscious societies and intellectuals. Countries can make progress by giving importance to language and literature. Individuals with a shared memory in different times and places establish their civilization language. Languages that create new and original works by dominating the fields of education, science, philosophy and thought, thus taking a role in the construction of civilization, are called the language of civilization.

There is a close connection between civilization and language and literature. Prof. Dr. Aydın Sayılı said, "Language, especially written language, is the strongest carrier of civilization and culture. Language is also the means of expression of breakthroughs and inventions. A nation that cannot adequately assign such a task to its language and that cannot properly evaluate its language in this respect means that it has accepted in advance to fall behind in the civilization and inter-communal civilization competition". As he said, language processing is achieved by shaping the literature around the criteria of that language. In this context, great work has fallen on poets and writers, and many authors with Turkish and Turkish consciousness have contributed to the development of Turkish towards becoming the language of civilization by giving valuable works. Thus, the Turkish nation, which many states have represented throughout history, has had a competent literary language, which has been processed by many authors in different geographies, even though it has suffered various pains in breaking the dominance of Persian in the Turkish literary language. In other words, the construction of the Turkic civilization language was done through literary texts, and the radiant richness of Turkish shone in all its glory in the hands of conscious authors.

The transformation of a language into a literary language takes place through many years of literary experience. Turkish, which showed its literary power with *Dîvânü Lugâti't-Türk* and *Kutadgu Bilig* during the Karakhanid period, was fed with valuable works in the following periods, and the authors managed to create a Turkish-centered literary language despite the strong influence of Persian. Initially, Persian was accepted as a literary language in Turkestan, Khorasan and India. Turks were forced to use this language, especially when they wanted to write poetry in the classical poetry basin. The Oghuzs, who had a severe oral literature tradition while living in the Seyhun basin, used Persian as a literary language and Arabic as a scientific language after establishing the Great Seljuk State, so Turkish remained only in the spoken language for a long time.

After the Turks settled in Anatolia, the literary language developed rapidly here; Authors such as Yunus Emre, Âşık Paşa and Gülşehri left valuable language relics under the umbrella of Old Anatolian Turkish. After the Ankara War (1402), some tribes that came from Turkestan with Timur remained in Anatolia; social and political relations began to form between the Eastern and Western Turks who lived together in the Khwarezm geography, and this period had an outstanding contribution in the processing of the literary language.

Intellectuals who write works in Turkish are also conscious of speaking and writing in Turkish. Valuable works, each more valuable than the other, with this consciousness are milestones in the journey of Turkish to become the language of civilization. Turkish, which could not be processed adequately at the beginning due to the dominance of Persian, was persistently used by conscious intellectuals who were fond of Turkish and became a language of civilization. In this article, ten of these aware intellectuals were discussed and their contributions to the construction of Turkic

Yılmaz

civilization in terms of language and literature were evaluated. These ten names are as follows: Mahmud of Kashgar, Yusuf Has Hacib, Yunus Emre, Aşık Pasha, Ali Şir Nevâyî, Necati Bey, Babür Shah, Fuzuli from Baghdad, Nâmık Kemal, Şemseddin Samî. Each of them are names that went down in history with their works that highlighting and supporting the Turkish language and literature.

These conscious intellectuals, who have come to the fore in the attraction centers of the Turkish world throughout history, have succeeded in realizing the development of language and literature, which is extremely necessary for the construction of Turkic civilization, with their valuable works. These intellectuals, who studied Turkish patiently regardless of time and place, showed their presence with substantial works in Turkistan, India, Azerbaijan, Egypt, Khorasan, Anatolia and Rumelia, despite the inevitable influence of two rooted languages, especially Arabic and Persian, depending on religion, geography, history and culture. They have made it a solid place among the languages of other civilizations. The language of civilization, Turkish, has gained a respectable place among the world languages in various aspects, thanks to the spirit and shared enthusiasm of these conscious thinkers fond of Turkish. Turkic civilization owes its civilization partly to the efforts of these aware intellectuals.



Türkçe Sözcükte Su Kavramının Anlambilim Açısından Özellikleri

Muhittin GÜMÜŞ¹ 

Öz

Yalnızca insanlığın değil, bütün canlıların varlığıyla ve yaşamasıyla doğrudan ilgili olan anasır-ı erbaa yani dört temel unsur adını verdiğimiz “su, hava, toprak, ateş” arasında su kavramının Türkçeye yansıtılışı ve ifade ettiği anlamlarının sözcükteki kullanım biçimleri yeteri kadar incelenmemiştir. Sözcükte araştırmalarında tematik incelemeler daha çok köken bilgisi, dil bilgisi; ses, biçim, kelime ve cümle bilgisi çerçevesinde yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmada, Türkçenin anlatım gücünün ve bazı kavramlardaki anlam zenginliğinin tespit edilmesiyle ilgili düzenli bilgiler elde etmek, bunları dil öğrenenlere ve öğretenlere sunmak üzere “su” kavramıyla oluşan birleşik kelimeler, deyimler ve atasözleri incelenmiştir. “Su” kavramıyla ilişkili sözcüğünün Türkçenin anlatım gücüne katkısı ifade edilmiş, anlambilim açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Su, sözcükte öğeleri, atasözleri, deyim, anlambilim, dilbilim

Semantic Features of the Concept of Water in Turkish Vocabulary

Abstract

Among the "water, air, earth, fire", which we call "anasır-ı erbaa", i.e. the four basic elements that are directly related to the existence and life of not only humanity but also all living things, the reflection of the concept of water in Turkish and the usage of its meanings in the vocabulary have not been sufficiently analyzed. It is noteworthy that thematic analyses in vocabulary studies are mostly made within the framework of etymology, grammar, phonology, morphology, word and sentence knowledge. In this study, compound words, idioms and proverbs formed with the concept of "water" were analyzed in order to obtain regular information about the expressive power of Turkish and the richness of meaning in some concepts and to present them to language learners and teachers. The contribution of the vocabulary formed with the concept of "water" to the expressive power of Turkish was expressed and evaluated in terms of semantics.

Key Words: Water, elements of vocabulary, proverbs, idiom, semantics, linguistics

Atıf İçin / Please Cite As:

Gümüş, M. (2023). Türkçe sözcükte su kavramının anlambilim açısından özellikleri. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 4(1), 35-46.

Geliş Tarihi / Received Date: 15.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.06.2023

¹ Öğr. Gör. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, muhittin.gumus@manas.edu.kg.

GİRİŞ

Türkçe dilbilgisi çalışmalarında ses, biçim ve sözdizimi ön plandayken kelimelerin, cümlelerin ve genel olarak metin ya da konuşmaların anlamları üzerindeki çalışmalar daha geç dönemde başlamıştır. Anlambilim, dilbilgisinin sesbilim, biçimbilim ve sözdizimiyle birlikte dört temel unsurundan biri olup dilin temel işlevi olan iletişimin gerçekleştirilmesinde baş etkindir. Sözcük anlambilimi, cümle anlambilimi, metin anlambilimi başlıkları altında incelenen anlambilim çalışmalarında konuşmada ve yazıda anlamı doğrudan etkileyen vurgu, yalnızca sesbilimiyle değil, anlam bilimiyle de doğrudan ilgilidir.

Batı’da retorik olarak bilinen etkileyici ve ikna edici konuşma sanatı, Doğu’da ise belagat ilmi olarak literatürde yer alır. Belagat, güzel yazma yollarının bilinmesi, fikir ve duygunun “yerinde, yeterince ve zamanında” ifade edilmesi (Yetiş, 1992: 384) biçiminde ifade edilir. Dilbilimciler “İlmü’l belâga (retorik, hitabe) etkileyici konuşmayı temin ettiği için anlam bilimi konularına dâhil edilmiştir. “Sembol, gönderge, sözcükler ve sözlükbirim (<İng. lexeme), düz anlam, yan anlam, dolaylı anlatım, iki anlamlılık, mecaz, teşbih, anlam bilgisi alanları, eş anlamlılık, zıt anlamlılık, eş dizimlik, ifade ve deyim, anlam değişikliği, köken bilgisi çok anlamlılık, eşadlılık, eş yazımlık ve sözlükçülük” anlam bilimiyle bağlantılı konulardan bazılarıdır (Demir’den aktaran Hazar, 2013: 137).”

Türkçenin anlatım gücü ve bazı kavramların anlam zenginliği hakkında düzenli bilgiler elde etmek, bunları dil öğrenenlere ve öğretenlere sunmak üzere “su” kavramıyla oluşan birleşik kelimeler, deyimler ve atasözleri incelenmiştir. “Su” kavramıyla oluşan sözcüklerin Türkçenin anlatım gücüne katkısı ifade edilmiştir.

Bir dilin sözcükleri denilince; o dile ait kelimeler, deyimler, atasözleri, terimler, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, ikilemeler, çeviri sözler, alıntı sözler hatırlanır. Aksan, Türkçenin sözcüklerinin temel niteliklerini genel olarak şu şekilde sıralamaktadır:

Güçlü türetme ve birleştirme yeteneği, Kavramlaştırma sırasında Türkçe en çok somut nesnelere, doğaya dayanmakta, böylece kavramları canlı tutmaktadır. İkilemelerin kullanılışı anlatıma güç veren bir yol olarak yaygındır. Daha Köktürkçe döneminde Türkçe sözcüklerin geniş birçok anlamlılık gösterdikleri göze çarpmakta, bu durum dilin bir yazı dili olarak çok eskilere uzandığına tanıklık etmektedir. En eski belgelerde bile eş anlamlıların sayıca çokluğu dikkati çekmekte, asıl ilginç olan bunların bir bölümünü, birbirine anlamca çok yakın eş anlamlılar oluşturmaktadır... (Aksan, 1996: 43-44).”

Dildeki kavramların doğru anlaşılması için kavramın da tanımlanması uygun olacaktır. “Kavram, bir nesnenin zihindeki tasarımıdır. Bu bir yönüyle nesneye, diğer yönüyle anlama dönük bir ifadedir (Yıldırım, 2019).” İnsanlar dil aracılığıyla anlatma becerilerini (yazılı ve sözlü) sunarken kavramlar yoluyla düşünür, düşündüğünü de dil yoluyla aktarır.

Sözcüklerini oluşturan öğelerin oluşum biçimleri ile dilin kültürü taşıyıcı özellikleri dikkate alındığında dil-kültür ilişkisini de göz ardı etmemek gerekir. “Kültür araştırmalarına yönelik yeni yaklaşımlardan biri de kültür dilbilimidir. Kültürdilbilim, dilbilim ve kültür bilimin örtüştüğü noktada oluşan ve dilde yansıyan halk kültürünü inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kültürlerin bir ürünü olan deyimlerin farklı bir dile çevirisi sorun oluşturabilmektedir (Halan ve Tuna, 2019).”

Türkçede “su” kavramı ile kurulmuş ya da içinde “su” kelimesinin bulunduğu sözcüklerinin anlambilimin alt konularına göre sınıflandırılması ve deyimlerin, atasözlerinin ve diğer sözcüklerinin oluşumuyla ilgili düşüncelerin sistematik biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Uçar (2022) Bir Kültürün Özellikleri; Türklerde Su Kültü adlı çalışmada “su” ile ilgili inanışlardan söz ederken dil kültür ilişkisini göz ardı edemeyiz. Söz konusu eserde ayrıntılar dikkat çekicidir. “Türklerde suya yönelik inanışlar yalnızca Orhun Yazıtlarında değil, Çin kaynaklarından

İslam kaynaklarına kadar birçok eserde karşımıza çıkar. Çin kaynaklarına göre Hunlar, yılın belirli bir gününde toplanıp atalarına, Yer-su ruhlarına ve Gök Tanrı'ya kurban sunarlardı. Hunlardan sonra Orta Asya'da kurulan Türk Devletleri'nin de Yer-su'ya, Gök Tanrı'ya güneşe ve aya kurban sunduklarını Çin kaynakları belirtir (İnan, 2018: 18-19; Esin, 1978: 87). Köprülü, 6. ve 7. yüzyıllarda Tujueler (Gök-Türkler) ise yılın beşinci ayında kutsal saydıkları, Tamir nehri kıyısında toplanarak gök tanrısına, yere, Yer-su ruhlarına senede bir defa dini tören yaptıklarını belirtir (Köprülü, 2005: 40; Çeşmeli, 2015: 61).

Türkler, ortaya çıktıkları zamandan beri kara parçalarını susuz düşünmemiş, kara ve suyun dünyada bir bütün olarak birbirini tamamlayan unsurlar olduklarını kabul etmişlerdir (Erdemir, 2011: 822). Bugünkü anlamıyla "su" şekilsel anlamını Göktürkler çağında edinmeye başlamışsa da saygı duyulan bir öge (kült) olarak kullanılması, kaynaklardan takip edilebildiği kadarıyla İskitlere kadar uzanmaktadır (Uçar; 2022).

Kavram oluşturmada somut kavramlara yer veren bir özelliğe sahip olan Türkçenin suyla ilgili inançlarıyla dildeki sözvarlığı ögeleri arasında ilişki ayrıca araştırılabilir.

YÖNTEM

Çalışmayla ilgili kaynak taraması yapılarak konuyu içerik bakımından yeterli derecede temsil edebilecek sözvarlığı tespit edildi. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Sözlükteki (2023) "su" maddesi ile buna bağlı alt maddelerde yer alan kavram alanıyla ilgili deyimler, atasözleri, birleşik kelimeler toplandı. Toplanan ögeler içerik analizi yöntemiyle konularına göre tasnif edildi, sayıları ve nitelikleri açıklandı. Deyimler su kavramıyla başlayanlar ile diğer kelimelerle başlayan türleriyle ve alfabetik olarak tasnif edildi. Deyimlerin ve atasözlerinin özellikleri ile birleşik kelimeler betimleme yöntemiyle açıklandı, daha geniş açıklama gerektiren durumlarda yorumlama yöntemine başvurulmuştur.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklem grubunu Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlük ile Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde yer alan, içinde "su" kavramının geçtiği atasözleri; deyimler, birleşik kelimeler, kalıp sözler ile anlambilim bağlamında incelenerek ifade ettikleri anlam gruplarına göre sınıflandırılacaktır. Su kavramının kullandığı sözvarlığı ögelerinin içerik analizi ile deyim anlamı, terim anlamı, mecaz, argo anlamları tespit ve tasnif edilecektir. Bu çalışma atasözleri ve deyimler ile birleşik kelimelerdeki "su" kavramıyla sınırlıdır.

Bilimsel araştırma kitabı olarak Aksan, D. (1996) Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi; Aksan, vd. (1981), Dil, Anlam, Sözcük: Anlambilim ve Sözcükbilim Konuları; Arıklı, vd. (1969), Semantik Akımları; Arslan Erol, H. (2008), Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri; .Bilgin, M. (2002), Anlamdan Anlatıma Türkçemiz, Duymaz, E. , Turan A. (2006), Türkçede Anlam Bilgisi; Erdem, M. (2003), Türkmen Türkçesinde Metaforlar; Erkman A., F. (1991), Anlam-Çeviri-Karşılaştırma; Filizok, R. (2001), Anlam Analizine Giriş; Kılıç, V. (2009), Anlambilime Giriş-Temel Kavramlar; İşler, E. (1997), Türkçede Anlam Kaymasına Uğrayan Arapça Kelime ve Kelime Grupları; Uğur, N. (2003), Anlambilim/ Sözcüğün Anlam Açılımı, Yetiş, K. (2006), Belâgatten Retoriğe; Aksan, D. (2004), "Türk Anlambilimini Ana Çizgileri Üzerine", Dilbilim ve Türkçe Yazıları" Kaçalın, M. S. (2019). Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler ile çok sayıda anlambilimin alt dallarına yönelik bilimsel makaleler de mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır:

Aksan, D. (1994), "Anlam Bilim, İlgili Alanlar ve Türkçe"; Atay, H. (1996), "Semantik", (Alt başlıkları: İnsan ve Hayvan Ayırtacı: Dil, Dil ve Düşünce, Semantik Nasıl Oluyor, Semantiğin Görevleri, Müphemlik, Dil-Oluş-Varlık); Aydın, M. (2003), "Dil Biliminin Yoksul Akrabası: Anlam Bilimi"; Boz, E. (2009), "Sözlükbirimlerin Tanımlanmasına Anlambilimsel Bir Bakış"; Çakır, C. (2004), "Anlamın Bağlam Açısından İncelenmesi: Kök Anlambilim ve Art Anlambilim, Zülfikar, H. (1990), "Eş Anlamlılık ve Ziya Gökalp'ın Eş Anlamlılıkla İlgili Düşünceleri"; Zülfikar, H. (2004), "Metin

Yayınlarında Sözcüklerinin Tespiti ve Anlamlandırılması”; Çetinkaya, B. (2007), “Bağlam İçerisinde Yürek ve Kalp Sözcükleri; Göktürk, A. (1978), “Yazınsal Çeviride Metin-Ötesi Anlam İlişkileri; Uzun, S.L. (1996), “Anlamlandırma Sürecinde Kimi Eğilimler ve Cinsiyet Değişkeni; Gökcaplan, Y.(2022), Atasözleri ve Deyimlerde Akıl Kavramı vb çalışmalar anlambilim alanında önemli eserler olarak bilinmektedir.

Anlambilim alanıyla ilgili sözlükler de hazırlanmıştır: Ağakay, M. A. (1956), Türkçede Yakın Anlamlı Kelimeler Sözlüğü; Altınörs, Atakan (2000), Dil Felsefesi Sözlüğü; Aslan, S. (2002), “Eşanlamlılık”, Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü; Cevizci, Ahmet (2003), Felsefe Ansiklopedisi; Anlam, Anlama, Anlamlılık, Anlambilim, Anlam Kuramları; Hazar, Mehmet ve Tarhan, Osman (2013), Türk Anlam Bilimi Terimleri Sözlüğü; Karaağaç, Günay (2013), Dilbilim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu, Türkçede Eş ve Yakın Anlamlı Kelimeler Sözlüğü, Çevrimiçi: <http://tdk.org.tr/esveyakin/>; Vardar, B. (1980), Dilbilim ve Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü; Yalım, Özcan (1998), Türkçede Yakın ve Karşıt Anamlılar Sözlüğü; Aksoy, Ö.A. (1988) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü.

BULGULAR

Türkçenin anlatım gücünün ve anlam zenginliğinin yansıtıldığı sözcükleri ögeleri içinde atasözleri ve deyimler gibi kalıp sözler önemli yer tutar. İnsanlar arası iletişimde konuşma sırasında olayların, durumların, davranış ve eylemlerin etkili biçimde anlaşılmasına yardımcı olan atasözleri ve deyimlerdir. Türkçenin geçmişten geleceğe kültürel kodlarını yansıtmada ve aktarmada atasözleri ile deyimler gibi kalıp sözler ve kalıplaşmış sözlerin, söz öbeklerinin sağladığı anlatım gücünden yararlanmanın yolları, bu ögelerin sıkça ve yerinde kullanılması, edebî eserlerden başlayarak medenî, insanî ilişkilerdeki anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasındaki rolü üzerinde bir farkındalık oluşturmak ve bu konuda anadili Türkçe olanlarla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirmek mümkündür.

Atasözleri ve deyimleri ait olduğu milletin ortak hikmetli sözleridir. Atasözleri ve deyimler konusunda çok sayıda derleme, değerlendirme çalışmaları varır ancak yeterli değildir. Bunları tematik anlamda irdeleme, sınıflandırma, anlambilim ve kültürel özellikleri bakımından yorumlama, bunların içinde kavramsal konuları eğitim araç gereci, hedef kitlenin düzeyine uygun dil öğretimi materyali hâline getirmeye yönelik çalışmaların örneğine rastlanmıyor.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte (2023) “su” kavramının sözlük anlamı itibarıyla 7 değişik anlamda kullanıldığı görülür. “Su” kelimesinin tanımları şöyle ifade edilmektedir: **su**, -yu (1. isim Hidrojenle oksijenden oluşan, sıvı durumunda bulunan, renksiz, kokusuz, tatsız): ab. 2. isim Bu sıvıdan oluşan kitle, deniz, akarsu: 3. isim Meyve, sebze vb.nin sıkılmasıyla elde edilen sıvı: Portakal suyu. Domates suyu. 4. isim Bazı kokulu yaprak veya çiçeklerin imbikten çekilmesiyle elde edilen kokulu sıvı: Çiçek suyu. Gül suyu. 5. isim Yemeğin sıvı bölümü: 6. isim Kez: Meyveleri iki su yıka. 7. isim Demir araçları ateşte kızdırdıktan sonra, suya daldırılarak sağlanan sertlik.”

Türkçenin sözcüklerini oluşturan ögelerden atasözlerinde “su” kavramı:

Dil araştırmacıları atasözlerini değişik biçimde tanımlasalar da işlevlerini ifade etmede ortak noktaları vardır. Gökcaplan (2022: 45) Atasözleri ve Deyimlerde Akıl Kavramı üzerine yaptığı bilimsel araştırmada atasözlerini kalıplaşmış, yapıcı söz öbeği veya cümleyle ortak özellikler gösteren, tek başlarına bir anlam bildiren ve az sözle çok şey anlatan, genellikle şart veya genel düşünce-ana düşünce olmak üzere iki bölümden oluşan, kısa ve öz anlam ifade eden sözcük grupları olarak tanımlanabilir (Karaağaç, 2013: 361; Aksoy, 1988: 15-16) biçiminde ifade eder.

Sözcüklerini oluşturan ögelerin içinde önemli bir yeri olan, yazılı anlatım ve konuşma dilinde az sözle çok şey ifade etme gücüne sahip olan atasözleri “Toplumların asırlarca süren deneyimlerinden ve gözlemlerinden elde ettikleri yargılarını, ortak düşünce ve tutumlarını yansıtan; içinde mecazî bir anlam barındıran, eğitici ve öğretici pedagojik-didaktik) vasfı bulunan kalıplaşmış, kısa ve özlü söz; eş... <https://www.turkedebiyati.org/atasozleri-sozlugu/E.T.16.06.2023>).

Bir topluma özgü olan atasözleri, o toplumun uzun yıllar boyu belirlenen deneyimlerinin, dünya görüşünün, yaşam biçiminin ve anlatım gücünün sergilendiği sözlerdir. Deyimlere olduğu gibi atasözlerinde de Türkçe, konuları canlandırarak somutlaştırarak güçlü bir biçimde ortaya koymakta, onları kalıcı kılan anlatım yollarından yararlanmaktadır (Aksan; 1996, 181).

Güncel Sözlükte “su” maddesinde atasözleri içinde yalnızca iki atasözün yer verilmiş olduğu görülür. Bunlar:

- *Su küçüğün söz (veya sofraya veya yemek) büyüğün*
- *Su uyur, düşman uyumaz;*

Bir dilin açıklanmalı güncel sözlüğünde atasözlerinin tamamının yer alması veya madde başı kelimeyi açıklamada bütün örneklerin sunulması beklenemez. Bu nedenle tematik sözlüklerde her içerikle ilgili tespitler örnekleriyle birlikte sunulur.

Ömer Asım Aksoy’un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde (1988) 2667 atasözü içinde “su” kavramının içinde yer alanların sayısı 31’dir. Söz konusu atasözlerinin anlamları ile verilmek istenen mesajlar açıklanmalı biçimde yazılmıştır.

- *Acı acıyı keser (bastırır), su sancıyı.*
- *Akan su yosun tutmaz.*
- *Avradın kazdığı kuyudan su çıkmaz.*
- *Balık çok konuşurum ama ağzım su dolu demiş.*
- *Bıçağı kestiren kendi suyu, insanı sevdiren kendi huyudur.*
- *Derin su yavaş akar.*
- *Dibi görünmeyen sudan geçme (tastan su içme).*
- *Dökme su ile değirmen dönmez.*
- *Dokuz keçe, su geçse; bir deri, soğuk geri.*
- *Eşeği düğüne çağırmışlar; ya odun eksik, ya su demiş.*
- *Göle su gelinceye kadar kurbağanın gözü patlar.*
- *Haydan gelen huya gider (selden gelen suya gider.)*
- *İki pilav arasında bir su gerek.*
- *Kalbur ile su taşınmaz.*
- *Kar susuzluk kandırmaz.*
- *Kimi köprü bulamaz geçmeye, kimi su bulamaz içmeye.*
- *Kır atın yanında duran ya huyundan ya suyundan (tüyünden).*
- *Komşu kızı almak, kalaylı kaptan (tastan) su içmek gibidir.*
- *Köpek suya düşmeyince yüzmeyi öğrenmez.*
- *Malın (tarlanın) iyisi suya yakın, daha iyisi eve yakın.*
- *Selden gelen suya gider.*
- *Şeytan adamı kandırır, ama suyunu ısıtıvermez.*
- *Su akar yolunu bulur.*
- *Su akarken testiye doldurmalı.*
- *Su, başından kesilir.*
- *Su içene yılan dokunmaz.*
- *Su testisi suyolunda kırılır.*
- *Su uyur, düşman uyumaz.*
- *Suyu getiren de bir, testiye kıran da.*
- *Suyun duru akanından, insanın yere bakanından sakın.*
- *Taşma su ile değirmen dönmez.*
- *Suyu görünce teyemmüm bozulur.*

Bu atasözlerinin hedef kitlenin düzeyine göre yazılı ve sözlü anlatımda kullanabilmelerine yönelik bağlamsal içerikler oluşturulduğunda, bir başka deyişle metin anlambiliminin ölçütlerine uygun çalışmalar çerçevesinde materyal hazırlamak yerinde olacaktır.

Türkçenin sözcüklerini oluşturan öğelerden deyimlerde “su” kavramı:

Türkçede deyim “genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir:” (<https://sozluk.gov.tr/> E.T: 17.06.2023) biçiminde tanımlanır. “Bir dildeki deyimler sözcükleri içinde yer alır; dili konuşan toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerdir. Deyimler kimi zaman yüzyıllar boyunca değişmeden kimi zaman sözcüklerinde yenilenmeler yaşamakta, yeni deyimler aktarabilmektedir (Aksan, 1996: 31).

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte (2023) “su” kavramıyla başlayan 56 tespit edilmiştir:

- su almak
- su basmak,
- su çekmek,
- sudan çıkmış balığa dönmek,
- sudan geçirmek,
- suda pişmiş,
- su dökmek,
- su dökünmek,
- su etmek,
- su gelmek,
- su gibi,
- su gibi akmak,
- su gibi bilmek (veya okumak),
- su gibi ezberlemek,
- (bir şey) su gibi gitmek,
- su gibi olmak,
- su gibi terlemek,
- su görmemiş,
- su götürür yeri olmamak,
- su içinde,
- su içinde kalmak,
- su iktiza etmek,
- su kaçırmak
- su kapmak,
- su katılmamış,
- su kesmek,
- su koyuvermek,
- sular kararmak,
- sular seller gibi,
- (bir şey) su sabun görmemek;
- su vermek,
- suya düşmek,
- suya göstermek,
- suya götürüp susuz getirmek,
- su yapmak,
- suya sabuna dokunmamak,
- suyu az salmak,

- suyu baştan (veya başından) kesmek,
- (bir şeyin) suyu çıkmak,
- suyu ısınmak (veya kaynamak),
- suyu kesilmiş değirmene dönmek,
- (bir yerin) suyu mu çıktı?
- suyuna gitmek,
- suyun akıntısına gitmek,
- suyuna tirit,
- suyun başı,
- suyunca gitmek,
- suyu nereden geliyor?
- suyunu almak,
- suyunu çekmek,
- suyunun suyu, suyu
- seli kalmamak,
- su yürümek,
- su yüzü görmemiş,
- su yüzüne (veya üstüne) çıkmak,

TDK Güncel Türkçe Sözlükte (2023) “su” maddesinde yer almayan ve Ö. A. Aksoy’un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü(1988) ile A. Kayratova (2023) tarafından hazırlanan “Su Kelimesiyle İlgili Deyimlerin Rusça ve Türkiye Türkçesindeki Anlam Açısından İncelenmesi” adlı yayımlanmamış bitirme tezindeki içinde su kavramının geçtiği 20 deyim tespit edilmiştir:

- aralarından su sızmamak,
- ayaklarına (ayağına) kara su (sular) inmek,
- bin (kırk) dereden su getirmek,
- bir içim su (gibi) (bir şey),
- bir kaşık suda boğmak,
- (bir şey) su sabun görmemek,
- (bir şeyin) üstüne bir bardak (soğuk) su içmek,
- (birinden) gözü su içmemek,
- (birinin) düğününde kalburla (elekle) su taşımak,
- (birinin) eline su dökemez,
- (birinin) pirinci (çok) su kaldırmamak (götürmemek),
- dizlerine kara su inmek,
- ekmek elden su gölden,
- havanda su dövmek,
- içine su serpilmek,
- içtikleri su ayrı gitmemek,
- kalburla su taşımak,
- pişmiş aşı (soğuk) su katmak,
- saman altından su yürütmek,
- köprünün altından çok su aktı,

İçinde “su” kavramının geçtiği 76 deyim olduğu tespit edilmiştir. Deyimlerin her birinin anlamını dijital sistemde ve sözlüklerde kolayca bulmak mümkündür. Bunların pek çoğunun birden çok anlama sahip olması dikkat çekicidir. Örnek: su almak deyiminin anlamları şöyledir:

1. suyu içine çekmek: Ayakkabılarım su alıyor. 2. su yapmak(denizcilik). 3. gemiye içme suyu doldurmak (denizcilik). 4. herhangi bir organdan tedavi maksadıyla su boşaltmak (tıp). 5.

bozukluk, yozlaşma başlamak (mecaz): "Bu güven bir yerinden su alıyorsa o gediği zamanında kapamak gerekir." - Haldun Taner. TDK Güncel Sözlükte (2023) beş anlamı varken buna şişelerde satılan suyu satın almayı da dâhil etmek mümkündür. "Marketten veya büfeden su alır mısın?" biçiminde kullanılmaktadır.

Bir kimseyi sinirlendirmeyecek biçimde davranmak anlamındaki suyunca gitmek deyimini ile hafifçe yıkamak anlamındaki suya göstermek deyimini gibi tek anlamlı deyimlerde de vardır. Yukarıda yer alan 76 deyim anlam sayısı kendi sayısından kat be fazla olduğu anlaşılmaktadır. Derlem çalışmaları içinde kelimelerin eşdizimleri yapıldığında daha sağlıklı veriler ortaya çıkmaktadır. Araştırmacıların mekanik yollarla elde edemediği bilgileri dijital sistemlerden yararlanma yoluyla elde etmesi için sözcük öğelerinin sistematik biçimde derlenmesine, tasnif edildikten sonra dil öğretimi alanında materyal üretiminde, edebî eserlerde yazar ve şairlerin kelime hazinesini zenginleştirmede önemli rol oynayacağı anlaşılmaktadır. Özellikle kelime bulutlarının oluşturulması yoluyla dil öğretimi ilkelerine ve metinlerin

Türkçenin sözcükte oluşturulan öğelerden biri de kalıp sözler bir başka deyişle ilişki sözleridir. Su getirenlere büyüklerin küçüklere iyi dilek olarak söylediği "Su gibi aziz ol!" sözü anlambilim ve kültürbilim açısından da ele alınıp incelenmesi gereken kalıp sözlerdendir. Bu sözle suyun önemi, değeri ve suyu kendisine su ikram edene azizlik, yücelik dileği diğer kültürlerde rastlanan bir durum değildir.

Türkçenin sözcükte birleşik kelimelerde "su" kavramı:

Birleşik kelimelerin içerik bakımından kategorize edilmesiyle aşağıdaki durum ortaya çıkmıştır. İçerik yönünden tasnif edilen sözcük öğeleri anlamlandırma, anlamı kavrama, davranışa ve beceriye dönüştürmede önemli rol oynar. İçerdikleri anlamlar itibarıyla de 15 başlık altında toplanan söz öbekleri çoğunlukla belirtisiz ad tamlaması ve sıfat tamlaması biçiminde kuruldukları görülür. İstisnai olarak saf su, serbest su, iç su, kara su gibi sıfat tamlamalarının ile havadan sudan (zarf), kibrit suyu, sudan ucuz (sıfat) gibi mecazların yapısı da diğerlerinden farklıdır.

a. Bitki adı olanlar: su baldıranı, su kabağı, su kamışı, su karanfili, su keteni, su mantarları, su mercimeği, su nanesi, su rezenesi, su teresi, su yoncasi, su yosunu, superisi, susarimsağı, suşeridi,

b. Hayvan, böcek, bakteri adı olanlar: su akrebi, su aygırı, su biti, su böceği, su çulluğu, su örümceği, su piresi, su samuru, su sığırı, su sineği, su tavuğu, su ürünleri, su yelvesi, su yılanı,

c. Meyve veya bitki suları: arpa suyu, çiçek suyu, çilek suyu, domates suyu, elma suyu, gül suyu, havuç suyu, koruk suyu, limon suyu, meyve suyu, nane suyu, portakal suyu, şalgam suyu, su bitkileri, turşu suyu, üzüm suyu, vişne suyu,

d. Eşya, alet, araç adı olanlar: su bardağı, su bidonu, su bombası, su borusu, su çıkırığı, su değirmeni, su dolabı, su ibriği, su ısıtıcısı, su kabı, su kaydıracağı, su kesesi, su kızı, su saati, su sarnıcı, su sayacı, su tankeri, su taşı, su terazisi, su testisi, su topu, su tulumbası su türbini, suölçer,

e. Mekan, yer, coğrafya: akarsu, iç su, kara su, su basmanı, su cenderesi, su damarı, su deposu, su hattı, su kemeri, su küre, su tabakası, su yatağı, yer altı suları,

f. Bilim alanıyla ilgili: ağır su, altın suyu, bağlı su, besi suyu, er suyu, ham besi suyu, özsu, saf su, safra suyu(denizcilik), serbest su, su altı, su askıları, su basıncı, su bilgisi, su bilimi, su bölümü çizgisi, su korkusu(hidrofobi),su parkı, su tedavisi (hidroterapi), suoku, suyuvarı,

g. Hukuk: kara suları,

h. Yiyecek adı olanlar: su böreği, su muhallebisi, tavuk suyu çorba,

i. Hastalık adı ya da sağlık durumuyla ilgili olanlar: aksu (katarakt), karasu (göz hastalığı), su kaybı, suçiçeği,

j. Ürün, madde adı olanlar: cam suyu, çamaşır suyu, et suyu, ıslatma suyu, katran suyu, kenar suyu, su boyası, su kireci, su mermeri,

k. Olay, durum, hareket adı olanlar: basınçlı su, su baskını, su düzeyi, su kesimi, su seviyesi, su taşkını, tazyikli su,

l. Oyun adı, spor: su kayağı, suyolu,

m. Su türü, isim: acı su, atık su, bengi su (abıhayat),bulaşık suyu, can suyu, deniz suyu, dirim suyu, dümen suyu, içme suyu, kaba su, kaya suyu, kaynak suyu, kireç suyu, küllü su, kuyu suyu, maden suyu, memba suyu, oksijenli su, pis su, sert su, tatlı su, yumuşak su, zezem suyu, sudan sebep

n. Mecaz: havadan sudan (zarf), kibrit suyu, sudan ucuz (sıfat) sugötürmez(sıfat), yüzsuyu,

o. Argo: imamsuyu

YORUM VE AÇIKLAMALAR

Türkçenin sözcük varlığını oluşturan atasözleri, deyimler ve birleşik kelimelerin anlambilimin temel konuları çerçevesinde değerlendirilip kelime bulutları biçiminde hazırlanması hâlinde “su” kavramıyla oluşmuş sözlerin kavranması, yorumlanması, anlaşılması kolaylaşacaktır. İsim tamlaması biçiminde oluşmuş olan deyim anlamı taşımayan birleşik isimlerde mantık olarak eşanlam, zıt anlam aranmaz. Deyimler ise çok anlamlılık, eş anlamlılık ve anlam daralması ve anlam genişlemesi mümkündür. Türkçedeki sözcük varlığı öğeleri bu yönüyle de ayrıntılı biçimde incelenmelidir.

Kelimelerin ve bütün dil unsurlarının anlamlarının inceleyen, çok yönlü bir araştırma alanı olan anlambiliminin araştırma yöntemlerinin gerektirdiği ölçütlere uygun eylem (konuşma ve yazma) sergilendiğinde sağlıklı iletişimin sağlanması söz konusu olacaktır. Dilde anlam konusunu dil araştırmacıları inceler. “Anlambilim, çağdaş dil biliminin ana alanlarından biridir. Anlambilim incelemelerinde, anlama ilişkin bilgiyi tanımlamak gibi genel bir amaç paylaşılıyor olsa da birbirinden oldukça farklı yöntemler kullanılabilir. Anlambilim alanının felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi anlamın yaratılmasını ve aktarılmasını araştıran diğer alanlarla güçlü bağlantıları vardır. Bu yüzyılın başlarında, anlambilim alanında pek çok çalışma felsefeciler tarafından yapılmıştır ve hâlâ da yapılmaktadır. Bu komşu alanlarda sorulan soruların bazıları, dil bilimcilerin anlambilim üzerine çalışma biçimleri hususunda önemli etkilere sahip olmuştur. Felsefî, psikolojik veya sosyolojik temellere dayanan farklı tanımları verilebilirse de dil bilimsel bakış açısında anlam, ana dili konuşucularının dile ilişkin doğal bir bilgisi olarak kabul edilir (Uzun, 2022: 60).”

Dilde anlam hangi yollarla oluşur? Oluşan anlamların yorumlanmasının usulleri nelerdir? Dil unsurlarının anlamıyla ilgili olarak konuşucunun dil sezgisi, dil algısı, dile yaklaşımı, dili kullanma becerileri, telaffuz ve bu sese uygun vurgu, ezgi ve tonlamaların başka alıcılar tarafından da aynı duygularla kabul edilmesi vb. hususlar dikkate alınır. Duyulandan veya okunandan anlam çıkarmak anlamlı kılma yetisi ile insanın bilişsel becerilere sahip olmasıyla mümkündür.

“Anlam nedir sorusuna verilebilecek en kestirme cevap şu olabilir: Anlam delalettir. Anlamak dolayısıyla bu delaleti anlamak demektir. Delalet Türkçe karşılığı itibariyle gösterge anlamına gelmektedir ki anlam dizgesi bir gösterge dizgesini, anlama faaliyeti bu gösterge dizgesinin çözümlenmesini ifade etmektedir (İbiş, 2022: 679).” Kavramların anlamlandırılması dilin kendi doğal gelişim içinde gerçekleşirken var olan kavramların göstergelerinin yazılı ve sözlü anlatımda beceriye dönüşmesi beklenir. Atasözleri, deyimler ve birleşik kelimelerdeki “su” kavramıyla ilişkili sözlerin belagat ilminin ilkelerine uygun olarak hazırlanan metinlerde kullanılması, özellikle edebî metinler içinde bağlamsal anlamlarıyla sunulması gerekir. “Kelimelerin kavram alanının sınırlarının çizilmesi onların bağlama göre doğru anlaşılmasını sağlayacak önemli bir unsurdur (Gökkaplan, 2022: 48)” Sözcük anlambilimi, belli bir bağlamı hesaba katmadan sözcükleri ele alarak bir

nesnenin,, bir duygu, düşüncenin belli ses bileşimleriyle dile dönüştürülmesinde tutulan yol, bu bileşimlerin içerdikleri temel anlam ögesi, tasarımlar, duygu değerleri, yan anlamlar, sahne oldukları çeşitli aktarmalar, eşanlamlılık, eşadlılık, tersanlamlılık gibi konuları aydınlatmaya yönelir. (Aksan, 1999: 27). Sözcük anlambilimi başlığı altında anlamlı birimler, kavramlaştırma, gösterge kavramı, kavram ve kavram alanı, anlam; anlam belirleyicileri ve ayırıcıları, temel anlam ögesi ve göndergesel (temel) anlam, tasarımlar ve imgeler, duygu değeri, duygu değeri açısından özel adlar, yan anlam, benzetme, aktarmalar (ad aktarmaları, deyim aktarmaları), çokanlamlılık, eşadlılık, bağlam, eşanlamlılık, tersanlamlılık, bağdaştırma, sözcük anlambiliminde kılınış ve görünüş kavramları ile anlam değişimleri çerçevesinde sözcük öğeleri üzerinde derleme, kelime bulutları ve metin oluşturma çalışmaları yapılabilir. Söz konusu başlıkların tamamına yönelik yeterliliği ve yetkinliği bulunmayanların sözcük öğelerinden dil öğretiminde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik materyal oluşturması düşünülemez.

SONUÇ VE ÖNERİLER

- Türkçe Sözcük Anlambiliminde Su Kavramının Anlambilim Açısından Özellikleri adlı çalışmamızda 33 atasözünde, 76 deyimde, 162 birleşik kelimedede su kavramının yer aldığı tespit edilmiştir. Toplamda 271 sözcük öğesinin “su” kavramıyla ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Bu sayıya çokanlamlı kelimelerdeki anlam sayıları dâhil değildir. Dolayısıyla bilgi yerine sözlü ve yazılı anlatımda bunca sözcüğün beceriye dönüştürülmesiyle sözcük dağarcığını geliştirecek olan herkesin düşünme ve üretme yetisini de geliştirecektir.
- Birleşik kelimeler ve atasözleri tek anlama sahipken deyimlerin ifade ettiği anlamlar bir veya birden çok anlam taşıdığı görülmektedir. Eğer her anlama bağımsız bir karşılık verilseydi Türkçenin sözlüklerdeki kelime sayısı bugünkünün birkaç katı olabilirdi.
- Anlamın nesnel boyutunda dil vardır. Anlamın üretimi de dile ilişkin araçlarla mümkündür. Dil soyut kavram olarak kelimeler, cümleler ve metinlerle, konuşma dilinin bütün unsurlarıyla işlev görür. Kavram ve nesne ilişkisi dilin çift yönlü niteliğe ve karaktere sahip olduğunu göstermektedir. Kelimelerin anlamları yalnızca algılanabilir değil, anlaşılabilir karaktere sahip olması nedeniyle anlamak için anlatanın da anlamlı ifadesine ihtiyaç vardır.
- Su kavramının geçtiği atasözleri, deyimler ve birleşik kelimelerin Aksan’ın da ifade ettiği gibi “Türkçe kavramlaştırma sırasında en çok somut nesnelere, doğaya yönelmekte; böylece kavramları daha canlı olarak dile getirmektedir. Bir dilin sözcükte temel sözcük ya da çekirdek sözcükler denen öğeler vardır. İnsanın odak olduğu bir sistem içinde insanın temel ihtiyaçlarını karşılayan soyut ve somut kavramlar içinde yemek, içmek, uyumak, gitmek, gelmek, almak, vermek gibi kavramlar, ona en yakın kişileri gösteren akrabalık adları, sayılar ve insanın maddi ve manevi kültürü içine giren çeşitli kavramlar sayılabilir... Manevi kültür içine giren dinle, kutsal kavram ve kişilerle, gelenek, göreneklerle ilgili sözcükler yine temel sözcükte içinde düşünülmektedir (Aksan, 1996: 26). Su kavramı da temel yaşam maddesi olduğu gibi Türkçenin temel sözcüğünün en önemli kavramıdır.
- Bitki adı olanlar: 15
- Hayvan, böcek, bakteri adı olanlar:14
- Meyve veya bitki sınıfları: 17
- Eşya, alet, araç adı olanlar: 24
- Mekân, yer, coğrafya: 13
- Bilim alanıyla ilgili: 21
- Hukuk: 1
- Yiyecek adı olanlar: 3
- Hastalık adı ya da sağlık durumuyla ilgili olanlar: 4
- Ürün, madde adı olanlar: 9
- Olay, durum, hareket adı olanlar: 7
- Oyun adı, spor: 2

- Su türü, isim: 25
- Mecaz: 5
- Argo: 1

Sözvarlığı öğelerinin tematik sınıflandırma işlemini, dijital sistem içinde derlem çalışmaları çerçevesinde yapmak gerekir. Böyle bir çalışma yazılı eserlerdeki sözvarlığının tespitinde önemli rol oynayacaktır. Anadili veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkin biçimde yararlanılması amacıyla sözvarlığı öğelerinin dilsel yapılarından çok anlamına, kültürel kodlarına dikkat çekilmesi tarafımızdan önerilir.

ETİK BEYAN

“Türkçe Sözvarlığında Su Kavramının Anlambilim Açısından Özellikleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmacının diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim; Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlam Bilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1984-1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü Cilt 1 ve Cilt 2*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Gökkaplan, Y. (2022). Atasözleri ve deyimlerde akıl kavramı, dil araştırmaları. *Journal of Language Studies*, 16(31).
- Haldan, A. ve Tuna, S. (2019). Kültürdilbilim bağlamında almanca deyimlerin çevirisine bir bakış. *Mehmet Akif Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 11(29).
- Hazar, M. (2013). *Türk. Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-173.
- İbiş, F. (2022). Sosyal bilimler mantığı üzerine: Anlamın neliği ve anlamanın niteliği. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 21(2) 675-70
- Kayratova, A. (2023). *Su kelimesiyle ilgili deyimlerin rusça ve türkiye türkçesinde anlam açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Bitirme Tezi). KTMÜ Edebiyat Fak. Mütercim-Tercümanlık Bölümü.
- Uçar, H. (2020). Bir kültürün özellikleri; Türklerde su kültürü. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 7, 24-47.24
- Uzun, L. S. (2022). *Anlambilim; Editör. M. A. Y. Saraç; Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, TÜBİTAK Bilim Yayınları*
- Yetiş, K. (1992). *Belagat; Türk Edebiyatı, TDV İslam Ansiklopedisi*, 5. Cilt, s. 384-387, Ankara
- <https://sozluk.gov.tr/> E.T: 17.06.2023
- <https://www.felsefe.gen.tr/kavram-nedir-kavram-turleri-nelerdir/> (E.T:15.06. 2023)Ömer YILDIRIM Mantık” ve “Modern Mantık” Dersleri Ders Notları, Atatürk Üniversitesi Sosyoloji Bölümü.
- <https://www.turkedebiyati.org/atasozleri-sozlugu/E.T.16.06.2023>
- https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=11_636783927929219001.pdf

EXTENDED SUMMARY

In order to obtain regular information about the expressive power of Turkish and the richness of meaning of some concepts and to present them to language learners and teachers, compound words, idioms and proverbs formed with the concept of "water" were analysed. In our study titled "Semantics of the Concept of Water in Turkish Vocabulary", it was determined that the concept of water was found in 33 proverbs, 76 idioms and 162 compound words. In total, 271 lexical items were found to be related to the concept of "water". This number does not include the number of meanings in polysemous words. Therefore, by transforming this vocabulary into skills in oral and written expression instead of knowledge, everyone who will improve their vocabulary will also improve their ability to think and produce.

While compound words and proverbs have a single meaning, the meanings expressed by idioms are at least one, but most of them have three or five meanings. If each meaning was given an independent correspondence, it is possible that the number of words in Turkish would be several times higher than it is today. Language is the objective dimension of meaning. The production of meaning is also possible with the tools related to language. Language functions as an abstract concept with words, sentences and texts, and with all elements of spoken language. The relationship between concept and object shows that language has a bidirectional quality and character. Since the meanings of words are not only perceptible but also comprehensible, the meaningful expression of the narrator is also needed for understanding. Synonymy, polysemy are concepts that are formed in the form of a noun phrase, and synonyms and antonyms are not sought in compound nouns as logic. Idioms, on the other hand, are polysemy, synonymy and meaning contraction and meaning expansion are possible. The elements of Turkish vocabulary should be analyzed in detail in this respect.

Among the elements of Turkish vocabulary that reflect the power of expression and richness of meaning, proverbs and idioms have an important place. In interpersonal communication, proverbs and idioms help to understand events, situations, behaviours and actions effectively. In reflecting and transferring the cultural codes of Turkish from the past to the future, it is possible to create an awareness on the ways to benefit from the power of expression provided by proverbs and phrases such as proverbs and idioms and stereotypes and phrases, the frequent and appropriate use of these elements, their role in gaining understanding and expression skills in civilised, human relations starting from literary works, and to improve the vocabulary of native speakers of Turkish and those who learn Turkish as a foreign language.

Proverbs and idioms are the common words of wisdom of the nation to which they belong. There are many compilation and evaluation studies on proverbs and idioms, but they are not enough. There are no examples of studies examining them thematically, classifying them, interpreting them in terms of semantics and cultural characteristics, and turning them into educational tools and language teaching materials suitable for the level of the target audience.

The thematic classification of lexical items should be done within the framework of corpus studies within the digital system. Such a study will play an important role in determining the vocabulary in written works. It is recommended by us to draw attention to the meaning and cultural codes of lexical items rather than their linguistic structures in order to make effective use of them in teaching Turkish as a mother tongue or foreign language.



Çeviri Eğitiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi¹

Leyla BABATÜRK² 

Öz

Günümüzde ülkeler arası ilişkiler ticaret, siyaset, eğitim, ekonomi ve diğer alanlarda hızla gelişmektedir. Dolayısıyla kültürler arası iletişim özelliklerini bilen ve kaliteli çeviri yapabilen tercümanlara duyulan ihtiyaç günden güne artmaktadır. İş piyasasında rekabet edebilen tercümanların edindikleri beceriler tamamıyla çeviri eğitimi sürecinde kazanılır. Bu açıdan çeviri eğitiminde kullanılan yöntemler ile stratejiler ayrıca önem arz etmektedir. Bildirimizde çeviri bilimi çerçevesinde çeviri eğitiminin metodolojik sorunları ve günümüzde kullanılan öğretim yöntemlerinden söz edilmiştir. Çeviri türüne ve kaynak metnin özelliklerine göre kullanılan eğitim yöntemleri sınıflandırıldıktan sonra eğitim süreci açısından en etkili olanlar belirlenmiş ve çeviri eğitimi pragmatik açıdan değerlendirilmiştir. Ayrıca tipolojik açıdan farklı olan diller arası çeviri sürecinin kültürel boyutunun özelliklerinden bahsedildikten sonra öğrenciler için anadili ile yabancı dil arasındaki ilişkinin çeviri eğitimindeki rolüne değinilmiştir. Bildirimiz Rusça-Türkiye Türkçesi çeviri eğitimi temelinde hazırlanmıştır. Çeviri eğitimi esnasında karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak, eğitimi daha verimli kılmak ve öğrencilere istenilen becerileri kazandırmak için kullanılacak en uygun eğitim yöntemleri belirlenerek sonuç kısmında verilmiştir. Yapılan araştırma, çeviri eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin anadilini bilme ile yabancı dile hâkim olma seviyelerine ve arka plan bilgi birikimine göre değişkenlik gösterebileceği için doğru tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çeviri, Eğitim Yöntemleri, Çeviri Öğretimi

Assessment of Methods Used in Teaching Translation

Abstract

Today, relationships between countries are developing rapidly in commerce, politics, education, economy and other fields. Hence, there is a growing need for translators who are aware of the special features of intercultural communication and who can provide quality translations. Moreover, the skills of translators who are able to compete in the job market are all gained in the course of studying at translation studies program. In this respect, the methods and strategies used in translation studies programs are of particular importance. This paper discusses the methodological problems of teaching translation within the framework of translation science and the teaching methods used today. After classifying the teaching methods depending on the type of translation and the characteristics of the source text, the most effective of them for the educational process and translation teaching were identified and evaluated from a practical point of view. Besides, having discussed the characteristics of the cultural aspects of the typologically different cross-language translation process, the role of the relationship between the native and the foreign language for students in translation studies has been emphasized. The paper focuses on Russian-Turkish translation studies. We have identified the most appropriate teaching methods that can be used to eliminate the problems encountered in teaching, to make the training more efficient and to provide the students with the relevant skills, which are provided in the conclusion part. The research shows that the teaching methods used in translation teaching should be appropriately selected as they may vary depending on the students' native and foreign language proficiency levels and their background knowledge.

Key Words: Translation, Teaching Methods, Translation Teaching

Atıf İçin / Please Cite As:

Babatürk, L. (2023). Çeviri eğitiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 4(1), 47-54.

Geliş Tarihi / Received Date: 15.02.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.04.2023

¹ Mevcut makale 16-18 Kasım 2022 tarihleri arasında düzenlenen Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri-II Kongresinde sözlü olarak sunulan bildirden üretilmiştir.

² Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, leyla.babaturk@manas.edu.kg

Babatürk

GİRİŞ

Birçok bilim insanına göre günümüzde çeviri eğitimi sadece belirli becerilerin kazandırılmasından ibaret değildir. Désirée'ye göre günümüzde instrumental teorik bilgi çeviri eğitiminin olmazsa olmazıdır. Çünkü temel teorik bilgi olmadan öğrenciler onlardan ve yaptıkları çeviriden neler istendiğini anlamamaktadır. Gile'e göre de çeviri eğitimine teorik bilgilerin öğretilmesine mutlaka yer verilmelidir çünkü bu tür bilgiler açıklayıcı güce sahiptir. Fakat Kautz'a göre günümüzde eğitim sürecinde eğitmenler kaliteli çeviri odaklı değil, çeviri alanında uzmanlaşmış ve karşılıklarına çıkan her türlü problemi çözebilen çevirmenler yetiştirmek için çaba göstermelidir. Böylece çeviri eğitiminin odak noktası netice değil, çeviri süreci olmalıdır (Désirée, 2012: 65-66).

Yabancı dil bilmek ile yabancı dile ya da yabancı dilden yeterli düzeyde çeviri yapabilmek arasında büyük bir fark vardır. Dolayısıyla tercüman ile çift dilli ya da iki dilden fazla dil bilen insan arasında da muhakkak fark vardır. Bu fark, bir süreç neticesi olarak kabul edilebilen çeviri metnin kalitesi ile bağlantılıdır. Böylece çeviri eğitimi açısından "iyi çeviri" ve "kötü çeviri" kavramları da önem arz etmektedir.

Çeviri teorisi yakın geçmişte ortaya çıkmıştır. Bu nedenle farklı bilim insanlarının bu konuda farklı düşünceleri mevcuttur ve çeviri farklı şekilde tanımlanabilir (Latysheva, Romanov, 2004). Komissarov'a göre çeviri, kaynak metin odaklı bir diller arası aracılık faaliyetidir (Komissarov, 1990: 42). Latyshev'e göre ise çeviri iki dilli iletişimi tek dilli iletişime uyarlama işlemidir (Latyshev, 1988: 9). Bizce ise çeviri bir süreçtir, hatta bir iletişim sürecidir. Ayrıca iki farklı dilin kullanıldığı diller arası bir iletişimdir ya da farklı kültür mensupları arasında gerçekleşen kültürler arası bir iletişimdir. Böylece bir tercümanın başlıca görevi, kaynak dildeki metni doğru algılayıp hedef dil aracılığıyla yorumlayarak kültürler arası iletişimi gerçekleştirmektir.

Çevirinin farklı faktörlere göre sınıflandırmaları mevcuttur. Mesela, kaynak metnin dilsel özelliklerine göre edebî ve teknik metin çevirisi diye ayrılır veya kaynak metnin çevirmen tarafından algılama şekline göre sınıflandırma yapılabilir: yazılı çeviri ve sözlü çeviri. İki çeviri türü arasındaki fark o kadar büyüktür ki, bazı dillerde (Türkiye Türkçesi dahil) söz konusu çevirileri yapanlar farklı sözcükler ile belirtilir: mütercim (yazılı çeviri yapan) ve tercüman (sözlü çeviri yapan). Çeviri türlerinin sınıflandırılması çeviri eğitimi açısından da son derece önemlidir. Çünkü her çeviri türü öğrenciyeye kazandırılması gereken farklı beceri gerektirir.

YÖNTEM

Araştırmanın başlıca amacı, çağdaş çeviri eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerini belirlemek, yeni yöntemleri tespit etmek, kullanılan çeviri öğretim yöntemleri arasında eğitim sonuçları ve çağdaş iş piyasasının çevirmen adaylarından beklentileri açısından etkili olanları belirlemektir. Dolayısıyla yapılan çalışmada betimleme, karşılaştırmalı analiz, verilerin nitel analizi gibi genel bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Yazılı Çeviri Eğitimi

Yazılı çeviri, yazar ile alıcı (okur) arasında metin veya söylem seviyesinde gerçekleştirilen bir diyalogdur. Bu diyalogda hem lengüistik hem lengüistik ötesi unsurlar kullanılmaktadır (Désirée, 2012: 69). Yazılı çeviri eğitimi, yabancı dil öğretimi faktörlerine, yeterli düzeyde çeviri ise tercümanın yabancı dil becerilerine bağlıdır. Çeviri eğitiminde hedef dil yabancı dil olunca bu durumu daha net bir şekilde gözlemlenmesi mümkündür. Çünkü çevirmen adayı doğru algıladığı mesajı yabancı dilde ifade etmek zorundadır. Düşüncelerini yabancı dilde ifade ederken de yabancı dilin gramer ile üslup kurallarına bağlı kalmalıdır. Fakat çevirmen adayı yabancı dili bildiği gibi yabancı kültürü de çok iyi bilmek zorundadır. Bu da mütercim-tercümanlık bölümlerinde uygulanan eğitim programı ile ilgili bir sorundur.

Çeviri eğitimi açısından meslekî becerilerin kazandırılması çok önemlidir. Yabancı dil öğretiminde de çeviri yöntemi kullanılmaktadır. Fakat bu çeviri yöntemi ile çeviri eğitiminde kullanılan yöntemler, kavramlar karıştırılmamalıdır. Çünkü ilki yabancı dil öğretimi için uygun, profesyonel çeviriden çok genellikle öğrencinin yabancı dildeki metni doğru algılayıp algılamadığını kontrol etmek için kullanılır. Meslekî çeviri eğitimi ise, hem yazılı hem sözlü çeviri sürecini gerçekleştirmek için gereken becerileri kazandırmaya yöneliktir ve özel öğretim yöntemleri vardır. Böylece akademik çeviri eğitiminin temel amacı, yazılı ve sözlü çeviri yapabilen uzmanlar yetiştirmek diye özetlenebilir. Bu durum sanıldığından daha meşakatlidir ve hem öğrenci hem de öğretmenden çok fazla özveri istemektedir.

Yazılı çeviri süreci üç aşamaya bölmek mümkündür: çeviri öncesi kaynak metnin analizi, uygun çeviri stratejisi geliştirme ve uygulama.

Çeviri Öncesi Metin Analizi

Kaynak metni doğru algılama, çeviri sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Yabancı dilde yazılmış bir metni doğru algılamak için çevirmen adayı “çeviri öncesi metin analizini” gerçekleştirmek zorundadır. Çünkü ancak analiz yaparken doğru çeviri yöntemini belirleyebilir ve uygun çeviri stratejisi geliştirilebilir.

İ. Alekseeva'ya göre tecrübeli çevirmen kaynak metnin analizi için 5 ila 10 dakika harcar. Başarılı bir çeviri ise otomatik olarak kullanılan beceri ve gerekli becerileri seçebilme yeteneği yatmaktadır (Afanaseva, Shustova, 2021: 74). Çeviri öncesi metin analizinin iki aşaması mevcuttur: kaynak metin hakkında ve kaynak metnin içerdiği bilgi (bilişsel, duyuşsal, estetik vs.) ve yoğunluğu hakkında bilgi edinimi. Birinci aşamada şu sorulara yanıt aranmalıdır: Metnin yazarı kim? Metin ne zaman yazıldı ve yayımlandı? Metnin üslubu nedir? Çeviri metni hangi kitleye hitap etmeli? İkinci aşama ise kaynak metnin içerdiği bilgi yoğunluğunun seviyesini (yüksek, orta ve düşük) belirlemeye yönelik çalışmaları kapsar. Bilişsel bilgi (terimler, grafik, istatistiksel veri vs.) yoğun bir şekilde içeren metinlerin aynı konuda hedef dilde yazılanları çevirmen adayının imdadına yetişebilir (Shuldeshova, 2021: 320-321). Kaynak metnin analizini yapan öğrencilerin “çeviri birimi” terimini doğru kavramsallaştırması önemlidir. Çoğu zaman çeviri birimi bir sözcüğe eşdeğerdir. Fakat bazı durumlarda çeviri birimi hem bir morfem hem de bir kalıp (kelime grubu, cümle) olabilmektedir.

Mihaylova'ya göre yabancı dildeki metinleri doğru algılamaya yönelik aşağıdaki öğretim yöntemleri kullanılabilir:

Yöntem 1. Anahtar kelimelerin tespiti: 1. Metin okuma, 2) anahtar kelime arama (genellikle ara başlık ya da metinde sıkça geçen kelimeler), 3) anahtar kelimelerin çevirisi, 4) tekrar okuma ve 5) bağlama göre anlamı bilinmeyen kelimelerin tespiti ile çevirisi,

Yöntem 2. Metin bölme işlemi. İlk yöntem kullanıldıktan sonra kaynak metnin içeriği anlaşılır hale geliyor. Bu yöntem aracılığıyla öğrenci kaynak metnin yapısına odaklanır. Metni anlamsal bütünü oluşturan parçalara bölme ve temel bilgi çıkarma, uzun cümleleri parçalara bölme işlemi bu aşamada gerçekleştirilir. Bütün bunlar algılanan mesajı hedef dilde daha kolay ifade edebilmek için yapılır.

Yöntem 3. Kaynak metnin içeriğini özetleme. Bu yöntem ile öğrenciler mümkünse tek cümle ile metnin içeriğini dile getirmeliler. Böylece metnin ana fikrini algılamış olmaktadır.

Yöntem 4. Metnin devamını oluşturma. Burada öğrenciler doğru algıladıkları metnin o zamana kadar geliştirdikleri kelime hazinesini kullanarak metnin devamını oluştururlar. Böylece yeni kelimeler hafızada kalır ve öğrenciler hedef dili kullanma becerisini geliştirmiş olurlar (Mihaylova, 2015).

Bilişsel Söylem Modelleme Yöntemi

Son zamanlarda çeviri öncesi kaynak metnin analizi olarak yeni bir yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntem, kaynak metnin bir söylem olarak değerlendirilmesinden gelir ve çevirmen adaylarının

bilincindeki bilişsel süreçler ile ilgilidir. Kaynak metin farklı açılardan analiz edilebilir. Mesela, kaynak metnin sözcük varlığı, yapısal özellikleri, terim yoğunluğu ve terimlerin anlamsal özellikleri, bilgi yoğunluğu ve diğer boyutlar analiz edilebilir. Fakat unutmamak gerekir ki, çeviri bir iletişim sürecidir ve belirli iletişimsel durumda gerçekleştirilir. Dolayısıyla aynı iletişimsel durum iki kültürde farklı şekillerde algılanabilir.

Çeviri eğitiminde kullanılan “bilişsel söylem modelleme yöntemi”, belirli durumların benzerini yaratıp analiz ederek inceleme eylemidir. Dolayısıyla bu yöntem sadece iki dildeki sözcükler arasında bağlantıyı değil, aynı zamanda iki farklı kültürün bilişsel açıdan benzerlik ve farklılıklarını ortaya çıkarmak için uygundur. Bu yöntem aracılığıyla kaynak metnin derin anlamları ortaya çıkarılabilir (Afanaseva, Shustova, 2021: 78-89). Daha basit bir ifadeyle, söz konusu yöntem çevirmen adaylarını “bu durumda hedef kültür mensupları nasıl tepki verirlerdi ve ne derlerdi?” sorusunun cevabını aramaya teşvik etmektedir.

Yazılı çeviri sürecinin ikinci aşamasında aşağıdaki iki temel öğretim yöntemi kullanılmaktadır:

Yorum Odaklı Yöntem

Çeviri süreci bilişsel süreçleri içerdiği için çevirmen adaylarının algıladıkları bilginin hedef dilde yorumlayabilme becerisini gerektirir. Dolayısıyla çeviri eğitiminde “yorum odaklı yöntem” sıkça kullanılmaktadır. Bu yöntem genellikle yabancı dilden ana dile gerçekleştirilen çeviri için uygundur. Çünkü öğrenciler ana dili en iyi şekilde kullanabilirler ve bir düşünceyi farklı sözcükleri, kalıpları kullanarak ve yapı açısından farklı cümleler kurarak ifade edebilirler.

Karşılaştırmalı Yöntem

Karşılaştırmalı yöntem aslında kaynak metin ile benzer konuda hedef dilde yazılmış metinlerin analizidir. Bu yöntem ana dilden yabancı dile gerçekleştirilen çeviri için uygundur. Çünkü aynı konu üzerine ana dili hedef dil olan birisi tarafından yazılan metinlerde çevirmen adayları yabancı dilde kullanılan terimler, klişeler, deyimler ve kalıp kelime grupları bulabilir.

Proje Yöntemi

Çeviri eğitimi öğrencinin tek başına yaptığı ödevler temelinde gerçekleştirilir. Öğrenciler verilen çeviri ödevini ders dışında hazırlar ve derste genellikle çeviri kontrolü gerçekleştirilir. Günümüzde çeviri alanında çalışacak bir elemanda derin teorik bilgilerin yanı sıra birçok meslekî yeterlilikler aranmaktadır: çeviride teknoloji kullanma, proje yönetimi, grupta çalışma becerisi vs. (Kositskaya, 2013: 134).

Yazılı çeviri sürecinin üçüncü aşaması (uygulama) ile ilgili olan en etkili öğretim yöntemidir. Çeviri projesi bir grup öğrenci için uygulanır (öğrenci sayısı metnin uzunluğuna ve verilen zamana göre ayarlanmalıdır). Grup yapısı: proje sorumlusu (çeviri de yapar), 2-3 çevirmen, terim uzmanı ve çeviri metnin redaksiyonunu yapan kişi. Böylece kaynak metin çevrilmeli, redaksiyonu yapılmalı, kontrol edilmeli ve belirtilen zamanda teslim edilmelidir. Zamanında teslim etmeyenlere ceza uygulanabilir. Proje sorumlusu ekip elemanları arasında iş paylaşımı gerçekleştirir ve süreci takip eder. Unutmamak gerekir ki, bütün çeviri projeleri CAT-tools programlar aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. Böylece çevirmen adayları çeviri sürecinde teknoloji kullanma ve işini kolaylaştırma becerilerini kazanmış olmaktadır. İş paylaşımı gerçekleştirildikten sonra herkesten önce terim uzmanı işe koyulmalıdır. Terim uzmanı kaynak metinde geçen terimleri tespit eder, sözlüğünü oluşturur ve diğer çevirmenlere dağıtır. Terim uzmanı çevirmenlerin işini kolaylaştırır ve zaman tasarrufu sağlamış olur. Çeviri yapıldıktan sonra redaktör devreye girmelidir. Bu görev aslında en çok sorumluluk isteyen görevdir. Eğer çeviri kalitesi düşük ve genellikle kelime kelimesine çeviri yapıldıysa, redaktörün çeviri metni geri iade etme hakkı olmalıdır. Proje yöneticisi görevi üstlenen öğrenci, süreç ile ilgili öğretmeninden yardım isteyebilir. Fakat burada en önemlisi öğretmenin en fazla tavsiyelerde bulunabilmesidir ve kesinlikle öğrencinin yerine süreci takip etmemelidir. Çeviri kalite kontrolü ise gruplar arasında gerçekleştirilebilir. Gruplar yaptıkları çevirileri birbirine verirler ve detaylı çeviri analizi yaparlar. Çeviri eleştirisi yapılır, çeviri hataları

tespit edilir, çeviri sorununu çözmeye yönelik kararlar alınır ve uygun çeviri stratejisi geliştirilir (Kondrashova, Drygina, 2018: 43-46).

Yazılı çeviri eğitiminde birbirinden farklı birçok öğretim yöntemi kullanılır. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki, bütün yöntemler çevirmen adaylarının çeviri esnasında karşılaştıkları problemleri çözmeye ve uygun çeviri stratejisi geliştirmeye yöneliktir.

Sözlü Çeviri Eğitimi

Politis'e göre çeviri becerileri kazandırılan tek tip öğrenci yoktur. Yeterlilikler seviyesinde öğrencilerin arasında fark ortaya çıkmaktadır. Herkes farklı algılar, farklı kişisel özelliklere sahiptir, kişilerin dile yatkınlığı ve yabancı dil ile ana dili kullanma becerileri farklıdır. Dolayısıyla kazandırılan becerilerden daha çok çeviri sürecine odaklanmalıyız. Çünkü bu süreç hem bilişsel, hem çözülmesi gereken bir sorun içeren bir durumdur. Böylece çeviri süreci, karar verilmesi, sorun çözmeye odaklı strateji geliştirilmesi gerektiren bir süreçtir. Bu sürecin bileşenleri, kaynak metnin içerdiği bilgi, iletişimsel durum ve çevirmenin bilgi birikimidir (Désirée, 2012: 67).

Sözlü çeviri eğitiminde farklı beceri kazandırmak amacıyla değişik öğretim yöntemleri kullanılır. Fakat günümüzde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin daha etkili olduğunu görmek mümkündür.

Case (Olay/Durum) Yöntemi

Birçok bilim insanı bu yöntemin yabancı dil yeterlilikleri geliştirmede oldukça etkili olduğunu vurgulamışlardır. Hatta söz konusu yöntemin meslekî ve konuşma yabancı dil kullanımında uygulanabileceği belirtilmiştir. Fakat ne yazık ki, bu yöntem çeviri eğitimi alanında nadir kullanılmaktadır (Stepanova, 2018: 161).

Bu yöntem aslında sözlü çeviri becerisini kazandırabilir ve gerçek ortamda yani uygulamada çevirmen adaylarının strese dayanıklılığını arttırabilir. Bazı kaynaklarda case yönteminin çevirmenlerin etik kuralları ile ilgili bilgi ve beceri geliştirmesinde kullanıldığı zikredilmektedir (Martinovich, Volkova, Dudochkina, 2017: 110). Case yöntemi, günümüzde daha çok belirli bir durumda ortaya çıkan bir sorunu çözmeye yöneliktir. Bu yöntem aktif sorun analizi yöntemidir ve belirli durumlarda amaca ulaşma stratejisi geliştirmeye yöneliktir. En önemlisi, söz konusu yöntem tek çözüm olmayan durumlar için çok uygundur. Çeviri de bu açıdan elverişli bir alandır. Çünkü bir mesajı ya da fikri değişik kelimeleri veya kalıpları kullanarak ifade etmek mümkündür. Burada çevirmen çevirinin amacına ve hedef kitlenin özelliklerine göre en uygununu seçmelidir.

Yöntem, çeviri esnasında yaşanmış ya da olası bir durum üzerine kuruludur. Bu durum mutlaka sorun ya da tartışmaya açık bir element içermelidir. Fakat birkaç farklı çözüm yolu olmasına da dikkat edilmelidir. Durum öğrencilere anlatıldıktan sonra durum analizi yapılır, sorun tespit edilir, sorunu ortadan kaldırma yolları aranır, strateji geliştirilir ve karar alınır. Böylece öğrenciler akıllarını kullanmaya teşvik edilir. Mantıklı düşünme, arka plan bilgi kullanma ve stres yönetimi gelişir. Bu yöntemin avantajlarından biri de öğrencilerin yeni bilgi edinme ile bunları uygulamanın yanı sıra öğrencilere değerler sisteminin geliştirilmesi, meslekî tecrübe edinimi, hayatta yaşanmış olaylardan ders çıkarma gibi olumlu yeterlilikler kazandırmasıdır (Stepanova, 2018: 165).

Çeviri eğitiminde kullanılan "case"ler gerçek hayattan alınmalı ya da gerçek hayatta yaşanabilir mahiyette olmalıdır. Tecrübeli çevirmenlerin meslekî hayatta karşılaştıkları problemler üzerine çalışmak daha çok etki gösterir. Çünkü eğer olay yaşandıysa, problem bir şekilde çözülmüştür ve neticeye varılmıştır. Böyle durumda karşılaşılan sorunu çözmeye yönelik kararlar üzerine tartışılabilir, başka çözüm yolları aranabilir ve olası sonuçlar değerlendirilebilir. Hatta öğrencilere siz bu durumda ne yapardınız? Sorusu onları problem çözmeye yönelik değişik kararlar almaya ve farklı çeviri stratejileri geliştirmeye yönlendirecektir. Ayrıca gerçek hayattan alınan olaylar öğrenciler mezun olduktan sonra meslekî hayatta nelerle karşılaşabilecekleri hakkında bir yargı oluşturmaya yardımcı olabilir.

Sorun içeren durumların değerlendirilmesinde <https://translation-ethics.ru> internet sayfasındaki “Çevirmenin Etik Kodeksi” kullanılabilir. Maalesef, bu belgenin hukukî açıdan geçerliliği bulunmamakta ve Türkçe versiyonu yoktur. Fakat 14 dilde varyantı mevcuttur. Bu belge 2016 yılında birkaç tercüme bürosu tarafından özel tercümanlardan oluşan bir komisyon tarafından oluşturuldu. Bu belgeye tartışmalı durumlar için çözüm bulmak için başvurulabilir. Bu sayfada söz konusu belgenin gerçek hayatta kullanılan 500’den fazla örnek gösterilmiştir.

Rol Yöntemi

Sözlü çeviri derslerinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Öğrencilerin strese dayanıklılığını ve grup içinde çalışma becerilerini geliştirir. Sorumluluk almasını sağlar. Çeviri yapmaya motive eder, dil engeli, utangaçlığı ortadan kaldırır. Bu yöntemde öğrencilere mensup olmadıkları kültür temsilcisi rolü üstlenmeleri teklif edilir. Aynı rolü sırayla birkaç öğrenci oynayabilir. Böylece bu çalışmaya en pasif öğrenci bile katılır ve becerilerini sergileyebilir, geliştirebilir. Öğrenciler gerçek insanlarla iletişim kurma becerisini geliştirirler. Yaratıcılıkları ortaya çıkar ve kişisel özellikleri belli olur. Uluslararası konferans, iş görüşmesi, mahkeme duruşması, turizm rehberliği gibi çeşitli durumlar tiyatrolaştırılarak oynanabilir. Farklı sınıflarda konu ağırlığı açısından farklı durumlar canlandırılabilir. Öğretmen oyun kurallarını ve rolleri dağıtır. Oyun oynandıktan sonra karşılaşılan problemler üzerine tartışılır. Böylece öğrenciler yaptıkları hataları kendileri değerlendirme fırsatı yakalamış olurlar (Martinovich, Volkova, Dudochkina, 2017: 108-109).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çeviri eğitimi dil, kültür ve metin edinci içeren kapsamlı bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreçte düz anlatım, tartışma, soru-cevap gibi yöntemlerin kullanılması doğaldır. Çevirmen adaylarının meslekî yeterlilik kazanmaları için eğitim sürecinde öğretici değil, adaylar aktif rol üstlenmelidir. Çevirmen adayları aktif bir şekilde katıldıkları eğitim sürecinde edindikleri bilgileri pekiştirir ve kullanma fırsatı bulurlar.

Birçok bilim insanına göre çeviri bilimi ile ilgili teorik bilgi çeviri eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Fakat bizce klasik öğretim yöntemleri aracılığıyla çevirmen adaylarına aktarılan bu tür bilgiler onların meslekî yeterlilikler kazanmasında önemli rol oynamamaktadır. Daha çok metin analizi için temel oluşturan çeviri bilimi ile ilgili teorik bilgi, çeviri sürecinde pek kullanılmamaktadır.

Çeviri, kültürler arası iletişimin bilişsel bir sürecidir. Dolayısıyla günümüzde bilişsel çeviri bilimi alanında araştırmalar devam etmektedir. Bilim insanlarının odak noktası çevirmen bilincindeki bilişsel süreçler ve psikolojik durumu olmuştur. Çeviri eğitiminde bilişsel söylem modelleme, kaynak metnin anlam haritasını oluşturma gibi yeni çeviri öğretim yöntemleri çevirmen adaylarının bilincindeki süreçleri aktif hale getirdiği için daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla söz konusu öğretim yöntemlerinin akademik çeviri eğitim sürecine dahil edilmesi gerekmektedir.

Günümüzde çevirmen olabilmek için yabancı dili iyi bilmek yetmiyor. Çünkü iş verenler strese dayanıklı, ekip çalışmasına uygun, yaratıcı, çeviride teknoloji kullanabilen, problem çözebilen, hızlı karar verebilen ve strateji geliştirebilen elemanları tercih etmektedirler. Bu nedenle çeviri eğitiminde etkili yöntemler, öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir. Çünkü söz konusu öğretim yöntemleri çağdaş iş piyasasının talep ettiği meslekî yeterliliklerin kazanılmasını sağlamaktadır.

Çevirmen adaylarının kişisel özellikleri ve yabancı dil kullanma becerileri farklıdır. Bu nedenle çevirmen adaylarının yetkinliklerine göre meslekî becerilerinin geliştirilmesine fırsat veren eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

ETİK BEYAN

“Çeviri Eğitiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat

yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmacının diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Afanaseva, A. ve Shustova, S. (2021). Funktsionalnyy podhod k kontekstnu analizu: didaktika perevoda. *Gumanitarnie issledovaniya. Pedagogika i Psihologiya*. № 7: 73-80. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2021-7-73-80> sayfasından erişilmiştir.
- Désirée, S. (2012). Prepodavatel perevoda-çelovek sorokonojka. "Sinkretiçeskiy" metod obuçeniya perevodu. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Seriya 22, Teoriya perevoda, No 4., S. 63-72.*
- Komissarov, V. (1990). *Teoriya perevoda (Lingvistiçeskiye aspekti)*. Moskova: Vısşaya şkola.
- Kondrashova, E., Drygina, İ. (2018) İntegratsiya metoda proektov v protsess obuçeniya pismennomu perevodu, *Voprosi metodiki prepodavaniya v vuze, 7 (25): 39-47.*
- Kositskaya, F. (2013). Obuçenie pismennomu perevodu s oporoy na reçevoy janr. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, . № 9 (137): 131-136.*
- Latyshev, L. (1988). *Perevod: problem teorii, praktiki i metodiki prepodavaniya*. Moskova: Prosveşçenie.
- Latysheva, S., Romanov, S. (2004). *Teoriya perevoda i problem obuçeniya perevodu*. <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-perevoda-i-problemy-obucheniya-perevodu> sayfasından erişilmiştir.
- Martinovich, E., Volkova, N. ve Dudochkina O. (2017). İnteraktivniye metodi obuçeniya v podgotovke stetsialistov ustnogo perevoda. *Pedagogiçeskiy jurnal Başkortostana No 2(69): 106-111.*
- Mihaylova, M. (2015). Metodi obuçeniya perevodu tekstov obşçey tematiki na nemetskom yazıke. *Mejdunarodnyy nauçnyy jurnal İnnovatsionnaya Nauka, No 4/2015* <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obucheniya-perevodu-tekstov-obschey-tematiki-na-nemetskom-yazyke/viewe> sayfasından erişilmiştir.
- Shuldeshova, N. (2021). Metodi i priyomi obuçeniya kaçestvennomu perevodu v vuze. *Uçeniye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta, No 4 (93), 318-322.*
- Stepanova, M. (2018). Primeneniye metoda keysov v obuçenii ustnomu perevodu. *Vestnik PNIPIU. Problemi yazikoznaniya i pedagogiki, No 4: 161-170 (DOI: 10.15593/2224-9389/2018.4.14.)*

EXTENDED SUMMARY

According to many scholars, translation education today does not only consist of the acquisition of certain skills. According to Komissarov, translation is an interlingual mediation activity centred on the source text (Komissarov, 1990: 42). According to Latishev, translation is the process of adapting bilingual communication to monolingual communication (Latyshev, 1988: 9). In our opinion, translation is a process, even a communication process. It is also an interlingual communication in which two different languages are used or an intercultural communication between members of different cultures.

However, there is a big difference between knowing a foreign language and being able to translate adequately into or from a foreign language. Therefore, there is certainly a difference between a translator and a bilingual or a person who speaks more than two languages. This difference is related to the quality of the translated text, which can be regarded as the result of a process. Thus, the concepts of "good translation" and "bad translation" are also important for translation education.

The main aim of the research is to determine the teaching methods used in contemporary translation education, to identify new methods, and to identify the effective ones among the translation teaching methods in terms of educational outcomes and the expectations of the contemporary labour market from translator candidates. Therefore, general scientific research methods such as description, comparative analysis and qualitative analysis of data were used in this study.

The article describes methods of teaching writing and interpreting. There are a myriad of teaching methods used in teaching translation. Therefore, we have considered only the most significant of them. The most common method is the method of pre-translation analysis of the source text. It is a comprehensive approach to the study of text especially in a foreign language. Therefore, pre-translation text analysis is a set of several methods aimed at finding key information, dividing the text into semantic segments, annotating the obtained information and developing the main idea of the source text.

The next effective method of teaching translation is the cognitive discourse modelling method. This method is the act of analysing certain situations by simulating and analysing them. Therefore, this method is suitable for revealing not only the connection between words in two languages, but also the cognitive similarities and differences of two different cultures. Through this method, the deep meanings of the source text can be revealed (Afanaseva, Shustova, 2021: 78-89).

According to the research, one of the most effective education methods is the project method. This method is related to the third stage of translation, which is called practice. The method, which has a specific working algorithm, provides students with the skills needed for teamwork, problem solving and strategising.

In addition to these, a number of methods such as interpretation-oriented and comparative methods are used in translation education. However, it should be noted that all methods are aimed at solving the problems encountered by prospective translators during translation and developing appropriate translation strategies.

Different teaching methods are used in interpreting education in order to gain different skills. However, it is possible to see that student-centred teaching methods are more effective today. But the most effective training methods are the case method and the role method. The first one is based on a situation that has happened or is likely to happen during translation. This situation must necessarily involve a problematic or controversial element. This method improves students' logical thinking, use of background knowledge and stress management skills. One of the advantages of this method is that in addition to acquiring new knowledge and applying it, students gain positive competences such as the development of the value system, gaining professional experience, and learning from life events (Stepanova, 2018: 165). Role play is often used in interpreting classes. It improves students' stress tolerance and their ability to work in a group. It enables them to take responsibility. Motivates students to translate, eliminates language barriers and shyness.

In conclusion, it is possible to say the following. Today, it is not enough to know a foreign language well in order to become a translator. Because employers prefer employees who are resistant to stress, suitable for teamwork, creative, able to use technology in translation, able to solve problems, make quick decisions and develop strategies. Therefore, effective methods in translation education are student-centred teaching methods. This is because these teaching methods enable the acquisition of professional competences demanded by the contemporary labour market.

Translator candidates have different personal characteristics and foreign language skills. For this reason, it is necessary to develop training programmes that provide the opportunity to develop the professional skills of prospective translators according to their predispositions.



Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuklarıyla Ergenlik Döneminde Yaşadıkları Sorunların Araştırılması¹

Aygerim CUMABAEVA² ve Erkan EFİLTİ³

Öz

Bu araştırmanın amacı zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların çocuklarıyla ergenlik döneminde yaşadıkları sorunların araştırılmasıdır. Çalışmada araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırgızistan'ın Oş bölgesinde yaşayan ergenlik döneminde zihinsel engelli çocuğu olan 13 anne 7 baba olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmuştur. Araştırmada veriler görüşme yönteminden Yarı Yapılandırılmış Görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitelik analiz tekniğinden içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; zihinsel engelli bireylerin ergenlik dönemine geldiği zaman söz dinlemediği ve çok saldırgan olduğu, ergenlik döneminde cinsel ilgi ve istekleri başladığı ve öğrendiklerini çabuk unuttuğu, bir kısmı arkadaş edinmeye çalışırken bazıları da aksine kendini odaya kapatmaya başladığı, kimseyle görüşmek istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Zihinsel engelli çocuklarının ergenlik döneminde ağlama davranışının arttığı görülmüşken bir kısmı ise aşırı derecede gülmeye başladığı ortaya çıkmıştır. Bazı zihinsel engelli çocuklar ergenlik döneminde öz bakım becerilerinde sorun yaşamazken bazıları da dış görünüşüne önem vermeye başladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel engelli çocuk, Zihinsel engelli çocuğa sahip anne-babalar, Ergenlik dönemi

Investigating the Problems Parents of Mentally Retarded Children Experience with Their During Adolescence

Abstract

The aim of this study is to investigate the problems experienced by parents with mentally disabled children during adolescence with their children. Descriptive research model from research methods was used in the study. The study group of the research consisted of a total of 20 people, 13 mothers and 7 fathers, who had mentally disabled children during adolescence living in Osh region of Kyrgyzstan. The data were collected by semi-structured interview method. Content analysis method from qualitative analysis technique was used to analyses the data obtained as a result of the research. As a result of the research; it was concluded that mentally disabled individuals do not obey and are very aggressive when they reach adolescence, their sexual interests and desires start during adolescence and they quickly forget what they have learnt, some of them try to make friends while others, on the contrary, start to close themselves in the room and do not want to meet with anyone. While it was observed that crying behavior of children with intellectual disabilities increased during adolescence, some of them started to laugh excessively. While some children with intellectual disabilities did not have problems in self-care skills during adolescence, it was concluded that some of them started to give importance to their appearance.

Key Words: Child with mental retardation, Parents with a child with mental retardation, Teenage years

Atıf İçin / Please Cite As:

Cumabaeva, A. ve Efiltili, E. (2023). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların çocuklarıyla ergenlik döneminde yaşadıkları sorunların araştırılması. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 4(1), 55-64.

Geliş Tarihi / Received Date: 15.04.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.05.2023

¹ Makale ikinci yazarın (EE) danışmanlığın da birinci yazarın (AC) hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² YL Öğrencisi - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, aigerimzhumabayeva865@gmail.com

³ Doç. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, efiltili71@gmail.com

GİRİŞ

Aile kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2020) göre; ‘evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik’ şeklinde tanımlanmıştır.

Toplumdaki en anlamlı yetişkinlik rolü kuşkusuz ebeveynliktir. Engelli bireyin ebeveyni olmak ise çok kutsal bir görev olmakla birlikte aşılması zor kabullenmeleri de beraberinde getirir.

Genel olarak ebeveynlik; çocuğa sevgi verme, çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını karşılama, koruma ve çocuğun zihinsel yeteneklerini geliştirmesine izin verici bir atmosfer yaratmayı gerektirmektedir. Normal bir ailede çocuk geliştikçe, büyüdükçe ve gelişim aşamalarını geçtikçe ebeveynlerin beklenti düzeyi de artmaktadır. Ancak engelli bir çocuğun gelişimi ebeveynlerinde aynı beklenti ve düzeyde olmamaktadır. Bu durum çoğunlukla ailede üzüntü ve kaygı yaratmaktadır. Aileyi bir sistem olarak değerlendirdiğimizde, aile üyelerinden birinin belirli gelişim aşamalarından geçişlerine bağlı olarak stres yaratan dönemleri veya olayları her aile yaşayabilmektedir (Işıkhani, 2006).

Zekâ, muhakeme, deneyimlerden öğrenme, planlama, problem çözme, karmaşık fikirleri anlama ve soyut düşünmeyi içeren genel zihinsel kapasitedir. Zihinsel engellilik, gelişim yıllarında ortaya çıkan ömür boyu süren bir engellilik durumudur ve normalin altında zekâ puanı ve zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyumda azalma; bazı hallerde de öz bakım becerilerinde eksikliklerle karakterizedir. Zihinsel engelli bireyler kişisel bakım, çevreye uyum, dil, iletişim ve duyu-motor becerilerinde yaşitlarına göre geç ve yavaş ilerleme kaydederler. Fakat beslenme, cinsellik gibi biyolojik veya sevilme, ödüllendirilme, başarılı olma, kabul görme, uygun bir iş ve eş seçme gibi sosyal gereksinimlerinin karşılanması açısından ise normal zihinsel yeterliliğe sahip bireylerle aynı istek ve duygulara sahiptirler (Efilti, Demirci ve Karaduman, 2021).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve aileleri, diğer engel grubundaki bireylerden ve ailelerden daha çok güçlük yaşamaktadırlar. Verilen hizmetlerin gereksinimleri karşılayamaması ve yasal düzenlemelerin engelli gruplarına göre özelleştirilmiş olmaması, zihinsel çocuğa sahip ailelerin güçlükleri daha yoğun yaşamasında oldukça etkilidir. Zihinsel engelli çocuğa sahip olma, aile işlevlerini en üst düzeyde etkileyen ve ailede özel baş etme becerileri gerektiren bir kriz durumudur (Johnson, 1979).

Ailelerin engelli bir çocuğa sahip olmaları yaşamlarında birçok soruna ve huzursuzluğa neden olmaktadır. Bir taraftan ekonomik açıdan, diğer taraftan da sosyal ve kültürel açıdan, aileler birçok problemle karşılaşmaktadır. Ayrıca zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalar ergenlik dönemindeki yaşantısı normal gelişim gösteren bir aileye kıyasla yaşamları ve yaşadıkları farklılaşmaktadır. Bu çalışmanın problemi de bu noktada oluşmaktadır. Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların çocuklarının ergenlik döneminde yaşadıkları sorunlar nelerdir? Sorusuna cevap ararken, sonra ki çalışmalar için zihinsel engelli çocuk sahibi ailelere ilişkin bilgi ve kaynakları zenginleştireceği düşünülmektedir ve diğer taraftan zihinsel engelli çocuk sahibi anne babaları ergenlik döneminde yaşadıkları sorunları tespit etmek, toplum içinde yaşayan yeni nesillerin daha sağlıklı ve eğitilmiş bireyler olarak toplumu oluşturmalarına yardımcı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı: zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların çocuklarıyla ergenlik döneminde yaşadıkları sorunları araştırmaktır. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalar çocuğu ergenlik dönemine geldiği zaman davranışlarında ne tür değişiklikler olmaktadır?
2. Zihinsel engelli çocuğun ergenlik dönemindeki davranışları aile bireylerini nasıl etkilemektedir?

3. Zihinsel engelli çocuğunun ergenlik döneminde eğitimiyle ilgili ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?

4. Zihinsel engelli çocuk ergenlik dönemine geldiği zaman ailenin toplum içindeki yaşantılarını nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç ölçmekten ziyade derinlemesine ve ayrıntılarıyla incelenmesidir. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, olayların ve algıların, gerçekliğe uygun şekilde ortaya konduğu” araştırma yöntem ya da modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma için belli sayıda katılımcı seçilmiş ve bu katılımcılar, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu Oş bölgesinde yaşayan ergenlik döneminde zihinsel engelli çocuğu olan 13 anne, 7 baba olmak üzere toplam 20 kişiden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada da amaca yönelik olarak, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 ana sorudan oluşmuştur. Verileri uygulanırken etik ilkelere bağlı kalmıştır. Veriler gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Veriler toplanırken önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Katılımcılara kişisel bilgilerini gizli tutulacağı ve verilerin sadece araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Yaklaşık olarak her bir görüşme 23 dakika ile 50 dakika arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler nitel araştırmalar içerisinde yer alan içerik analizine dayalı olarak çözümlenmiştir. Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre organize edilmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yazılı ve sözlü materyali sistemli bir analizi olup, söylenenin ya da yazılanın kodlanarak incelenmesidir (Balci, 2004, s. 82).

Katılımcıların sorulara görüşme sırasında vermiş oldukları cevaplar kendi içinde alt kategorilere ayrılarak kodlanmış, frekans ve yüzde kullanılarak betimlenmiştir. Analizlerin güvenilirliğini sağlamak üzere, bir başka araştırmacı tarafından da görüşme metinleri tekrar kodlanmıştır. Araştırmacı ile diğer uzmanın kodlamaları arasında büyük oranda görüş birliğine ulaşılmış ve kodlama işleminin güvenilir bir şekilde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların alt kategorilere ilişkin vermiş oldukları cevaplar sistemli bir şekilde bir araya getirilerek, frekans ve yüzde kullanılmak suretiyle yorumlanmıştır. Bulguların yorumunda katılımcıların kendi cümlelerine de yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin veri toplama dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı olan zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların çocuğu ergenlik dönemine geldiği zaman davranışlarında ne tür değişiklikler olduğuyla ilgili bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuğu Ergenlik Dönemine Geldiği Zaman Davranışlarında Ne Tür Değişiklikler Olduğuyla İlgili Görüşleri

Görüşmeciler	Verdiği cevaplar	f	%
G1, G2, G3, G5, G6, G11, G15, G18, G19	Söz dinlemez, çok agresif	9	45
G4, G5, G6, G7, G12, G14, G15, G17	Cinsel ilgi ve istekleri başladı	8	40
G3, G8, G9, G10, G14, G17	Öğrendiklerini çabuk unutmaya başladı	6	30
G13, G14, G15, G17, G20	Ev işlerine yardım etmeye başladı. Bir şeyler yapma isteği oluştu	5	25
G9, G10, G13, G17	Arkadaş edinme isteği başladı	4	20
G11, G12, G16, G19	Ağlama nöbetleri arttı	4	20
G12, G15, G16, G18	Kişisel temizliğinde sıkıntı yaşamaya başladı	4	20
G13, G15, G17, G20	Kendi görünüşüne önem vermeye başladı	4	20
G1, G7, G16	Kendini odaya kapatmaya başladı, kimseyle görüşmek istemez oldu	3	15
G5, G8, G11	Gece korkuları artmaya başladı	3	15
G9, G13, G17	Daha çok dışarı çıkıp gezme isteği başladı	3	15
G11, G12, G19	Kardeşleriyle kavga etmeye başladı	3	15
G16, G18, G19	İştahı arttı, kilo almaya başladı	3	15
G13, G15	Gülme nöbetleri başladı (tanıdığı tanımadığı herkese gülüyor)	2	10
G14, G17	Tuvaleti gelince belli etmeye başladı	2	10
G8	Çocukça davranışlar başladı. Kendine özel ilgi ister hale geldi	1	5

Tablo 1 incelendiği zaman zihinsel engelli çocuğu olan anne babaların büyük çoğunluğu (%45) zihinsel engelli çocuğu ergenlik dönemine geldiği zaman söz dinlemez ve çok agresif olduğunu ifade etmiştir. “çocuğum her şeye sinirlenmeye başladı bazen nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum” G4. “Önceden yapmaması gereken şeyleri anlattığım zaman en azından dediklerimi anlar ve doğru olanı yapmaya çalışırdı fakat şimdi her şeyi bilinçli yapıyor gibi, anlamıyorum. Evde yetiştirdiğimiz çiçeklere bahçedeki bitkilere zarar veriyor kısacası yapmasını istemediğimiz ne varsa gözümüzün içine baka baka yapıyor.” G11. “Ev içindeki hal ve hareketlerimizi onun istediği gibi yapmak zorunda kalıyoruz (yeme, içme, konuşma, uyuma, kalkma gibi). Kendi istediği olmayınca da hırçınlaşıyor ve bağıyor, ağlıyor, kavga çıkarıyor. Ailesi olarak biz de ağlamasına katlanamadığımız için yanlış da olsa isteklerini yerine getiriyoruz.” G15.

Zihinsel engelli çocuğu olan anne babaların büyük çoğunluğu (%40) zihinsel engelli çocuğu ergenlik dönemine geldiği zaman cinsel ilgi ve istekleri başladığını belirtmiştir. “Cinsellikle ilgili videoları izlemeye başladı” G4, “İç çamaşırlarını çıkarmak istiyor, giydiremiyorum son zamanlarda.” G5, “Aynı mahalleden bir kız arkadaşını öpmeye çalıştı” G6, “Kendi cinsel organına dokunma isteği arttı, çocuğum sürekli kendi cinsel organına dokunmaya başladı” G14, “Evleneceğim demeye başladı” G17.

Görüşmecilerin (%30) çocuğunun ergenlik döneminde öğrendiklerini çabuk unuttuğunu ifade etmiştir. “Öğrendiklerini tekrar sorduğum zaman önceki gibi cevaplayamıyor. Çabuk öğrendiği şeyler vardı fakat bunları bile hatırlamakta güçlük çekiyor.” G10, “Bir bakıyorum öğrenmeye çok istekli bir bakıyorum öğrendiği şeyleri çok çabuk unutuyor” G17.

Görüşmecilerin (%20) zihinsel engelli çocuğu ergenlik döneminde arkadaş edinmeye çalıştığını belirtmişken görüşmecilerin (%15) ise zihinsel engelli çocuk ergenlik döneminde kendini odaya kapatmaya başladığını, kimseyle görüşmek istemediğini belirtmişlerdir. “Çocuğum önceden sokaktaki arkadaşlarıyla takılmayı sevmiyordu, şimdi ise onları sürekli eve davet etmek istiyor.” G9, “Çocuklarla çok iyi anlaşmaya başladı önceden hep kavga ediyordu” G17, “Kimseyi yanında istemiyor, odasının kapısını kilitleyip odaya kapanıyor.” G1, “Artık kalabalığı ve gürültüyü sevmiyor. Gürültü yaparsak hemen kendi odasına gidiyor, bizim yanımızda durmak istemiyor” G7.

Görüşmecilerin (%20) zihinsel engelli çocuğu ergenlik döneminde çok ağlamaya başladığını ifade etmişken görüşmecilerin ikisi ise (%10) tam tersine zihinsel engelli çocuğun ergenlik döneminde aşırı derecede gülmeye başladığını belirtmiştir. “Kızım son günlerde ne istediğini anlatmadan içine kapanıp durup dururken ağlamaya başlıyor. G16, “ Çocuğum son günlerde tanıdığı tanımadığı herkese gülüyor” G13.

Görüşmecilerin (%20) zihinsel engelli çocuğun ergenlik döneminde kişisel temizliğinde sıkıntı yaşamaya başladığını belirtmiştir. Buna karşı görüşmecilerin (%20) kendi görünüşüne önem vermeye başladığını ifade etmişlerdir. “ Adet olduğunda sürekli temizliğini kontrol ediyorum, çocuğum ondan rahatsız oluyor, ama kendisi de temizliğini yapamıyor anlamıyor da” G18, “Kendini aynada severek izlemeye başladı. Önceden kıyafetleri değiştirilmesi gerektiği zaman zor değiştireyorduk. Şimdi ise kendisi türlü kıyafetleri giyip süsleniyor” G20.

Görüşmecilerin en az ifade ettiği (%5) zihinsel engelli çocuğu ergenlik döneminde çocukça davranmaya başladığını çok ilgi istediğini belirtmiştir. “ Kendisini bebek gibi şımartmamızı, sadece ona bakmamızı istiyor. Aşırı derecede ilgi istiyor” G8.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların çocuğunun ergenlik dönemindeki davranışları aile bireylerini nasıl etkilediğiyle ilgili bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuğunun Ergenlik Dönemindeki Davranışları Aile Bireylerini Nasıl Etkilediğiyle İlgili Görüşleri

Görüşmeciler	Verdiği cevaplar	f	%
G2, G7, G9, G10, G17, G19, G20	Aile bireyleri ile arasında bir sorun yaşanmadı	7	35
G4, G5, G6, G8, G11, G14, G16	Kardeşlerinde utanma duygusu başladı	7	35
G3, G6, G10 G12, G15, G16	Aile bireyleri çocuktaki değişik davranışlarını görünce kaygıları arttı	6	30
G1, G4, G11, G13, G15, G18	Ergenlikteki aşırı derecede şımarıklığı, agresifliği evdekileri sinirlendirmeye başladı ve ona karşı olumlu tutumları azaldı	6	30
G9, G14, G16, G17, G20	Onun temiz olmaya çalışması, ev işlerine yardım etmek istemesi, evdeki bireylerin mutlu olmalarını sağladı	5	25
G8, G16	Evdeki bireylerin ileride daha zor günlerle karşılaşacağı kaygısı arttı	2	10
G1, G5	Evdeki bireylerin çocuk yüzünden uykusuz kalmaları onların gergin davranmasına sebep oldu	2	10
G16	Aşırı derecede kilo alması da evdeki bireyleri kaygılandırmaya ve rahatsız etmeye başladı	1	5

Tablo 2 incelendiğinde zihinsel engelli çocuğu olan anne babaların büyük çoğunluğu (%35) zihinsel engelli çocuğu ergenlik döneminde aile bireylerine sorun yaşatmadığını belirtmiştir. “Oğlumun evdekilere bir zararı yoktur. Kardeşleri de onu bebek gibi seviyorlar” G7, “Ailecek onun durumuna hepimiz alıştık. Farkındayız her şeyin. Ama biz onu engelli çocuk olarak görmüyoruz normal davranıyoruz” G19.

Görüşmecilerin (%35) ise zihinsel engelli çocuk ergenlik döneminde kardeşlerinde ister istemez utanma duygusu başladığını belirtmiştir. “Dışarıdan gelen herkesi kovduğu için, kız kardeşi onun böyle davranışlarından dolayı iyi bir koca bulamayacağını düşünmeye başladı. Utanıyor böyle bir kardeşi olduğundan” G16, “Kardeşleri artık onunla aynı sofrada bulunmak istemiyorlar.” G18, “Kardeşleri beraber bir yerlere gitmekten rahatsız olmuyorlardı, şimdi ise gitmekten rahatsız olduklarını söylüyorlar” G15.

Görüşmecilerin (%30) çocuğunun ergenlik dönemindeki değişik davranışlarını görünce evdekiler daha çok kaygılandıklarını ifade etmiştir. “Evdekiler değişik davranışlarını görünce çok kaygılanmaya başladı. Geleceği nasıl olacak? Evlenebilecek mi? diye sürekli onu düşünmeye başladılar” G3, Onun durumuna bakarak geleceği için herkes daha çok kaygılanıyor. Elden bir şey gelmemesi çok zor ” G6, “Yabancılar zarar vermesinden çok endişe ediyorlar (cinsel ilişki istiyor olması) G15.

Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuklarıyla Ergenlik Döneminde Yaşadıkları Sorunların Araştırılması

Cumabaeva ve Efiltili

Görüşmecilerin diğeri (%30) zihinsel engelli çocuğun ergenlikteki aşırı derece şımarıklığı, agresifliği evdekileri sınırlandırmaya ve ona yardım etmekten kaçınmaya başladıklarını belirtmiştir. “Kardeşlerini dinlemez oldu. Kardeşleri de ona bakmayı ona yardım etmeyi istememeye başladı” G4, “Ergenlikteki aşırı derecede şımarıklığı evdekileri sınırlandırıyor, kavga çıkıyor sonra. O yüzden evdekiler artık önceki gibi istekli değil, zorundaymış gibi bakıyorlar” G15.

Görüşmecilerin en az olan kısmı (%5) zihinsel engelli çocuğun ergenlik döneminde aşırı derecede kilo alması da aile bireylerini rahatsız ettiğini belirtmiştir. “Her yerde uyuya kalıyor, aşırı kilo aldığı için kaldırmak zor” G16.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların çocuğunun ergenlik döneminde eğitim almasıyla ilgili nasıl problemlerle karşılaştığıyla ilgili bulgular tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Çocuğunun Ergenlik Döneminde Eğitim Almasıyla İlgili Nasıl Problemlerle Karşılaştığıyla İlgili Görüşleri

Görüşmeciler	Verdiği cevaplar	f	%
G9, G10, G15, G17, G20	Önceden okula gitmeyi sevmezken şimdi severek gitmeye başladı	5	25
G5, G7, G13, G16, G18	Hiç bir okula devam etmiyor. Eğitim alabilecek düzeyde değil	5	25
G3, G9, G10, G17	Öğrendiği şeyleri çabuk unuttur hale geldi	4	20
G2, G11, G19	Öğretmenlerine de ters davranmaya, arkadaşlarıyla kavga etmeye başladı ve söz dinlemez oldu. Ödev yaptırmakta güçlük çekilmeye başlandı	3	15
G1, G2	Durumu ağır olduğu için okulda akranlarıyla iletişime geçemedi ve başaramadı	2	10
G6, G12	Eğitimi ile ilgili zorluk yaşanmadı	2	10
G8, G14	Başta evde eğitim alıyordu. Sonradan çocuk istemedi.	2	10
G3	Son sınıflarda okula gidip geliyordu ama derslere çoğunlukla katılmıyordu	1	5
G1	Yatılı okulda okuyor ama adet olduğu zaman temizliğini yapamadığı için okuldakileri de zor duruma bırakıyor	1	5
G4	Son sınıflarda okula telefonla gidip cinsellikle ilgili videoları izleme sıklığı arttı	1	5

Tablo 3 incelendiğinde görüşmeciler (%25) zihinsel engelli çocuk ergenlik dönemine geldiği zaman okulu önceden sevmediğini şimdi ise severek gittiğini ve hatta okuldan eve gelmek istemediğini ifade etmiştir. “Devlet okulunda okuyor çocuğum. Önceden sevmiyordu ve okula gitmek istemiyordu şimdi ya ergenlikten ya da, arkadaşlarını görmek için severek, isteyerek gidiyor. Ödevlerini de yapmaya çalışıyor. Ama maalesef çabuk unutuyor” G9, “Okula gidiyor. Sınıftan bir kıza ilgi duymaya başladığından beri okuldan eve gelmek istemiyor” G17, “Devlet okulunda eğitim alıyor. Okulu çok seviyor. Hatta son günlerde hafta sonu tatillerinde hemen tatilin bitmesini, okulun açılmasını sabırsızlıkla bekliyor” G20.

Görüşmeciler (%25) zihinsel engelli çocuk ergenlik döneminde hiç bir okula gitmediğini ve eğitim alabilecek düzeyde olmadığını belirtmiştir. “Durumu çok ağır. Hiç bir okula gitmiyor. Okullar onun için kapalı. Eğitim alabilecek düzeyde değil” G5, “Eğitim almıyor. Derslere tahammül edip oturamıyor. Her şeyden çok çabuk sıkılıyor” G13, “Okula gidemeyecek. Eğitim almıyor” G18.

Görüşmecilerin (%20) zihinsel engelli çocuk ergenlik dönemine geldiği zaman öğrendiği şeyleri çabuk unuttur hale geldiğini ifade etmiştir. “Devlet okulunda eğitim alıyor. Ergenlik yaşa gelince çabuk unuttur oldu. Çabuk öğrendiği şeyler vardı fakat bunları bile hatırlamakta güçlük çekiyor. Böyle olunca evde ödev yaptıramıyoruz. Okulda arkadaşlarıyla araları iyi ama” G10, “Okulu seviyor, ödevlerini de yapmaya çalışıyor. Ama maalesef çabuk unutuyor” G9.

Görüşmecilerin en az ifade ettiği (%5) zihinsel engelli çocuk ergenlik dönemine geldiği zaman son sınıflarda okula telefonla gidip cinsellikle ilgili videoları izleme sıklığı arttığını belirtmiştir. “Devlet okuluna gidiyordu. 5-sınıfa kadar babaannesi okuttuğu için sıkıntı olmadı. Ama son sınıflar da okula telefonla gidip, cinsellikle ilgili videoları izlemesi arkadaşlarını da dengesini bozuyordu” G4.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaları çocuğunun ergenlik dönemi toplum içindeki yaşantılarını nasıl etkilediğiyle ilgili bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Çocuğunun Ergenlik Dönemi Toplum İçindeki Yaşantılarını Nasıl Etkilediğiyle İlgili Görüşleri

Görüşmeciler	Verdiği cevaplar	f	%
G4, G8, G9, G10, G19, G20	Ergenlik dönemi toplum içindeki yaşantımızda değişiklik yaratmadı	6	30
G6, G7, G11, G14, G16, G17	Sosyal hayatta ister istemez utanma duygusu oluşturdu	6	30
G1, G2, G5, G15	Evden dışarıya çıkmamı kısıtladı	4	20
G1, G3	Komşu ve akraba düğünlerine, davetlere gidemez oldum	2	10
G3, G12	Önceden hep birlikte gittiğimiz akrabalarımın evine, şimdi çocuğumla gidemez oldum onu istemediklerini düşünmeye başladım	2	10
G5	Bir işte çalışmam imkânsız hale geldi	1	5
G13	Arkadaşlarımla önceki gibi zaman geçirememeye, bazı insanlardan uzaklaşmaya başladık	1	5
G18	Çocuğumun sayesinde akraba ve arkadaşlarımızın artık bize farklı gözle baktıklarını anladık	1	5

Tablo 4 incelendiği zaman zihinsel engelli çocuğu olan anne babaların büyük kısmı (%30) çocuğunun ergenlik dönemi toplum içindeki yaşantısında değişiklik yaratmadığını ve daha önce olduğu gibi sosyal hayatlarının devam ettiğini ifade etmelerine rağmen görüşmecilerin diğer kısmı (%30) sosyal yaşantılarının etkilendiğini olumsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Ergenlikte gelişen davranışları toplumdaki yaşantımızı değiştirmedir” G4, “Onun ergenlik dönemi toplum içindeki yaşantımızda bir değişiklik yaratmadı. Önceki gibi toplum arasında gayet normal günlük hayatımızı geçiriyoruz” G19, “Yani bazı davranışları sokakta, yolda çok utandırır insanı” G11, “böyle demek de kolay değil ama toplum arasında utanma duygusunu oluşturdu ister istemez” G6.

Görüşmecilerin (%20) ise; zihinsel engelli çocuğun ergenlik döneminde evden dışarıya çıkmasını kısıtladığını ve artık dışarıya çok az çıktığını ifade etmişlerdir. “Dışarıya çıkmak istemiyor olması, çocuğum kendini odalara kapatması, kendine daha çok ilgi istemesi benim de evden dışarıya çıkmamı kısıtladı. Dışarıya artık çok az çıkıyorum, komşularımın akrabaların düğünlerine, davetlere gidemiyorum” G1, “Son zamanlarda çocuğumla dalga geçiyorlar böyle durumlarda çocuğumu korumak zorunda kalıyorum ve bu da kavgaya sebep oluyor Sonrasında ise onlarda bizi hiç bir yere çağırıyorlar artık. Çocuğuma bir zarar gelmesinden ve başkalarına zarar vermesinden korktuğum için dışarıya az çıkarmaya başladım, kendimde utandığım için az çıkıyorum” G2.

Görüşmecilerin az kısmı ise (%5) zihinsel engelli çocuk ergenlik dönemine geldiği zaman arkadaşları arasında önceki gibi zaman geçiremediğini ve bazı insanlardan uzaklaşmaya başladığını belirtmiştir. “Arkadaşlar arasında önceki gibi çok zaman geçiremiyorum küçükken başkalarına bırakıp çıkabiliyordum ya da çocuğumu beraberimde götürebiliyordum. Şimdi ise çocuk da sıkıntı içinde kalıyor başkaları da sanki bakmak istemiyor. O yüzden bazı insanlardan uzaklaşmaya başladım” G13.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalara çocuğu ergenlik dönemine geldiği zaman davranışlarında ne tür değişiklikler; zihinsel engelli çocuğu olan anne babaların büyük çoğunluğu zihinsel engelli çocuğu ergenlik dönemine geldiği zaman söz dinlemediğini ve çok agresif olduğunu belirtmişlerdir. Ergenlik döneminde cinsel ilgi ve istekleri başladığını ve öğrendiklerini çabuk unuttuğunu ifade etmişlerdir. Görüşmecilerden bir kısmı arkadaş edinmeye çalıştığını belirtmişken diğer kısmı da çocuğun kendini odaya kapatmaya başladığını, kimseyle görüşmek istemediğini belirtmişlerdir. Görüşmeciler zihinsel engelli çocuklarının ergenlik döneminde ağlama davranışının arttığını ifade etmişken görüşmecilerin bir kısmı ise aşırı derecede gülmeye başladığı ifadelerinde görülmektedir. Görüşmeciler çocuklarının öz bakım becerilerinde sorun yaşamadığını belirtmişlerdir. Buna karşılık bazı görüşmeciler de çocuklarının dış görünüşüne önem vermeye başladığını ifade etmişlerdir. Zihinsel engelli çocuğa sahip görüşmeci de ergenlik döneminde çocukça davranmaya başladığını çok ilgi istediğini belirtmiştir.

Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalara zihinsel engelli çocuğunun ergenlik dönemindeki davranışları aile bireylerini nasıl etkilediği sorusuna; zihinsel engelli çocuğu olan anne babalar, zihinsel engelli çocuğunun ergenlik döneminde aile bireyelerine sorun yaşatmadığını belirtmiştir. Görüşmeciler zihinsel engelli çocuğun ergenlik döneminde kardeşlerinde ister istemez utanma duygusu başladığını, çocuğunun ergenlik dönemindeki değişik davranışlarını görünce aile bireyelerinde kaygılarının arttığını, zihinsel engelli çocuğun ergenlikteki şımarık yapısı,, agresif davranışları aile bireyelerini sinirlendirmeye ve ona yardım etmekten kaçınmaya başladıklarını, zihinsel engelli çocuğun ergenlik döneminde fazla kilo alması da aile bireyelerini rahatsız ettiği ortaya çıkmıştır. Literatüre bakıldığında bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşılmaktadır (Efilti ve Cumabaeva, 2021; Özgüven, 2014; Karadağ, 2009) . Özgüven, (2014) Zihinsel engelli bir çocuğun dünyaya gelmesi ve onu ailesi kabul etmesi uzun zaman aldığını söylemektedir, bu süreçte zihinsel engelli çocuğun ailesi, aile üyeleri arasında toplumsal sorunlar yaşanabilmektedir. Engelli çocuk ailedeki rolünü yerine getiremediği için ailede uyum problemi yaşanmaktadır. Karadağ (2009) yaptığı çalışmada zihinsel engelli çocuğu olan anneler için görüşme yapmış ve onların yaşadıkları güçlüklerini tespit etmiştir; toplumun bakış açısından rahatsız olmaları, zihinsel engelli çocuklarının diğer insanlarla iletişim problemleri yaşadıklarını ortaya koyması araştırma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

Çocuğunun ergenlik döneminde eğitim almasıyla ilgili karşılaştığı problemler sorusuna; zihinsel engelli çocuklarının okulu önceden sevmeyişini ergenlik dönemine geldiği zaman ise severek gittiğini ve hatta okuldan eve gelmek istemediğini belirtmişlerdir. Bazı görüşmeciler ise zihinsel engelli çocuklarının ergenlik döneminde hiç bir okula gitmediğini ve eğitim alabilecek düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Görüşmecilerden bazıları zihinsel engelli çocuklarının ergenlik döneminde öğrendiği şeyleri çabuk unuttur hale geldiğini ve öğrenme davranışının azaldığını yeni şeyler öğrenmeye mesafeli durduğunu ifade etmeleridir. Zihinsel engelli çocuğa sahip anne babalardan bazıları da zihinsel engelli çocuklarının ergenlik dönemi başlangıcından itibaren okula telefonla gittiğini cinsellikle ilgili videoları izlemeye okulda da devam ettiğini ifadelerinde belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde Sucuoğlu (1995) yaptığı çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan anne babalar çocuğun öğretmenleriyle konuşarak destek görmek isteği olduğunu ortaya koymuşlardır. Kurumdan kaynaklanan sorunları ise rehberliğin yeterli olmaması ile aile eğitimi ve katılımı etkinliklerine yer verilmemesi olarak ifade etmişlerdir. Sardohan Yıldırım ve Akçamete (2014) tarafından yapılan çalışmada çoklu yetersizliğe sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin, çocukların sosyal beceri, iletişim becerileri ve özbakım becerilerini yerine getirmede ve çocuklarının kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda eğitim almakta güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir.

Çocukları ergenlik dönemine geldiği zaman ailelerin sosyal yaşantılarının nasıl etkilendiği sorusuna; zihinsel engelli çocuğu olan anne babaların çocukları ergenlik dönemine geldiğin de toplum içindeki yaşantısında değişiklik yaratmadığını ve daha önce olduğu gibi sosyal hayatlarının devam ettiğini ifade etmelerine rağmen görüşmecilerin bir kısmı da sosyal yaşantılarının etkilendiğini bu etkilenmenin olumsuz yönde olduğunu belirtmişlerdir. Zihinsel engelli çocuğun ergenlik döneminde evden dışarıya çıkmasını kısıtladığını ve artık dışarıya çok az çıktığını ifade etmişlerdir. Zihinsel engelli çocuk ergenlik dönemine geldiği zaman arkadaşları arasında önceki gibi zaman geçiremedikleri ve bazı insanlardan uzaklaşmaya başladıkları ortaya çıkmıştır. Literatüre bakıldığında Karadağ (2009) yaptığı çalışmada zihinsel engelli çocuğu olan anneler için görüşme yapmış ve onların yaşadıkları güçlükleri tespit etmiştir; toplumun bakış açısından rahatsız olmaları, zihinsel engelli çocuklarının diğer insanlarla iletişim problemleri yaşadıkları ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar araştırmayı desteklediği sonucuna varılabilir.

Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler verilmiştir:

- Devlet tarafından sağlanan maddi desteğin artırılması.
- Devletin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sayılarını çoğaltılması.

- Okullarda ailelere çocukların ergenlik dönemi gelişim alanlarıyla ilgili seminerler düzenlenmesi.
- Okullarda normal gelişim gösteren çocuklara engelli bireyleri anlamaları için eğitim verilmesi.

ETİK BEYAN

“Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuklarıyla Ergenlik Döneminde Yaşadıkları Sorunların Araştırılması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Çalışmada araştırmacı katılım oranı danışman öğrenci çalışma durumuna göre belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Efiliti, E., Demirci, B. ve Karaduman M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17, 223-224. DOI: 10.26466/opus.754317.
- Efiliti, E. ve Cumabaeva, A. (2021). Examination of The Problems Experienced by Parents With Mentally Disabled Children in Kyrgyzstan. 9th International Conference on Culture and Civilization March 15-16,, Tashkent Chemical-Technological Institute Uzbekistan. ISBN: 978-625-7898-35-5. Uzbekistan.
- Işıkhan, S. (2006). Zihinsel engelli çocuğa sahip aileler ve sosyal hizmet. Hacettepe Üniversitesi, Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 6(1), 28-46.
- Johnson S, H. (1979). *High risk parenting: Nursing assessment and strategies for the family at risk*, JB Lippincott Company, Philadelphia, ABD.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 8(4), 315-322.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sardohan Yıldırım, E. A. ve Akçamete, G. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin erken çocukluk özel eğitimi hizmetleri sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 3(1), 74-89.
- Selikowitz, M. (2008). *Down sendrome: The Facts*. 3 rd ed. Sidney: Oxford University Press.
- Shift, Z. I. (1996). *Development of Children in School'sforthementallyretarded, a Handbook of Contemporarysovietpsychology*. M.Cole ve I Mazman (Ed.). New York: Basic Books.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk Ruh Sağlığı Dergesi*, 2(1), 10-18.
- Şevçenkova S. G. (2010). *Zeka geriliğinin teşhisi ve düzeltilmesi* ed: Nazarova. N. M Özel Pedagoji s. 18-21.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Mentally retarded people have difficulties not only in learning, but also in everyday activities. The presence of a child with disabilities or a disability in an infant causes many problems in the family. People with mental retardation, as well as people with normal development, partially experience difficulties in the development of adolescence. This study is important for a better understanding of the problems of parents of children with mental disabilities. The purpose of this study is to help people understand the consequences of special education and mental disabilities. In this case, it was considered important to create a happy standard of living for parents with mentally handicapped children and people with mental disabilities.

The purpose of this work is to study the problems of parents with a child of the adolescent period with mental retardation. For this general purpose, the following questions were answered.

1. What changes in the behavior of parents of a child with a mental disability occur when the child reaches adolescence? 2. How does the behavior of a child with a mental disability in adolescence affect family members? 3. What educational challenges does a child with a mental disability face? 4. How does a child with a mental disability affect his or her family's social life when he or she reaches adolescence? It is limited to 20 voluntarily selected parents living in the Osh region of Kyrgyzstan who have children with mental disabilities in adolescence. The working group of this study consists of 20 parents-13 mothers and 7 fathers living in the Osh region of the Kyrgyz Republic, who have a child with an intellectual disability of adolescence. To achieve this goal, a descriptive research method was used - one of the qualitative research methods. The "Semi-structured Interview Form" method, one of the qualitative research methods, was used to collect the data. When collecting the data, the participants were informed about the study, and their approval was obtained. To analyze the data obtained as a result of the work, the content analysis method was used, one of the techniques of qualitative analysis.

According to the results obtained from the research, the following results were obtained: children with mental retardation during adolescence become disobedient, very aggressive, absent-minded, during the transition period, sexual interest and desire begin to increase, some of them become more friendly, and some of them, on the contrary, are very withdrawn. It has been observed that the crying of children with intellectual disabilities in adolescence increases, although some of them begin to laugh excessively more. It was also found that some children with mental retardation in adolescence do not experience difficulties in caring for themselves, and some of them begin to attach importance to their appearance. The most common problems of parents with children with intellectual disabilities are the following: constant child care, parents' fear that children can harm the environment and other people, the wrong perception of children by society and its condemnation, the inability to get a quality education, the lack of full support from relatives, as well as the lack of benefits allocated by the state. The results of this work were discussed with researchers on another topic and recommendations were made.



Journal of Turkic Civilization Studies

e-ISSN / ISSN: 1694-5409

<https://tuaum.manas.edu.kg/journal>

Yıl / Year	Cilt / Volume	Sayı / Issue
2023	4	1

Alpaslan AŞIK ve Şeyda Nur BARTIK

Macar Seyyah György Almásy'nin Eserinde Kırgızlar

[The Kyrgyz in the Work of Hungarian Traveler György Almásy]

Kürşad YILMAZ, Ahmet Buğra İNALÖZ ve Semih BABATÜRK

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenmiş Üniversite Öğrencilerinin Türk Kültürüne Yönelik Tutumları

[Attitudes towards Turkish Culture among University Students Learning Turkish as a Foreign Language]

Ozan YILMAZ

Türk Uygarlığının İnşasında Dil ve Edebiyatın Rolü

[The Role of Language and Literature to the Formation of Turkic Civilization]

Muhittin GÜMÜŞ

Türkçe Söz Varlığında Su Kavramının Anlambilim Açısından Özellikleri

[Semantic Features of the Concept of Water in Turkish Vocabulary]

Leyla BABATÜRK

Çeviri Eğitiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi

[Assessment of Methods Used in Teaching Translation]

Aygerim CUMABAEVA ve Erkan EFİLTİ

Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Babaların Çocuklarıyla Ergenlik Döneminde Yaşadıkları Sorunların Araştırılması

[Investigating the Problems Parents of Mentally Retarded Children Experience with Their During Adolescence]