

Yıl/Year: 2025
Cilt/Volume: 2
Sayı/Number: 2
Aralık/December

ISSN: 3062 - 1194

TURSKA

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Journal of Turkology and Socio-Cultural Research (JTSCR)

İmtiyaz Sahibi/Owner
Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör/Editor
Doç. Dr. Barış Berhem ACAR

www.turskajournal.com

TURSKA

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Editörden

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ (TURSKA)

Önder ÇANGAL*

Barış Berhem ACAR**

1. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) amacı; Türk dili öğretimi, Türk dili tarihi, Türk edebiyatı, halk bilimi ve sosyo-kültürel araştırmalar alanlarında disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

TURSKA, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Eski Türk Dili
- Yeni Türk Dili
- Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları
- Türk Dili Tarihi
- Eski Anadolu Türkçesi
- Yeni Türk Edebiyatı
- Eski Türk Edebiyatı
- Halk Bilimi (Folklor)
- Sosyo-Kültürel Araştırmalar
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Öğretici Eğitimi
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Dil Öğretimi ve Dil Bilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Dil Öğretimi Sınıflarında Söylem ve Etkileşim
- Dil Öğretimi Araştırmalarında Yöntem
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Okuma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dil Bilgisi

* Doç. Dr. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi Yayıncı ve İmtiyaz Sahibi; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi.

** Doç. Dr. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi Editörü; Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

2. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) Amblemi

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "TURSKA" harflerinden ve logonun içine gömülmüş olan dergi isminden oluşmaktadır.

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Diğer Görevlileri

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) Yayıncısı ve İmtiyaz Sahibi Önder ÇANGAL'dır. Derginin Editörü Barış Berhem ACAR'dır.

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi'nin (TURSKA) Bilim ve Yayın Kurulu ile Hakem Heyeti ilgili bilim insanlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi (TURSKA), Türk dili öğretimi, Türk dili tarihi Türk edebiyatı, halk bilimi ve sosyo-kültürel araştırmalar alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer veren uluslararası hakemli bir akademik dergidir. TURSKA, yılda iki kez sadece elektronik olarak (<http://turskajournal.com>) yayımlanmakta, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlamaktadır.

Derginin Türkoloji araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, bilim kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederiz.

TURSKA

TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Jenerik

TURSKA
TÜRKOLOJİ VE SOSYO-KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Yayıncı ve İmtiyaz Sahibi

Publisher and License Owner

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör / Editor

Doç. Dr. Barış Berhem ACAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Mehmet Celal VARİŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Prof. Dr. Oğuzhan DURMUŞ (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Tuba Işınsu İSEN DURMUŞ (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Azra ABADŽIĆ NAVAHEY (Zagreb Üniversitesi / Zagreb – Hırvatistan)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Kayhan İNAN (Amasya Üniversitesi / Amasya - Türkiye)

Doç. Dr. Tarık DURAN (Belgrad Üniversitesi / Belgrad - Sırbistan)

Doç. Dr. Umut BAŞAR (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı / Tahran - İran)

Dr. Dženana BRAČKOVIĆ (Uluslararası Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Dr. Ersin AKBULUT (Yunus Emre Enstitüsü / Moskova - Rusya)

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Gaziantep Üniversitesi / Gaziantep - Türkiye)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Osman EMİN (Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi / Üsküp - Kuzey Makedonya)

Prof. Dr. Ömer AKSOY (Ankara Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Peter Benjamin GOLDEN (Rutgers Üniversitesi / New Jersey - ABD)

Doç. Dr. Cemalettin YAVUZ (Almatı İşletme Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Doç. Dr. Harun BEKİR (Plovdiv Üniversitesi / Plovdiv - Bulgaristan)

Dr. Behruz BEKBABAYI (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Dr. Najibullah AKBARİ (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Esra Nur ACAR (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Ömer Faruk IŞIK (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Düzeltili Sorumluları

Dr. Zeynep ÖZ (Bağımsız Araştırmacı / İstanbul - Türkiye)

Genel Yazışmalar

Dr. Halil KARABULUT (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Alan Editörleri / Field Editors

Türk Dili Öğretimi

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi / Denizli - Türkiye)

Türk Dili Tarihi

Doç. Dr. Nursel DİNLER (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Türk Edebiyatı

Dr. Muhammet Cem ÖZ (Siirt Üniversitesi / Siirt - Türkiye)

Halk Bilimi

Dr. İskender KORKMAZ (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi / Nevşehir - Türkiye)

Sosyo-Kültürel Araştırmalar

Dr. Giray GERİM (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Bilge AYRANCI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Aydın-Türkiye)

Doç. Dr. Selda UYGUR (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi / Tekirdağ-Türkiye)

Doç. Dr. Şerife Seher EROL (Bartın Üniversitesi / Bartın-Türkiye)

Dr. Ahmet ÇAM (MEB / Ankara-Türkiye)

Dr. Akife KURT (MEB / Ankara-Türkiye)

Dr. Ceren SELVİ (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Ankara-Türkiye)

Dr. Elif SAYAR CANAY (İstanbul Teknik Üniversitesi / İstanbul-Türkiye)

Dr. Ersin AKBULUT (Yunus Emre Enstitüsü / Ankara-Türkiye)

Dr. Gülce DOĞAN (Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Bolu-Türkiye)

Dr. Halil KARABULUT (Trakya Üniversitesi / Edirne-Türkiye)

Dr. Hasan TUNCA (İnönü Üniversitesi / Malatya-Türkiye)

Dr. Muhammet Cem ÖZ (Siirt Üniversitesi / Siirt-Türkiye)

Dr. Orhan GÜDEK (MEB / Ankara-Türkiye)

Dr. Sedat KOCABEY (Sakarya Üniversitesi / Sakarya-Türkiye)

Dr. Selda SANDALYECİ (Trakya Üniversitesi / Edirne-Türkiye)



1. Anıl ŞEN

RABİA HATUN TARTIŞMASINI ESTETİK VE POPÜLER ALGI ÜZERİNDEN OKUMAK

(Araştırma Makalesi)

Reading the Rabia Hatun Debate Through Aesthetic and Popular Perception

(Research Article)

85-97

—

2. Rabie RUŞİD

KUZEY MAKEDONYA CUMHURİYETİ İŞTİP
BÖLGESİNDEKİ YÖRÜK MASALLARINDA TEMALAR

(Araştırma Makalesi)

Themes in the Fairy Tales of Yoruks in Stip Region - Republic of North Macedonia

(Research Article)

98-111

—

3. Necla AKYILDIZ - Banu ÖZDEMİR

THE VIEWS OF TEACHERS AND STUDENTS ON LANGUAGES USED
OTHER THAN THE TARGET LANGUAGE IN THE COURSES
OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

(Research Article)

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Hedef Dil Dışında Kullanılan Dillere

İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

(Araştırma Makalesi)

112-138

—

4. Sevil ACIPINAR - Ezgi İNAL

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA GÖREV
TEMELLİ ETKİNLİKLER İÇİN KULLANILABİLECEK
YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİCİLERİN ROLÜ

(Araştırma Makalesi)

The Role of Instructors in AI Applications Usable for Task-Based Activities in the Context of
Teaching Turkish as a Foreign/Second Language

(Research Article)

139-151

—

5. Eda ÇEVİK

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE BAZI RENK ADLARININ
UĞRADIKLARI ANLAM DEĞİŞMELERİ AÇISINDAN BİR DERLEME ÇALIŞMASI

(Araştırma Makalesi)

A Compilation Study on the Semantic Changes of Some Color Names from Past to Present

(Research Article)

152-172

—

6. Ebrunur ÖZTÜRK

“ROMANDA ANLATICI VE BAKIŞ AÇISI” KİTABI HAKKINDA

(Kitap İncelemesi)

About the Book “Narrator and Point of View in the Novel”

(Book Review)

173-176

RABİA HATUN TARTIŞMASINI ESTETİK VE POPÜLER ALGI ÜZERİNDEN
OKUMAK*Araştırma Makalesi*

Anıl ŞEN*

Geliş Tarihi: 06.03.2025 | **Kabul Tarihi:** 13.09.2025 | **Yayın Tarihi:** 29.12.2025

Özet: Rabia Hatun'a atfedilen şiirler, Türk edebiyatında estetik ve popüler eleştiri yaklaşımlarını karşı karşıya getiren önemli bir tartışmanın merkezinde yer almıştır. 1948 yılında *Aile* dergisinde yayımlanan şiirler, eski bir kadın şaire ait olduğu iddiasıyla sunulmuş, ancak Nihad Sami Banarlı'nın bilimsel temellere dayalı incelemeleri, bu şiirlerin arkaik görünüme rağmen modern bir dönemde yazıldığını ortaya koymuştur. Banarlı, kafiye düzeni, dil ve üslup analizleriyle eserlerin 16. yüzyıl ya da daha eski dönemlere ait olamayacağını kanıtlamıştır. Diğer yandan, Şevket Rado ve Vedat Nedim Tör gibi isimler, popüler eleştiri perspektifini benimseyerek şiirlerin halk üzerindeki etkisini ve okuyucuda yarattığı ilgiyi öne çıkarmışlardır. Bu kişiler, şiirlerin eskiliğinden çok, toplumda nasıl bir yankı uyandırdığına odaklanmış, popüler algının eser değerlendirmelerindeki rolünü göstererek estetik eleştiriden farklı bir yaklaşımı temsil etmişlerdir. Tartışmanın sonucunda İsmail Hami Danişmend, şiirlerin gerçek yazarının kendisi olduğunu ve bunların eşi Nazan Danişmend tarafından yazıldığını açıklamıştır. Bu olay, edebî eleştirilerin estetik ve popüler algı çerçevesinde nasıl şekillendiğini ve eserlerin değerlendirilmesinde bilimsel verilerin önemini gözler önüne sermektedir. Bu çalışmada, Rabia Hatun'a atfedilen şiirlerin yarattığı tartışma ve bu tartışmanın Türk edebiyatında estetik ve popüler algı açısından nasıl bir etki yarattığı incelenmiştir. Çalışmada, estetik ve popüler eleştirinin birbirine zıt ama aynı derecede etkili olduğu, edebiyat dünyasında eserlerin değerlendirilmesinde farklı yaklaşımların nasıl şekillendiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Edebî tartışma, estetik eleştiri, popüler eleştiri, Rabia Hatun, Türk edebiyatı.

READING THE RABIA HATUN DEBATE THROUGH AESTHETIC AND
POPULAR PERCEPTION*Research Article***Received:** 06.03.2025 | **Accepted:** 13.09.2025 | **Published:** 29.12.2025

Abstract: The poems attributed to Rabia Hatun have played a central role in a significant debate within Turkish literature, placing aesthetic and popular criticism approaches in contrast. These poems are published in 1948 in *Aile* magazine and introduced with the claim that they belong to an ancient female poet. However, through scientific analysis, Nihad Sami Banarlı establishes that, despite their archaic appearance, the poems have been composed during a modern era. Through studies on rhyme structure, language, and style, Banarlı has confirmed that the poems can not belong to the 16th century or earlier periods. In contrast, critics such as Şevket Rado and Vedat Nedim Tör adopt a popular criticism approach, focusing on the impact these poems have had on society and the interest they have evoked in readers. They emphasize how these poems resonate within the public sphere rather than their age, representing an alternative approach by illustrating the role of popular perception in literary assessments as opposed to aesthetic analysis. As a result of these debates, İsmail Hami Danişmend has announced that he is the true author of the poems and that they are written by his wife, Nazan Danişmend. This case shows how literary criticism takes shape within the context of aesthetic and popular perception and indicates the significance of empirical evidence in literary evaluations. This study investigates the discussions triggered by the poems attributed to Rabia Hatun and examines their impact on the Turkish literary landscape from the perspective of aesthetic and popular perception. It emphasizes that aesthetic and popular criticism may be opposing, but still powerful, and demonstrates how different approaches in evaluating literary works have developed.

Keywords: Aesthetic criticism, literary debate, popular criticism, Rabia Hatun, Turkish literature.

* Doktora öğrencisi; İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı; anil.sen@ogr.iu.edu.tr  0000-0002-5144-3560

Giriş

Sanat eserinin iyi, güzel ya da beğenilmeye değer olup olmadığını anlamak için yapılan ciddi inceleme ve araştırma süreci estetik kavramıyla ifade edilir. Estetik kavramı, eski dönemlerde de bir karşılık bulsa da 18. yüzyıla kadar sanat eserlerinin niteliğini açıklamada bilimsel bir temele dayanmıyordu. Örneğin; Kant, estetik yaklaşımdan söz ederken akıl yürütmeyi bir kenara bırakıp haz üzerinden kavramı açıklamaya çalışmıştır (Kant, 2016, s. 39). 18. yüzyıla gelindiğinde kavram bilimsel bir karşılık bulup kullanılmaya başlanmıştır. Böylece edebî bir eserin değerini en iyi şekilde ortaya koymanın yolları da açılmıştır. Bunda, 18. yüzyılda modern sanat kuramının şekillenmeye başlamasıyla birlikte eleştirmen ve filozofların beğeni kuramının yerine yeni bir terim arayışına girmeleri etkili olmuştur. Böylece ortaya estetik tavır çıkmış ve bir eserin değerlendirilmesinde duygusallıkla beraber entelektüel bilgi birikiminin de gerekliliği vurgulanmıştır. (Shiner, 2004, s. 220-228).

Bu gelişmelerle birlikte Alman felsefeci Baumgarten “estetik” kavramını ortaya atmıştır. Bu kavram, edebî eserlerin yorumlanmasına yeni bir boyut kazandırmış ve eserlerin yalnızca beğeni ve haz temelli değerlendirilmesinin ötesine geçilerek bilimsel verilere ve kanıtlara dayalı eleştirel bir tavrın gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu tavır, estetikçi tavır olarak ifade edilir. Wittgenstein da, estetik bir yargıya varmadan önce o yargının dayandığı kuralları bilmenin önemine dikkat çekerek estetikçi yaklaşımı destekler. (Akt. Tunalı, 2011, s. 161-162).

Öte yandan, eserlerin yorum ve değerlendirilmesinde popüler algının etkili olduğu da gözlemlenir. Salt beğeni ve haz temelli bu yaklaşımda, belirleyici ölçüt; eserin geniş okur kitlelerince ne kadar okunup beğenildiği ve buna bağlı olarak elde ettiği ün ve itibardır. Bundan dolayı eserlere bu iki eleştirel tavrıla yaklaşıldığında bir tartışma ortamının doğması kaçınılmaz bir gerçek hâline gelir. Nitekim Rabia Hatun şiirlerinin *Aile* dergisinde yayımlanmasından sonra Enis Batur’un tuhaf bir kıyamet olarak yorumladığı bir tartışma başlamıştır. Bir tarafta, estetikçi bir tavrıla şiirleri yorumlamaya ve değerlendirmeye çalışan Nihad Sami Banarlı, diğer tarafta, tartışmanın üzerinden yıllar geçtikten sonra şiirleri bizzat kendisinin yazdığını itiraf eden İsmail Hami Danişmend ve Vedat Nedim Tör’ün başını çektiği *Aile* dergisi yöneticileri yer alır. Bu çalışmada, Rabia Hatun şiirleri etrafında oluşan tartışma ortamını bu çerçevede değerlendirmeye ve yorumlanmaya çalışılacaktır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 1948 yılında *Aile* dergisinde yayımlanan ve Rabia Hatun’a atfedilen şiirler etrafında gelişen edebî tartışmayı, estetik ve popüler eleştiri yaklaşımları ekseninde incelemektir. Şiirlerin özgünlüğü, dönemsel özellikleri ve edebî değeri üzerinden yürütülen tartışmalar, Türk edebiyatındaki eser değerlendirme ölçütlerinin sorgulanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda çalışma, edebî eserlerin estetik ölçütlere mi yoksa popüler beğeniye göre mi değerlendirilmesi gerektiği yönündeki karşıt yaklaşımları tahlil etmeyi ve bu tartışmanın edebî eleştiri tarihimizdeki yerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

2. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. 1948 yılında *Aile*, *Hürriyet*, *Akşam* ve *Tasvir* gibi dergi ve gazetelerde Rabia Hatun tartışmasına yönelik yazılar incelenmiş; edebî ve tarihî bağlam göz önünde bulundurularak içerik çözümlemesi yapılmıştır. Şiirlerin dil, üslup, kafiye ve vezin özellikleri ile bu özelliklere yönelik eleştiriler karşılaştırmalı olarak tahlil edilmiştir. Ayrıca tartışmaya katılan edebiyatçıların estetik ya da popüler algı merkezli yaklaşımları ele alınmış, bu yaklaşım farklılıklarının edebiyat eleştirisindeki yansımaları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Tartışmanın Başlangıcı ve Seyri

Yahya Kemal'in Fuat Bayramoğlu'na Karaçi'den gönderdiği mektubunda "Hasılı bir sahtekarlık ise de bu şiir yoksulluğunda iyi bir şeydir." (Beyatlı, 1977, s. 94-95) sözleriyle ifade ettiği Rabia Hatun tartışmasının başlangıcı her ne kadar 1948 yılına dayansa da Rabia Hatun'a ait olduğu düşünülen şiirlerin varlığı 1930'lu yılların sonuna uzanır. O yıllarda dilden dile, sohbetten sohbe bazı şiirler ortalıkta dolaşır. Hatta bazı dörtlükler ve berceste mısralar o dönemin gazete ve dergilerinde yayımlanır, konferanslara konu olur, dönemin ders kitaplarına girer. *Erzurumlu Bilginler* adlı kitapta Rabia Hatun'a bir yer ayrılır. Kitapta Rabia Hatun'un Erzurum yöresinde yaşadığından, döneminde hatırı sayılır bir şaire olduğundan bahsedilir (Akt. Batur, 2000, s. 16). Rabia Hatun şiirleri öylesine popülerlik kazanmıştır ki ona isnat edilen bazı dörtlüklerin bestelendiği bile olmuştur.

Bestelenen bu dörtlüklerden en meşhuru ise şudur:

Bir kâsedür alev dolu gönlüm yanâ yanâ

Men tâ senün yanında dahî hasretem sanâ!

Yaşlar dökende söndüremez âteşîmi sû:

Sunsan elünle kanumu içsem kanâ kanâ!

Tartışma, Vedat Nedim Tör yönetimindeki *Aile* dergisinin altıncı sayısında Rabia Hatun adıyla yazıldığı iddia edilen bu şiirleri, bölümler hâlinde yayımlamaya karar vermesi ile başlar. *Aile* dergisinin ilgili sayısında şiirler şu sözlerle okuyuculara takdim edilir:

Şiir dünyamızda bir yıldız gibi yükselen Rabia Hatun'un şimdiye kadar hiçbir yerde çıkmamış 16 şiirini bu sayıdan itibaren yayınlamaya başlıyoruz. *Aile* dergisi, yüz yıllardır bir sır gibi saklı duran bu harikulade şiirleri Türk okuyucusuna sunmakta iftihar eder (*Aile*, 1948, 2a).

Okurlarda bir heyecan uyandırmayı hedefleyen bu takdim yazısı, edebiyatın popüler yönünü gösteren önemli işaretlerden biridir. Popüler ürünlerin okur karşısına çıkmadan önce gazete, dergi ve kitapların son sayfalarında yapılan reklamlarının öncelikli amacı, okurda heyecan ve merak uyandırmaktır. Aslında bir noktada yayıncıların yapmak istediği bu ilgi yoğunluğunun getireceği popülerlikten hareketle derginin satış oranlarının artmasıdır.

Tartışmanın başlamasına sebep olan *Aile* dergisindeki tanıtım yazısının devamında, Rabia Hatun'un şiirlerinin yalnızca üç kıtasının elden ele dolaşarak bütün memlekete yayıldığı, *Erzurumlu Bilginler* adlı kitapta Rabia Hatun için büyük bir bölüm ayrıldığı, bazı mısraların okul kitaplarına geçtiği, mısraların çeşitli konferanslarda tahlil edilip Halkevleri'nde okunduğu ve iki kıtanın muhtelif bestekârlar tarafından bestelendiği ifade edilir. İsmail Habip ve Abdülkadir Karahan'dan hareketle bu şiirlerin aslının İsmail Hami'de olduğu ve onun müsaadesiyle üçü beyit, on altısı kıta olan bu parçaların yayımlanacağı belirtilir. Ayrıca şiirlerin 16. yüzyıldan daha eski olmadığı ve şive itibarıyla Şarkî- Anadolu'ya mensup olması lazım geldiği söylenir (*Aile*, 1948, 2-3b).

Derginin bu sayısında yayımlanan şiirlerden olan “Bir Gül” isimli şiiri örnek olarak vermek mümkündür:

Bir gül olaydı gönlüm cânan koparmağ üzre

Bir bûy olurdu bir ân o parmağ üzre

Bir dâstan içinde âfâk-ı dehri dutmuş

Bir ism olaydı cismüm cânâna varmağ üzre

Dergideki tanıtım yazısında geçen “yüzyıllardır bir sır gibi saklı kalmış ifadesi”, bu tartışmanın asıl kilit noktasını teşkil eder. Çünkü ihtisas alanı tarih olan ve yeni devletin önemli tarihçilerinden biri olarak görülen İsmail Hami Danişmend, bir iddiaya göre bu şiirleri bir yazmanın arkasında bulmuştur. 16. yüzyıldan geç bir dönemde yazılmadığı iddia edilen bu şiirler, söyleyiş bakımından arkaik özellikler gösterse de dili 20. yüzyılın Türkçesine oldukça yakındır. Bu sebeple edebiyat çevresi ve edebiyatseverler tarafından ilgililiyle karşılanır. Bu durum tartışmaya yoğun bir ilgi ve merak kazandırır.

Şiirlerin yayımlandığı dönemde *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*'ni yazmakla meşgul olan Nihad Sami Banarlı, bu şiirlerin eskiliğine kuşkuyla yaklaşır. Diğer taraftan da Banarlı, Rabia Hatun'u *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*'ne almadığı için eleştirilir.

Çeşitli gazetelerde ve özellikle *Aile* dergisi etrafında yürütülen tartışmaların sonucunda, söz konusu şiirlerin 16. yüzyılda ya da daha eski bir dönemde yaşamış bir kadın şaire ait olmadığı, aksine bu şiirlerin, onları keşfettiği iddia edilen İsmail Hami Danişmend tarafından kaleme alındığı ortaya çıkmıştır.

3.2. Tartışmadaki Estetik ve Popüler Tavır

Şiirlerin yayımlanmasından sonra ilk tepki Vâlâ Nureddin'den gelir. Vâlâ Nureddin, *Akşam* gazetesindeki yazısında iddia edilenin aksine *Aile* dergisinde yayımlanan bu şiirlerin eski şiirler olmadığını şu sözlerle ifade eder:

Telefonda bir ahab sesini duyar, tanırırsınız.

Nereden tanıdın?

İzahı mümkün olmayan ses perdesinden tanıdım.

Ben de Rabia Hatun'un bu asırlardan bir şahsiyet olduğunu öylece edasından tanıdım. Fakat, yine ses perdesi nazariyeme göre, evvelce meşhur üç manzumesi bu asırda yazılmamıştır (Vânu, 1948, s. 3-5).

Vâlâ Nureddin'e göre bu manzumelerin sahibi, Yahya Kemal'den modern şiirin tarifini dinlemiş hissini vermektedir. Ayrıca Rabia Hatun'un lirik bir şair olduğunu "lirikliğin" şiirde "mergub" eda olmasından dolayı kitleler arasında yayılıp şöhret kazandığını söylemektedir.

Birkaç gün sonra ise tartışmanın başrolündeki Nihad Sami Banarlı tarafından bu şiirlerin eski şiirler olmadığı kanıtlanmak istenir. Nihad Sami Banarlı, *Hürriyet* gazetesindeki köşesinde "Rabia Hatun Efsanesi" başlıklı bir yazı yayımlar. Bu yazıya *Erzurumlu Bilginler* kitabının müellifini eleştirerek başlayan Banarlı, daha sonra bu şiirlerin eski olmadığına dair savlarını ileri sürer.

Banarlı'nın Rabia Hatun şiirlerine yönelik ilk eleştirisi, şiirlerde kullanılan kafiye düzenine dair olmuştur. Çünkü şiirlerde görülen "a.b.b.a" şeklindeki sarmal kafiye düzeni, eski Türk ve Şark edebiyatında örneğine rastlanmayan bir yapıdır. Bu tür bir kafiye örgüsü, Türk şiirinde ilk kez Abdülhak Hâmid tarafından kullanılmaya başlanmış olup, daha önceki geleneksel edebiyat akımlarında karşılaşılmayan bir yenilik olarak kabul edilmektedir. Banarlı, bu bağlamda, Rabia Hatun şiirlerinin bu özgün kafiye düzenini benimsemiş olmasını eserin eski dönemlerde yazılmadığının bir göstergesi olarak değerlendirmiştir.

Banarlı, ikinci olarak, şiirlerde kullanılan kelimelerin iddia edilen dönemin dil ve gramer özelliklerine uymadığını örnekler üzerinden açıklamaktadır. Bu bağlamda, mısralarda geçen "istemem" kelimesinin, o dönemin gramer kurallarına uygun olarak "istemen" şeklinde yazılması gerektiğini belirtir. Banarlı'ya göre şiirde kullanılan bu tür sözcükler, eserin daha sonraki bir dönemde, geçmişe ait bir üslup izlenimi yaratılarak kaleme alındığını düşündürmektedir. Bu dil incelemesi, şiirin iddia edilen tarihini gerçekçi bir biçimde yansıtmadığına dair somut bir eleştiri sunmaktadır.

Üçüncü olarak "mef'ûlü – fâilün – mef'ûlü – fâilün vezniyle söylenilmiş şu kıt'a üzerinde durur:

Olsandı sen havâ olsandı men semâ

Alsamdı men seni dem dem nefe nefes

Olsandı sen zaman olsamdı men mekân

Eflâki dolduran bir aşk olurdu bes

Banarlı, Rabia Hatun şiirlerinde kullanılan veznin, Türk şiir tarihinde eşi benzeri olmayan bir yapı olduğunu ve dilin arkaik bir hava kazandırılarak tamamen kurgusal bir söyleyiş biçimi oluşturulduğunu ifade eder. Ona göre bu tarz bir vezin yapısı, Türk edebiyatında 19. yüzyılda Abdülhak Hâmid ile başlayan bir yeniliktir ve şiirlerde kullanılan dil unsurları, eski Türk edebiyatı geleneklerinden belirgin biçimde farklılık göstermektedir. Özellikle "olmak" fiilinin 13. yüzyıl gibi erken dönemlerde böyle bir çekimiyle kullanılmadığını vurgulayan Banarlı, bu detayların şiirlerin kökenine dair şüphe uyandıran en önemli göstergeler arasında olduğunu

belirtir. Bu eleştirisiyle Banarlı, şiirlerin klasik döneme ait olmadığını ve dil bakımından eski Türk edebiyatının doğal bir parçası sayılamayacağını öne sürer.

Banarlı'nın yazısındaki son itirazı ise şiirlerin yapısal özelliklerinin dışında fikri yapısıyla ilgilidir. Bu noktada özellikle “Aşşam zamânı hasretin encâmı gelmeden” dizesi üzerine yoğunlaşır. Ona göre bu mısırda ne tasavvufla ilgili bir görüş ne de o dönemin felsefesiyle izah olunabilecek bir yan vardır. Çünkü zamanı aşmak ifadesi ne 13. yüzyılda ne de 16. yüzyılda kullanılabilecek bir ifadedir. Bu ifade olsa olsa 19. yüzyıl şiirinde yer alabilir (Banarlı, 1948a, s. 2).

Banarlı, gerçekleştirdiği bilimsel eleştiriler doğrultusunda, bu şiirlerin ya 19. yüzyılda kaleme alındığını ya da 20. yüzyılda bilinçli olarak arkaik bir üslupla yazıldığını öne sürmektedir. Bu değerlendirme, Banarlı'nın dil, üslup ve tematik unsurlar üzerindeki ayrıntılı incelemelerine dayanmaktadır. Ona göre şiirlerin dönemsel özellikleri, tarihsel bağlamları ve edebî gelenekle olan ilişkileri incelendiğinde, eserlere dair bu iki olasılık güçlü biçimde ön plana çıkmaktadır.

Banarlı, 14 Temmuz 1948 tarihinde *Hürriyet* gazetesinde yine konuya dair bir yazı kaleme alır. İlk iki yazısında şiirler üzerine ilmi açıklamalar yapan Banarlı, bu yazısında *Aile* dergisine ve şiirleri bir yazmanın arkasında bulduğunu söyleyen İsmail Hami'ye hücum eder.

Yine şiirler üzerine birtakım ilmi yorumlarda bulunarak bu şiirlerin eski olmadığını ispata çalışır. Dil ve üslup özellikleri, tema seçimi ve tarihsel bağlam gibi unsurlara dayanarak yürüttüğü incelemelerde, şiirlerin geleneksel bir üslubu benimsemiş olmasına rağmen gerçekte daha yakın bir dönemde yazıldığını ileri sürer.

Bu yazıda değindiği diğer bir nokta ise edebiyat dünyasının şiirlerin eskiliğini ve yeniliğini ayırt edemeyecek kadar aciz kalmasıdır. Banarlı'ya göre bunun sebebi, dönemin münevverlerinin eski dile ve edebiyata yabancı kalmalarıdır (Banarlı, 1948b, s. 2).

Banarlı'nın estetikçi bir tavırla bilimsel verilere dayalı tenkitlerinin ardından Şevket Rado, *Akşam* gazetesindeki yazısında Banarlı'yı eleştirerek Rabia Hatun'un bir efsane olduğunu fakat Banarlı'nın bu efsaneyi değersizleştirmeye çalıştığını ifade eder ve bu şiirlerin eskiliğini irdelemek yerine okuyucuda yarattığı hisse bakmak gerektiğini söyler (Rado, 1948a, 2). Rado, bu ifadelerle, bu şiirler üzerinde yapılabilecek popüler eleştiri yaklaşımının işaret fişğini de ateşlemiş olur.

Şevket Rado, *Akşam* gazetesindeki bir sonraki yazısında İsmail Hami Danişmend ile Nihad Sami Banarlı'nın hücumlarını görüşüğünü aktarır ve İsmail Hami Danişmend'in şiirlerdeki vezin ve kullanılan dil üzerine söylediklerine yer verir. Nihad Sami, edebiyat bilgisinden yoksun olarak tarif edilir. Ayrıca Nihad Sami Banarlı'nın *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi* adlı eserine Rabia Hatun'un şiirleri almak istediğini fakat şiirlere ulaşamayınca böylesi bir saldırıya başladığını söyler (Rado, 1948b, s. 3).

Vedat Nedim Tör, *Aile* dergisindeki yazısında, şiirlere popüler bir algıyla yaklaşarak, esas ölçütün şiirlerin eskiliği değil, güzel olup olmadığı ve halkın bu şiirlere teveccüh gösterip göstermediği olduğunu vurgular. Rabia Hatun şiirlerindeki aşk anlayışını işleyen bir yazı kaleme alır (Tör, 1948, s. 1-2).

Şevket Rado, *Aile* dergisinde tartışmaya dair kaleme aldığı bir başka yazısında şiirlerin İsmail Hami Danişmend'in vefat eden eşi Nazan Danişmend tarafından yazıldığını açığa çıkarır. Fakat meseleye yaklaşımı yine de popüler algı üzerindendir. Yazısında geçen “Râbia Hatun imzalı şiirlerin güzel olduğuna derhal hükmettik” ifadesi, eserleri değerlendirmedeki tutumunu göz önüne serer.

Şevket Rado'nun ve Vedat Nedim Tör'ün bu yazıları ilk önce iddia ettikleri fikirlerden vazgeçmeye başladıklarını gösterir. İki ismin takındığı bu tavır, popüler algının tartışma ve eleştiri zeminindeki rolünü gösterir. Popüler algı üzerinden bir esere yaklaşıldığında, o eserin biçimsel ve kurgusal zenginliğinin irdelenmesinden ziyade toplumda yarattığı izlere bakmak daha doğrudur. Her iki isim bu algı üzerinden Rabia Hatun şiirlerine yaklaşır ve tartışmaya katılır.

20 Temmuz 1948 tarihinde *Hürriyet* gazetesinde Nihad Sami Banarlı, “Hadisenin İç Yüzü” başlıklı bir yazı yayımlar. Bu yazıda iddia edilenin aksine bu şiirlerin yeni olduğunun ortaya çıktığını ifade eder. Banarlı, bu yazısında şiirleri estetikçi bir yaklaşımla yorumlamaktansa sahtekârlık olarak gördüğü bu duruma neden başvurulduğu sorusunu sorar. İsmail Hami Danişmend'in kendisini bilmezlikle suçladığı vezin, kafiye ve söz varlığı üzerine yeni eleştirilerde bulunur. İsmail Hami'nin aslında tarih alanında da bilgisiz olduğunu ve birtakım saçma iddialarla gündeme gelmeye çalıştığını ve bu sebeple yaklaşık sekiz – on yıl önce bir lise talebesi karşısında güç duruma düştüğünü aktarır (Banarlı, 1948c, s. 2).

28 Temmuz 1948 tarihinde *Hürriyet* gazetesinde çıkan “Bir Mektup ve Zarûî Bir Cevap” başlıklı yazıda, 20 Temmuz tarihinde yazılan yazılar üzerine İsmail Hami Danişmend'in gazeteye bir mektup gönderdiği ve birtakım itirazlarda bulunup Banarlı'nın iddia ettiklerini ispatlamasını istediği belirtilir. Banarlı bu mektuba cevaben; İsmail Hami'nin Rabia Hatun meselesini başka bir mecraya çekmeye çalıştığını ve yeni bir münakaşa ortamı yaratmaya giriştiğini söyler ve örnekleriyle yaşadığı ilmi hezimetini aktarır. Bunun yanında İsmail Hami Danişmend'in eski bir defterin arkasında bulunduğu iddia edilen şiirleri hâlâ gün yüzüne çıkarmadığını ve ilmi etik açısından bu şiirleri göstermesinin gerektiğini söyler (Banarlı, 1948d, s. 2).

1948 yılının Eylül ayına gelindiğinde İsmail Hami Danişmend, *Akşam* gazetesinde “Râbia Hatun Dedikodusu” başlıklı ardı ardına dört yazı yazar. Bu yazıların ilkinde Rabia Hatun'un tarihî bir şahsiyet olduğundan bahsetmediğini söyler (Danişmend, 1948a, s. 3). Kendisinin hiçbir şekilde Râbia Hatun'un eski bir şair olduğunu söylemediğini ifade eden Danişmend'e göre Banarlı'nın iddia ettiği gibi bu şiirlerin yeni şiirler olduğunu keşfeden Banarlı değildir. Daha bu tartışma ortaya çıkmadan önce 1947 senesinde İsmail Habip Sebük, Eminönü Halkevi'nde Râbia Hatun'un yeni bir şiirini okuyacağını söyleyerek bu şiirlerin eski olmadığının ilk ipucunu vermiştir.

İsmail Hami, Banarlı'nın bu şiirleri *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi*'nde yayımlamak istediğini, bunda muvaffak olamayınca şiirlere ve şahsına karşı hücumla geçtiğini söyler. Onun aruz ve kafiye ilimlerinden habersiz olduğunu ve bir sonraki yazısında bunu ispat edeceğini söyler.

İsmail Hami'nin ikinci ve üçüncü yazısı kafiye ve vezin meseleleri üzerinedir. Banarlı'nın yaptığı eleştirilerin aksine eski edebiyatımızda Râbia Hatun'un şiirlerinde olan vezin ve kafiye şekillerinin olduğunu iddia eder. Banarlı'nın eski metinleri okumada beceriksiz olduğunu söyler (Batur, 2000, s. 71 – 87).

İsmail Hami'nin son yazısı ise “Râbia Hatun'un Kim Olduğunun İfşası Nasıl Kararlaştırıldı? Bir Röportaj ve Onu Takibeden Mülâkat” başlığıyla *Akşam* gazetesinde yer alır. Burada bu şiirlerin zevcesi Nazan Danişmend tarafından yazıldığını ve bunu ilk keşfedenin İsmail Habib olduğunu söyler. *Tasvir* gazetesinde ise Necdet Menlioğlu tarafından Râbia Hatun'un Nazan Danişmend olduğunu aktaran bir yazının Banarlı'dan çok daha önce yazıldığını söyler ve Banarlı'nın sırf şan ve şöhret kazanmak için ortada olan bir şeyi irdelemeye çalıştığından bahseder (Danişmend, 1948b, s. 3).

Nihad Sami Banarlı, *Tasvir* gazetesinde yer alan “Bu Bahsi Kapatıyoruz” başlıklı yazısında, İsmail Hami'nin bir sahtekârlığa başvurduğunu, ilim ve edebiyat dünyasını yanılttığını söyler. Kendisine yapılan eleştirileri örnekler vererek yanıtlayan Banarlı, tartışmanın başından itibaren söylediği gibi klasik edebiyatta bu tür vezin, kafiye ve düşüncelere rastlanmadığını tekrarlar (Banarlı, 1949, s. 3)

Vala Nureddin, *Aile* dergisindeki yazısında, her ne kadar Nazan Danişmend tarafından yazıldığı söylene de şiirlerin bizzat İsmail Hami Danişmend tarafından yazılmış olabileceğini iddia eder. Çünkü Nazan Danişmend, bu tarz şiirler yazacak bir eğitime sahip değildir. Ayrıca şiirlerin lirik edası sayesinde geniş kitleler tarafından beğenildiğini belirtir (Vânu, 1948, s. 3-5).

Tartışmalar bittikten sonra Halit Fahri Ozansoy (1948), *Hürriyet* gazetesinde olayı özetleyen bir yazı kaleme alarak Nihad Sami Banarlı'nın büyük bir ilmi zafer kazandığını, bunun sonucunda Türk edebiyatının uydurma bir şairden Banarlı sayesinde kurtulduğunu söyler.

Sonuç ve Öneriler

Rabia Hatun tartışmalarının sonucunda Nihad Sami Banarlı yazdığı ilmi yazılarla bu şiirlerin iddia edildiği gibi 13. ve 16. yüzyıl arasında yazılmış şiirler olmadığını ve Rabia Hatun adında bir kadın şairin bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Tartışmanın karşı tarafında yer alan *Aile* dergisi yöneticileri iddialarından vazgeçmiş, şiirleri eski bir yazmanın arkasında bulduğu iddia edilen İsmail Hami Danişmend de şiirlerin yakın zamanda ölen zevcesi tarafından yazıldığını itiraf etmiş, fakat tartışma sonlandıktan 12 yıl sonra 1961 tarihinde bu şiirleri *Rabia Hatun Şiirleri* adıyla toplu halde yayımlamıştır.

Şiirlerin yayımlandığı kitabın “Zarûrî Bir Tavzîh” adını taşıyan ön sözünde Danişmend (1961, s. 3-4) şunları ifade eder:

Râbia Hatun şiirlerinden bazılarının bundan senelerce evvel bir mecmuada neşri üzerine İstanbul matbûâtında tuhaf bir kıyamet kopmuştu: Şöhret yapmak için fırsattan istifade etmek isteyenler bir çok hararetle yazılar yazmışlar, bâzı ‘mütehassıslar’ Râbia Hatun’un hüviyeti, devri ve şiir dilinin eskiliği derecesi üzerinde vâveylâlar koparak ‘edebî’ şöhretlerini artırmaya çalışmışlardı! Bu ‘mütehassı’ ulemâ ve üdebâ içinde Râbia Hatun kıt’alarını ‘Rübâî’ zanneden

‘üstad’lar bile görülmüştü! Hatta bu işe hükûmetin müdâhalesini isteyenler de vardı! Nihâyet rahmetli İsmâil Habib yevmî gazetelerden birinde neşrettiği haklı bir makalede her kim isterse nâm-ı müsteârla şiir yazıp neşretmekte serbest olduğunu, buna kimsenin karışamayacağını ve karışmak hakkı olmadığını ve bilhassa gerek Türk, gerek dünya edebiyât târihinin her devrinde bunun birçok misâlleri bulunduğunu söyleyerek vâveylâcılarını akıl ve mantık dairesine davet etmiş ve bir müddet sonra da mesele kapanıp gitmişti. Bu kuru gürültü Râbîa Hatun şiirlerinin bütün memlekette yayılıp birçok hâfızalarda nakşolup kalmasına, Anadolu’nun her tarafında gazetelerle mecmualarda neşredilip durmasına, takvimlerle bâzı kitaplara geçmesine, konferanslar verilmesine, Radyoda okunmasına ve hattâ bâzı mısralarının kullanılmasına tabîi mâni’ olmadı. Bu şiirleri bütün memleket sevdi. Münteşir ve gayr – ı münteşir ne kadar varsa hepsinin toplu bir halde neşri için bir çok yerlerden mektuplar geldi, bütün dostlarım yıllarca ısrar etti. Bu eserin neşrinde başlıca âmil, işte o umûmî arzuya itât hissidir.

Şiirlerin tartışmadan 12-13 yıl sonra toplu hâlde basıldığı kitabın ön sözünde yer alan ifadeler, bir noktada bu şiirlerin bizzat İsmail Hami tarafından yazıldığını itiraf eder niteliktedir.

Tartışma, karşılıklı suçlamalar, küçümseyici ifadeler ve ithamlarla başka boyutlara evrilip magazinsel bir hâl alsa da tartışmanın seyrinde ve sonrasında yaşananlar edebiyatçılarımızın edebî eserlere yaklaşımlarını göstermesi bakımından önemlidir. Nitekim birtakım edebiyatçılarımız bir edebî ürünü değerlendirirken o eserin gerçekten edebî olup olmadığını ortaya koymak için bilimsel verilerden hareketle estetik kaygılar gözeterek yorumlarda bulunurken, birtakım edebiyatçılarımız edebiyatın popüler yüzü üzerinden meseleye yaklaşarak ve yorumlayarak tartışmanın içinde yer almışlardır. Estetik değerler üzerinden Rabia Hatun müsteâr ismiyle yazılan şiirlere bakıldığında bu şiirler edebî anlamda sınıfta kalırken, popüler kaygılar üzerinden bakıldığında halkın yoğun ilgisine mazhar olmasından dolayı başarılı değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, Rabia Hatun tartışmaları, edebiyat tarihimizde, edebî eserlere bilimsel veriler doğrultusunda estetikçi bir bakışla yaklaşmanın eserin değerini ortaya koyabileceğini ve popüler algının tartışma ve eleştirilerde değişken tutumlar gösterebileceğini ortaya koyarak önemli bir örnek teşkil etmiştir. Bu bağlamda, edebiyat eleştirisinin gelişimi açısından çalışmamızda yer alan tartışmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Edebiyat tarihimiz boyunca ortaya çıkan tartışmalar, akademik çevrelerce estetik ve popüler yaklaşımların sunduğu perspektiflerden hareketle incelenmelidir. Böylece farklı eleştirel yaklaşımların edebî değer ölçütlerine nasıl katkı sağladığı daha kapsamlı biçimde ortaya konabilir.
- Popüler algının edebî eserlerin değerlendirilmesindeki rolü göz ardı edilmemeli, bu algının toplum üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar artırılmalıdır.
- Gazete ve dergilerin edebî tartışmalar üzerindeki rolü dikkate alındığında, bu mecraların söz konusu tartışmalara sağladığı katkılar hem içerik düzeyinde hem de tarihsel ve toplumsal bağlam içerisinde ayrıntılı biçimde ele alınmalıdır. Edebî

tartışmaların nasıl ortaya çıktığı, hangi söylemsel yaklaşımlara başvurularak sunulduğu ve bunların okur nezdindeki karşılığı üzerine yürütülecek araştırmalar, edebiyat sosyolojisi ve kültürel tarih açısından anlamlı neticeler ortaya koyacaktır. Bu doğrultuda, gazete ve dergi arşivlerini temel alan niteliksel çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Banarlı, N. S. (1948a, 21 Haziran). Rabia Hatun efsanesi. *Hürriyet*.
- Banarlı, N. S. (1948b, 14 Temmuz). Acaip ‘bir san’at hâdisesi’. *Hürriyet*, s. 2.
- Banarlı, N. S. (1948c, 20 Temmuz). Hadisenin iç yüzü. *Hürriyet*, s. 2.
- Banarlı, N. S. (1948d, 28 Temmuz). Bir mektup ve zarûrî bir cevap. *Hürriyet*, s. 2.
- Banarlı, N. S. (1949, 2 Ekim). Bu bahsi kapatıyoruz. *Tasvir*, s. 3.
- Batur, E. (2000). *Râbia Hatun “tuhaftır kıyamet” + kırkbir şiir*. Yapı Kredi Yayınları.
- Beyatlı, Y. K. (1977). *Mektuplar ve makaleler*. İstanbul Fetih Cemiyeti.
- Danışmend, İ. H. (1948a, 17 Eylül). Râbia Hatun dedikodusu. *Akşam*, s. 3.
- Danışmend, İ. H. (1948b, 24 Eylül). Râbia Hatun’un kim olduğunun ifşası nasıl kararlaştırıldı? Bir röportaj ve onu takibeden mülâkat. *Akşam*, s. 3.
- Danışmend, İ. H. (1961). *Rabia Hatun şiirleri*. Babıali Yayınevi.
- Kant, İ. (2016). *Yargı yetisinin eleştirisi* (A. Yardımlı, Çev.). İdea Yayınevi.
- Kula, O. B. (2012). *Kant, Schiller, Heidegger: Estetik ve edebiyat*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ozansoy, H. F. (1948). *Rabia Hatun meselesi*. <https://core.ac.uk/download/pdf/38328592.pdf>
- Rabia Hatun’un şiirleri. (1948, Yaz). *Aile Dergisi*, 2(6), 2–3.
- Rado, Ş. (1948a, 17 Temmuz). Rabia Hatun efsanesi. *Akşam*, s. 2.
- Rado, Ş. (1948b, 18 Temmuz). Rabia Hatun münakaşası: B. İsmail Hami Danışmend iddialara cevap veriyor. *Akşam*, s. 3.
- Shiner, L. (2004). *Sanatın icadı* (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Tör, V. N. (1948, Sonbahar). Râbia Hatun şiirlerinde aşk anlayışı. *Aile Dergisi*, 2(7), 1–2.
- Tunalı, İ. (2011). *Estetik beğeni: Çağdaş sanat felsefesi üzerine*. Remzi Kitabevi.
- Vânu, V. N. (1948, Sonbahar). Râbia Hatun muamması. *Aile Dergisi*, 2(7), 3–5.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.

Telif Hakları Beyanı:

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

The Rabia Hatun debate, which emerged in the mid-20th century Turkish literary scene, represents a critical juncture in the evaluation of literary works through the lenses of aesthetic rigor and popular appeal. The controversy centers around a series of poems attributed to Rabia Hatun, an alleged 16th century poetess, whose works were introduced to the public through the magazine *Aile* in 1948. The poems were presented as previously undiscovered masterpieces, evoking widespread public fascination and sparking intense critical scrutiny. This extended abstract delves into the origins, development, and implications of the Rabia Hatun debate, emphasizing the tension between aesthetic critique and popular perception in shaping the trajectory of Turkish literary discourse.

The publication of Rabia Hatun's poems was accompanied by bold claims of their historical and literary significance. The poems were discovered by the historian İsmail Hami Danişmend in a forgotten manuscript, and their stylistic features and thematic elements were said to reflect the sensibilities of a past era. Presented with great fanfare, the poems quickly gained popularity, captivating the imaginations of readers and scholars alike. The editorial team at *Aile* magazine framed these works as long-lost treasures, asserting their authenticity and celebrating their supposed cultural and aesthetic value.

However, skepticism soon arose among literary critics, most notably Nihad Sami Banarlı. Banarlı, a prominent literary historian and critic, subjected the poems to rigorous analysis, challenging the claims of their archaisms. His critiques focused on three primary aspects: linguistic authenticity, stylistic consistency and thematic coherence. Linguistically, Banarlı identified numerous anachronisms in the poems, such as modern vocabulary and grammatical constructions that were incongruent with the language norms of the 16th century. Stylistically, the poems employed rhyme schemes and meters that were characteristic of post-19th century

innovations in Turkish poetry rather than traditional forms. For instance, the use of "a.b.b.a" rhyme patterns and certain meters was more aligned with the stylistic reforms introduced by poets like Abdülhak Hâmid than with classical Turkish verse.

Thematically, Banarlı argued that the poems lacked the metaphysical and devotional depth typically associated with early Turkish poetry. Instead, their exploration of concepts such as time and space appeared to reflect modern existential concerns. These findings led Banarlı to conclude that the poems were not historical artifacts but rather modern compositions designed to mimic an archaic style. He attributed their creation to Danişmend himself, claiming that the historian had fabricated the poems to construct a literary persona as Rabia Hatun.

The debate gained momentum as other figures entered the fray, offering competing perspectives on the value and authenticity of the poems. On one side, critics like Banarlı emphasized the importance of historical accuracy and aesthetic integrity in evaluating literary works. They argued that the poems' anachronistic features undermined their claims to authenticity, rendering them inauthentic from a scholarly standpoint. On the other side, defenders of Rabia Hatun, including Şevket Rado and Vedat Nedim Tör, adopted a more populist approach. They contended that the poems' cultural resonance and emotional impact were sufficient to establish their literary worth, regardless of their provenance.

This populist perspective highlighted the role of public reception in shaping literary value. By framing Rabia Hatun's poetry as a source of inspiration and amusement for contemporary readers, proponents of this view sought to shift the focus away from questions of authenticity and toward the broader cultural significance of the works. They argued that the poems' popularity among readers was a testament to their aesthetic appeal and their ability to connect with audiences on an emotional level.

The media played a pivotal role in amplifying the Rabia Hatun debate. Publications such as *Aile*, *Hürriyet*, and *Akşam* served as platforms for rival arguments, with critics and defenders exchanging views through a series of articles. These public exchanges underscored the cultural stakes of the debate, illustrating the tensions between scholarly rigor and popular sentiment in defining literary value. The media's involvement also reflected the broader social and cultural dynamics of mid-20th century Turkey, where the rise of mass communication and consumer culture was reshaping the relationship between literature and its audience.

The Rabia Hatun debate ultimately concluded as discrediting the poems' claims of historical authenticity. Banarlı's meticulous critiques, supported by linguistic and stylistic evidence, persuaded many observers that the poems were modern fabrications. The revelation that Danişmend himself may have authored the poems further undermined their credibility, leading to a reevaluation of their place in Turkish literary history. Despite this outcome, the poems remained a subject of fascination and continued to be discussed in literary circles, reflecting their enduring cultural impact.

The Rabia Hatun debate offers valuable insights into the interplay between aesthetic criticism and popular appeal in the evaluation of literary works. It highlights the challenges of balancing scholarly rigor with public engagement, demonstrating how questions of

authenticity, authorship, and cultural resonance can intersect in complex and often contentious ways. The controversy also underscores the power of narrative and myth in shaping cultural memory, as the figure of Rabia Hatun continues to evoke intrigue and debate long after the discrediting of her supposed works.

In conclusion, the Rabia Hatun debate serves as a case study in the dynamics of literary criticism and cultural discourse. It illustrates how aesthetic and popular perspectives can coexist and compete in defining the value of literary works, offering a nuanced understanding of the forces that shape the literary canon. As such, it remains a significant episode in the history of Turkish literature, shedding light on the evolving criteria for literary value and the enduring tension between tradition and innovation.

KUZEY MAKEDONYA CUMHURİYETİ İŞTİP BÖLGESİNDEKİ YÖRÜK
MASALLARINDA TEMALAR*Araştırma Makalesi*

Rabie RUŞİD*

Geliş Tarihi: 04.06.2025 | Kabul Tarihi: 25.09.2025 | Yayın Tarihi: 29.12.2025

Özet: Kuzey Makedonya'nın doğusunda yaşayan Yörüklerde sözlü kültür hâkimdir. Tarihi olaylar, hikâyeler, masallar, atasözleri, deyimler, türküler, mâniler vs. yaşlılar tarafından gençlere anlatılarak nesilden nesile günümüze dek ulaştırılmıştır. Bir nevi destan geleneği devam etmektedir. Bellekte kalıcılığı ve kullanıldığı alanın genişliğinden dolayı masallar, halk kültürü içerisinde kendisine geniş yer bulmuştur. Masallar Türkçenin kullanıldığı hemen her coğrafyada var olan en yaygın halk edebiyatı türüdür. Bu çalışmada *Yörük Masalları* adı altında yayımlanan eserdeki kırk masal metninin tematik incelemesine yer verilmiştir. Günümüzde bu sözlü kültür zenginliğinin eskilere kıyasen azaldığı görülsede hâlâ devam etmekte ve gelecekte de edeceğine inanılmaktadır. Tarihimizi ve kültürümüzü öğrenmek ve gelecek kuşaklara aktarmak, en önemli görevlerimizden biri olmalıdır. Bu kültürün devam edebilmesi ve unutulmasını önlemek için yazıya geçirilmesi gerektiği de bir gerçektir. Yaşamakta olduğumuz bu güzel yerlere ve bu özel kültüre sahip çıkmak istiyorsak kendi tarihimizi ve kültürümüzü koruyup gelecek kuşaklara aktarmamız gerekmektedir. Nesilden nesile anlatma yoluyla nakledilen masal, fıkra, hikâye, efsane vs. halk ürünlerinin kültürümüzde ayrı bir yeri vardır. Masalların konuları, iyiliğin hayatımızdaki yeri ve kazancı, insan sevgisi ve adalete verilen önemdir. Her masalda iyiler ve kötüler yer almaktadır. Masalların sonunda muhakkak iyiler kazanan taraf olur. Masallar çeşitli özellikleriyle her yaşta insanın ilgisini çekmektedir. Bu nedenle masalları ele almak ve onların gelecek nesillere de aktarılması görevi önem arz etmektedir. Bu çalışmada Yörükler hakkında genel bilgiler, Yörüklerin tarihine genel bir bakış, yaşayış tarzları gibi konular incelenmiş aynı zamanda masallar hakkında genel bilgiler ve derlenmiş olan masallarda var olan temalar değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Halk edebiyatı, kültürel aktarım, sözlü kültür, tematik inceleme, Yörük masalları.

THEMES IN THE FAIRY TALES OF YORUKS IN STIP REGION - REPUBLIC OF
NORTH MACEDONIA*Research Article*

Received: 04.06.2025 | Accepted: 25.09.2025 | Published: 29.12.2025

Abstract: In the eastern region of North Macedonia, oral culture remains dominant among the Yörüks. Historical events, stories, fairy tales, proverbs, idioms, folk songs, etc. have been transmitted from older generations to younger ones through oral narration, thus reaching the present day. In this sense, the epic tradition continues to survive. Due to their memorability and wide range of use, fairy tales occupy a significant place within folk culture. Fairy tales are among the most widespread genres of Turkish folk literature and can be found in almost every geography where Turkish Language is spoken. This study presents a thematic analysis of forty fairy tale texts included in the work published under the title *Yörük Masalları* (Yörük Fairy Tales). Although the richness of this oral tradition appears to have diminished compared to the past, it still continues and is believed to persist in the future as well. Learning about our history and culture and transmitting them to future generations should be regarded as one of our primary responsibilities. It is also a fact that this cultural heritage must be recorded in written form in order to ensure its continuity and prevent it from being forgotten. If we wish to preserve the beautiful places we live in and this unique culture, we must safeguard our own history and hand it down to the coming generations. Folk narratives such as fairy tales, anecdotes, stories, and legends—transferred orally from one generation to the next—hold a special place in our cultural heritage. The themes of the fairy tales primarily emphasize the role and value of goodness in human life, love for humanity, and the importance

* Okt.; Yunus Emre Enstitüsü - Üsküp; rabie.rusid@gmail.com  0009-0003-3569-8963

attributed to justice. Each fairy tale features both good and evil characters, and the conclusion invariably favors the good. Through their various characteristics, fairy tales capture the interest of individuals from all age groups. Therefore, studying fairy tales and ensuring their transmission to future generations are of great importance. The present study provides general information about the Yörüks, including an overview of their history and lifestyle. Additionally, general characteristics of tales are discussed, and the themes present in the collected Yörük fairy tales are evaluated.

Keywords: Cultural transmission, folk literature, oral culture, thematic analysis, Yörük tales.

Giriş

İnsan, sosyal bir varlık olması dolayısıyla toplum içerisinde yaşamakta ve hayatını bu çevre içinde sürdürmektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellikler arasında aklını kullanmak, düşünmek ve onun sosyal olmak sayılabilir. Kişi hayatını idame ettirmek için yaşam ihtiyaçlarını sosyalleşme vasıtasıyla sağlar ve toplumsallık insanın hayatında önemli bir parçadır. Bununla birlikte, insan aklı ve bilinci ona doğruyu yanlıştan ayırma imkânı tanısa da, doğası gereği kötülüğe yönelme potansiyeli de taşır. Yanlış yorumlamalar, benmerkezcil eğilimler veya ahlaki zaafılar, bireyin hem kendisine hem de içinde bulunduğu topluma zarar verebilmesine yol açabilir. Bu nedenle bireyin, ahlaki değerleri bir rehber olarak benimsemesi ve “hakikat” olarak nitelendirilen iyilik, adalet ve erdem gibi değerlere yönelmesi toplumsal düzenin korunması açısından önem taşımaktadır. İyilik, hoşgörü, nezaket ve cömertlik gibi erdemler, hem bireyin manevi gelişimini hem de toplumsal uyumu destekleyen temel niteliklerdir. İnsan, sosyal ve bireysel hayatını sürdürürken çevresiyle olan ilişkilerini sağlıklı yürütebilmesi ve bir nevi refah içinde yaşayabilmesi için ahlâki değerler büyük önem taşımaktadır. İnsanlığın evrensel birikimi olarak ahlâki değerler, insanın sosyal ve bireysel hayatını düzenleyen, onun bireyler arası ilişkilerini sağlıklı yürütmesini sağlayan ve davranışlarına yön vererek içinde yaşadığı toplumla uyumlu, güçlü bağlar üretmesini sağlayan ölçütler olması açısından son derece önemli sosyal unsurlardır. Ahlâki değerler sayesinde kişi çevresiyle güçlü ve kalıcı bağlar da kurabilmektedir. Kısaca ahlâki değerlerin kişinin kendi hayatında ve toplumda güçlü etkilerinin olduğunu görmekteyiz. Bu etkiler, kişiye daha çocukluk döneminde aktarılmalı ve nesilden nesile aktarılması ihtiyaç hâline getirilmelidir.

Bu bağlamda, bireyin ahlaki değerleri öğrenmesinde ve içselleştirmesinde en etkili araçlardan biri sözlü kültür ürünleridir. Masallar, yalnızca eğlenceli anlatılar değil; aynı zamanda iyilik, doğruluk, adalet, yardımlaşma ve paylaşma gibi değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan kültürel metinlerdir.

Ahlaki değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan en önemli araçlardan biri masallardır. Masallarda barış, eşitlik, bilimsel düşünce, sanat, sevgi ve iyilik gibi ahlaki temalar sıklıkla görülmektedir. Masallar sayesinde daha küçüklükten itibaren aslında iyilerin mükafatlandırıldığı, kötülerin de cezalandırıldığı öğrenilir. Olumlu değerler olarak önemlileri mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, saygı, sevgi, barış, hoşgörüdür. Bu değerler insanı en küçük yaştan itibaren hayatta doğru yerde ve doğruluk safında durması için hazırlamaktadır. Dolayısıyla olumlu değerleri iyi bilen bir birey olumsuz değerlerden uzak duracak ve mümkün olduğunca karışmayacaktır.

Bu çalışmada, Türk halk anlatılarının önemli türlerinden biri olan *Yörük masallarında* ahlâki değerlerin nasıl temsil edildiği incelenmektedir. Araştırmada, Kuzey Makedonya’da derlenip

2020 yılında Üsküp Yeni Balkan Yayınları tarafından yayımlanan *Yörük Masalları* adlı eser temel alınmıştır. Çalışmanın amacı, bu masallarda yer alan iyilik, dürüstlük, hoşgörü, sevgi, adalet ve fedakârlık gibi temel ahlâkî değerlerin hangi anlatı unsurları aracılığıyla aktarıldığını ve bu değerlerin toplumun kültürel kimliği açısından ne tür işlevler üstlendiğini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda, masallar tematik çözümleme yöntemiyle incelenmiş; karakterlerin davranış biçimleri, olay örgüsü ve sembolik unsurlar üzerinden ahlaki değerlerin aktarım biçimleri belirlenmiştir.

Araştırmanın önemi, Yörük masallarının yalnızca folklorik değil; aynı zamanda ahlaki ve eğitsel işlevleriyle ele alınarak kültürel sürekliliğin nasıl sağlandığını göstermesidir. Bu inceleme, hem halk edebiyatı alanına hem de değerler eğitimi çalışmalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1. “Yörük” Kavramı

Esasen Yörük, çabuk hareket eden, devamlı göç eden yani göçer demektir. Kelime anlamı da çabuk, hızlı demektir. Tarih içinde Yörüklerin bu hareketli yaşantılarından istifade edilmiş ve devamlı değişik yerlerde iskâna tabi tutulmuşlardır. Rumeli ve Balkanlara da yayılışları tamamen bunun sonucudur (Doruk, 1986, s. 119).

Atalarımızın yaşadıkları her yerde olduğu gibi burada da insanların hizmetine sundukları mimari eserlerin varlığı söz konusudur. Bütün saldırılara rağmen ayakta kalan camiler, köprüler, hanlar, hamamlar, çeşmeler, bize medeniyet inşa eden atalarımızı hatırlatmaktadır. 1354 yılında Osmanlıların Rumeli’ye (suyun ötesine) geçmeleri ile bu topraklardaki maceramız başlamış olur. 1361’de Edirne alınmıştır. 364’de Sırp sındığı zaferi ve 1389’da Kosova zaferi ile Makedonya’nın tamamı, Osmanlı Devleti’nin Rumeli Eyaleti hâline gelmiştir. Bu dönemde Osmanlı Devleti’nin Anadolu’da sahip olduğu toprakların, Balkanlar’da sahip olduğu topraklara göre daha az olduğu görülür. Yani, bu dönemde Osmanlı Devleti daha çok bir Balkan devletidir (Şirvan, 2000, s. 10).

XIV.-XVI. yüzyıl arasında Yörükler, Osmanlı Devleti’nin izlediği iskân stratejisi sonucu Karaman’dan (Karamanoğlu Beyliği sınırları içerisinde) Makedonya Cumhuriyeti’nin Aktaş Dağı eteklerine kondurulmuşlardır. Aktaş Dağı eteklerindeki Yörük varlığı, XIV. yüzyıl sonlarından başlayarak kesintisiz bir şekilde günümüze kadar devam etmiştir. Yörüklük; “Yörüklerin yaşadığı yer, Yörüklerin yeri” olarak ifade edilmektedir (İbrahimsoylu, 2020, s. II). Aktaş Dağı’nı Makedonlar “Plačkovica (Plačkovitsa)” diye adlandırmaktadırlar. Bu ismi Türkçeye “Ağlayan Dağ” şeklinde çevirmek mümkündür.

Aktaş Dağı’nda yaşayan Türkler, millî Türk adlarıyla birlikte kendi yaşam biçimlerini ifade eden Yörük adını da taşımaktadırlar. Böylece bu insanlar bölgede kavim adı olarak Türk; yaşam biçimi adlarıyla ise Yörük olarak varlıklarını sürdürmektedirler (İbrahimsoylu, 2020, s. 4). “Neden size ‘Yörük’ diyorlar?” diye sorulduğunda, Yörüklerden şu yanıtlar alınmıştır: Aktaş Pırnalı köyünden Sülman oğlu Mehmet (1929): “Yörükler, yörüyerek geldikleri için Yörük diyeler bize.” Alikoç köyünden Mümin oğlu Seliman (1933): “Yörük Konya’dan kopma, bobamdan (Mümin) duyardım. Yörüyerek gelmişler onçı (onun için) Yörük diyeler.”

Hocalı köyünden Mahmut oğlu Ahmet (1935): “Padişâ bize yörüyün demiş, biz de korkmadan yörümüşüz. Yörüyerek geldikleri için Yörük denmiş bize.”

Anadolu’da ortaya çıktığı sanılan Yörük ismi, Türkçe “yörü-” eyleminden türemiştir. Araştırmacılar, kelimenin “yörü-” eyleminin sonuna gelen “-k” fiilden isim yapımı eki ile türediğini kabul etmektedirler. Bu ismin kimi yerde “Yürük” biçiminde kullanılmış olduğu görülse de çoğu bilim kişisince doğrusunun “Yörük” şeklinde olduğu kabul görmüştür. Yörükler konusunda önemli araştırmalar yapmış olan Mehmet Eröz, kelimenin Yörük şeklinde kullanılmasının etimolojik olarak yanlış olduğunu; doğrusunun Yörük şeklinde olduğunu belirterek, kelimenin tanımını şu şekilde yapmaktadır: “Yörük, yörüylen, bir yerde durmayan, göçkücü, konargöçer olandır” (Gülten, 2016, s. 46-47).

2. “Masal” Kavramı

Türkiye’de masal adı verilen anlatılara, diğer Türk topluluklarında “nağıl”, “ertegi”, “ertek”, “ekiyet”, “çörçök”, “şörçek”, “çöçek”, “nımah” ve “tool” gibi adlar verilmektedir. “Masal” sözcüğü Türk diline Arapçadan girmiştir (Aça vd., 2010, s. 146).

Masal hakkında pek çok yabancı ve Türk araştırmacının tarifi vardır. Türk masalları hakkında önemli çalışmaları olan Boratav’a (1969, s. 80) göre masal “nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı”dır.

Yine masallar hakkında önemli çalışmaları olan Tezel (1985, s. 26) masalı “... olayların geçtiği yer ve zaman belirli olmayan, peri, dev, cin, ejderha, Arap bacı vb. gibi kahramanları, belirli kişileri temsil etmeyen hikayedir.” şeklinde tanımlamaktadır.

Seyidoğlu (1986, s. 149-153), *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*’nde masalı şu şekilde tarif etmektedir:

Masal kelimesi ile halk arasında, yüzyıllardan beri anlatılmakta olan ve içinde olağanüstü kişilerin, olağanüstü olayların bulunduğu, “bir varmış, bir yokmuş” gibi klişe bir anlatımla başlayan, belli bir uzunluğu olan, sonunda “yedi, içti, muratlarına erdiler” yahut “onlar erdi muratlarına, biz çıkalım kerevetine, gökten üç elma düştü, biri anlatana, biri dinleyene, biri de bana” gibi belirli sözlerle sona eren, zaman ve mekan kavramlarıyla kayıtlı olmayan bir sözlü anlatım türü kastedilmektedir.

Sakaoğlu (2002, s. 4), *Gümüşhane ve Bayburt Masalları* adlı kitabında masalı “Kahramanlardan bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsülü olduğu halde dinleyicileri inandırabilen bir anlatım türüdür” şeklinde tanımlamaktadır.

Elçin’e göre (2004, s. 368), “Anonim Halk Edebiyatı mahsullerinin en yaygın olanlarından biri de masaldır. Bu mahsullere ad olarak verdiğimiz kelime Habeşçe ‘mesl’, Ārâmicce ‘maslâ’ ve İbrânicedeki ‘mâsâl’den Araplara ‘mesel, mâsal’ şekli ile mukayese ve karşılaştırma mânâsıyla geçtikten sonra Türkçeye mal olmuştur.”

Şimşek’e göre (2001, s.3) ise masal “Genellikle özel kişiler tarafından, kendine mahsus (olağanüstü) zaman, mekân ve şahıs kadrosu içinde, yaşanan hayat ile hayal edilen hayatın

sistemli bir şekilde ifade edildiği; klişe sözlerle başlayıp yine klişe sözlerle biten hayal mahsulü sözlü anlatım türüdür.”

“Masal” kelimesine pek çok sözlükte de birbirinden farklı veya birbirine benzer özellikleriyle değinilmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

1. **Kamus-ı Türki:** “Adab ve ahlak ve nasayihe müteallik küçük hikâye” (Sami, 1900, s. 1288).
2. **Türk Lügati:** Arapça mesel, emsal muharrefi; hikâye, menkıbe, destan” (Kazım, 1945, s. 333).
3. **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat:** “Terbiye ve ahlaka faydalı, yararlı olan hikâye” (Devellioğlu, 1993, s. 663).
4. **Türkçe sözlük:** “Halkın ortak yaratısı olarak ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa aktarılan, cin, peri, dev gibi olağanüstü kişileri de olan, olağanüstü olaylara yer veren, genellikle bir tekerlemeye ya da “bir varmış, bir yokmuş” gibi biz sözle başlayan bir tür halk öyküsü” (Püsküllüoğlu, 1994, s. 993).
5. **Ansiklopedik Türk Dili ve Edebiyatı Terimleri Sözlüğü:** “Genellikle halk tarafından meydana getirilen, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan; çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, ejderha, peri gibi varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebi tür” (Uslu, 2007, s. 220).
6. **Yeni Türk Ansiklopedisi:** “Olağanüstü, olağandışı ve hemen hemen tamâmen hayâlî olaylara ve kahramanlara yer veren halk hikâyeleri, sözlü, anonim halk edebiyatının bir türüdür (Yeni Türk Ansiklopedi, 1985, s. 2216).
7. **Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi:** Bütünüyle hayal ürünü olan, genellikle olağanüstü olaylara, zaman zaman da olağanüstü varlıklara (cin, peri, dev, ejderha vb.) yer verilen, olayları çoklukla belirli olmayan bir yerde (masal ülkesinde), belirli olmayan bir zamanda (evvel zaman içinde) geçen ve ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa anlatılarak sürüp giden bir anlatı türü (Adalı ve Akar, 1986, s. 7841).

Masallar konu bakımında oldukça geniş bir alana sahip olmakla birlikte genel olarak masallar, hayvan masalları, asıl halk masalları, güldürücü hikâye ve fıkralar, zincirlemeli masallar şeklinde dört ana sınıfa ayrılır.

Hayvan masalları, masal kahramanının bir hayvan veya birkaç hayvandan oluştuğu masal türüdür, genellikle bu hayvanlar kılık değiştirip konuşma, hissetme, anlama kabiliyetlerine sahip olurlar.

Asıl masallar, masal denilince akla gelen olağanüstü olaylar, olağanüstü yaratıklar devler, periler, cinler gibi konuları olan masallardır. Asıl masalların konusu yalnızca bu olağanüstü yaratıklardan ibaret değildir; bu masalarda şehzadeler, sultanlar, padişahlar, bezirgânlar, prens ve prensesler de yer alabilir.

Güldürücü fıkralar ve nükteli hikâyeler, İncili Çavuş, Bekri Mustafa, bektaş, yörük, ana-baba, karı-koca fıkra ve hikâyeleridir.

Zincirlemeli masallar ise küçük çocukların severek dinledikleri ve birbirlerine anlattıkları masallardır. “Keloğlan” ve “Sırça Köşk Masalları” örnek olarak verilebilir.

3. Araştırmanın Amacı

Çalışmada *Yörük Masalları* adı altında Kuzey Makedonya İştıp şehrine bağlı olan köylerden derlenen ve daha sonra yayımlanmış olan eserde yer alan kırk masalın tematik açıdan incelenmesine yer verilmiştir.

Bu çalışmanın asıl amacı var olan değerlere sahip çıkmak ve kayda geçirilip yazıya aktarılacak gelecek nesillere de bu değerleri ulaştırabilmektir. Sözlü kültürde var olan ve derlenip yazıya aktarılan masalların farklı açılardan incelenmesinin yapılması amaçlanmıştır.

Amaçların bir diğeri ve en belki en önemlisi de Türk halk biliminin bugüne kadar ele alınmayan bir bölgesinin ve gün yüzüne çıkmamış birçok sözlü kültür ürününün yazılı ortama aktarılamadan unutulup gitmelerini önlemektir.

4. Yöntem

Makedonya şehirlerinden İştıp Yörük köyleri tek tek gezilip elde edilen sözlü kültür ürünleri ses kayıt cihazı ile yazıya aktarılıp sonrasında çeşitli tasniflere tabi tutulmuştur. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tematik analiz kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, *Yörük Masalları* adlı eserde yer alan masallar detaylı biçimde incelenmiş ve metinlerde tekrar eden anlam örüntüleri tespit edilerek temalara ayrılmıştır. Analiz sürecinde her masal dikkatle okunmuş, içerikte öne çıkan kavramlar, olaylar ve anlatım biçimleri belirlenmiş, ardından benzerlik ve farklılıklar temelinde tematik kategoriler oluşturulmuştur. Bu temalar aracılığıyla masalların içerdiği sosyal, kültürel ve bireysel boyutlar yorumlanmış; masalların anlatmak istediği ana fikirler ve duygusal yoğunluklar ortaya konulmuştur. Verilerin analizi sırasında araştırmacının öznel yorumlarının etkisini azaltmak adına karşılaştırmalı okumalara yer verilmiş ve temaların tutarlılığı denetlenmiştir.

5. Bulgular

Araştırma kapsamında derlenen masallara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Ele Alınan Masallar

	Masalın Adı	Sayfa numarası
1	Horoz İle Çan	7
2	Ayı İle Tilki	9
3	Fare İle Ayı	11
4	Ayının Oyunu	13
5	Balıkçıyla Tilki	14
6	Tavşanlarla Kurbağalar	15
7	Çiftçiyle Tilki	16
8	Ayı İle İki Kız	18
9	Kurt İle Tilki	19
10	Üvey Ana	21
11	Üç Oğlan	22
12	Köylünün İddiası	24
13	Sığırtmaç Masalı	25

14	Topal Şeytan Masalı	31
15	Padişah ve Üç Kız Kardeş Masalı	36
16	Çörek Masalı	47
17	Üvey Ana	50
18	Dokuz Kafalı Dev	53
19	Timurlenk ve Nasreddin Hoca	55
20	Nasreddin Hoca ve Çocuklar	57
21	Nasreddin Hoca ve Köylü	58
22	Dört Kardeş	59
23	Yiğit Oğlan	61
24	Kurbağ Gelin	63
25	Kavak Kızı	64
26	İki Ayaktaş	65
27	Erbap Gelin	66
28	Adem'in Başına Gelenler	68
29	Avcı Adam	69
30	Damatla Kaynana	70
31	Çocuğun Kaderi	71
32	İki Komşu	72
33	Babayla Oğul	74
34	Gece Hırsızı İle Gündüz Hırsızı	75
35	Akıl Satan Adam	79
36	Şahmaran	80
37	İki Kardeş	82
38	Yarım Çarık	83
39	Salata Kız	86
40	Şah İsmayil	88

Araştırmada “yükselme, başarı kazanma ve tehlikeli bir durumdan kurtulma” temaları ile “iyilik ve doğruluğun mükâfat kazanması ile kötülüğün cezalandırılması” temaları iki ayrı grupta değerlendirilmiştir.

5.1. “Yükselme, Başarı Kazanma ve Tehlikeli Bir Durumdan Kurtulma” Temalarına İlişkin Bulgular

“Yükselme, başarı kazanma ve tehlikeli bir durumdan kurtulma” temalarına uygun 21 masal bulunmaktadır. Bu masallar “2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 23, 27, 28, 34, 35, 37, 39 ve 40” numaralı masallardır.

“Yükselme” teması kendi içerisinde “kurnazlıkla yükselme, bilgiyle yükselme, çalışmayla yükselme ve tesadüfen yükselme” şeklinde ayrılmaktadır. “Yükselme” teması alt temalara göre şu şekilde değerlendirilmiştir:

5.1.1. Kurnazlıkla yükselme:

“Kurnazlıkla yükselme” alt temasına uyan masalları maddeler hâlinde sıralamak mümkündür:

- 2 numaralı masalda, tilki ayıyı kurnazlığı ile yener, kendi düzenlediği oyunla yükselir.
- 4 numaralı masalda, kadın çocuklarını yiyen ayıyı kurnazlığı ile tuzağa düşürür ve kaynar suda yakarak ayıdan kurtulur.
- 7 numaralı masalda, tilki kurnazlığı ile çiftçiye yılandan kurtarır.
- 8 numaralı masalda, ayı kötü kızı yer, iyi niyetli olan kıza bir şey demez. Kız iyimserliği ile yükselir.

- 9 numaralı masalda, kuyruğu kopan kurt kurnazlığı ile diğer kurt arkadaşlarının da kuyruklarını kopartır ve kendisine kısa kuyruklu demelerinden kurtulur.
- 11 numaralı masalda, küçük oğlan cömertliği sebebiyle yükselir.
- 14 numaralı masalda, iki arkadaştan temiz yürekli olanı başına gelenler sonucu hazinelere ulaşır, yükselir.
- 17 numaralı masalda, kadının üvey kızı öyle yardımseverdir ki bunun neticesi olarak tertemiz suya düşüp dünya güzeli olur ve zengin biriyle evlenip yükselir.
- 19 numaralı masalda, Timurlenk'in sorularına üstün zekâsı ile cevap vererek bir kese altın kazanır.
- 27 numaralı masalda, zeki olan gelin, zekâsı ile her şeyi bildiği için kayınpederi ile iyi geçinip yükselir.
- 34 numaralı masalda, gündüz hırsız, yalancılığı ve kurnazlığı sayesinde halka yardım edip sandıklarla altın kazanır.
- 38 numaralı masalda, Yarım Çarık denilen tembel çocuk, beyin kızını alır. O evin beyi kendisi olur.
- 40 numaralı masalda, Şah İsmayil gücü ile yükselir.

5.1.2. Bilgiyle yükselme:

35 numaralı masalda kahraman, aklı ile aptallara yardım edip onlardan birkaç altın alarak zenginleşip yükselir.

5.1.3. Çalışmayla yükselme:

23 numaralı masalda, ihtiyar bir dedeye su veren yiğit oğlan, bu yardımından sonra büyük bir güce sahip olur ve tuttuğunu koparır, çok çalışır, her şeyi olur. 18 numaralı masalda ise en küçük oğlan çok çalışır ve bunun neticesinde yükselir.

5.1.4. Tesadüfen yükselme:

“Tesaadüfen yükselme” alt temasına uyan masalları maddeler hâlinde sıralamak mümkündür:

- 3 numaralı masalda, ayı ummadığı zamanda farenin yardımı ile tuzaktan kurtulur.
- 6 numaralı masalda, bizden kimse korkmuyor diyerek hayatlarına son vermeye giden tavşanlar su kenarında kurbağaların kendilerinden kaçtıklarını görünce “Bizden de korkanlar varmış.” diyerek yaşamlarına devam ederler.
- 10 numaralı masalda, üvey anası olan kız evden uzaklaştırılınca tesadüfen dermenciye rastlar, onunla evlenir ve üvey annesinin zulmünden kurtulur.
- 28 numaralı masalda, Âdem, tesadüfen kurdun karnından çıkarılır ve kurtulur.
- 39 numaralı masalda, hıyardan olan kız, güvercine döner, güvercin kesilince kanından kavak olur ve bu kavak da kesilince kız yongadan gene eski haline döner. Eski sevdiği ile yine kavuşur.

“Başarı kazanma” teması kendi içerisinde “kötülerin cezalandırılması ve bir işin yapılması” şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Toplam 14 masalda “başarı kazanma” temasına rastlanırken masallardan 12’sinin “kötülerin cezalandırılması”, 4’ünün “bir işin yapılması” alt temasına uygun olduğu görülmüştür.

5.1.5. Kötülerin cezalandırılması:

“Kötülerin cezalandırılması” alt temasına uyan masalları maddeler hâlinde sıralamak mümkündür:

- 4 numaralı masalda, kadının çocuklarını yiyen ayı kadın tarafından kaynar suya düşürülür ve cezasını çeker.
- 7 numaralı masalda, çiftçiye ısırarak isteyen yılan çiftçi tarafından öldürülür.
- 8 numaralı masalda, cimri olan kız ayı tarafından yenilir.
- 11 numaralı masalda, büyük oğlanın cimriliği yüzünden koyunları karga olup uçar. Ortanca oğlanın da bal-süt akan çeşmesinden cimriliği yüzünden su akmaya başlar.
- 13 numaralı masalda, köy sırtmacının eşine göz diken muhtar üç günlük çocuk öldürür.
- 14 numaralı masalda, kötü yürekli olan çocuk şeytanlar tarafından öldürülür.
- 15 numaralı masalda, küçük kız kardeşini kıskanan ablaları kız kardeşinin çocuklarını alıp bir kutu içinde denize atarlar. Kızları değirmenci büyütür. Bunu geç öğrenen padişah kızın ablalarını idam ettirir.
- 17 numaralı masalda, üvey ananın kötü yürekli kızı, yanında olan hayvanlara bir şey vermediği için suya düşürülür ve bu sudan dünyalar çirkini olarak çıkar.
- 34 numaralı masalda, kıskanç ve açgözlü olan hırsız hükümet asar.
- 36 numaralı masalda, beye ihanet eden kambur, zehir içirilerek öldürülür.
- 39 numaralı masalda, hile ile güzel kızı kavaktan düşürüp kızın sevgilisi ile evlenen çirkin kız, üç çocuğu ile kocası tarafından geldiği yere gönderilir.
- 40 numaralı masalda, oğlunun sevgilisine göz diken baba, oğlu tarafından öldürülür.

5.1.6. Bir işin yapılması:

“Bir işin yapılması” alt temasına uygun masal 4 tanedir. 1 numaralı masalda, sabrı ve gayreti sonucunda horoz çanına kavuşur. 16 numaralı masalda, değirmenciyle çocuğu kocaman bir çörek yaparlar ve çöreği oğlan annesine götürür. 17 numaralı masalda, yaşlı kadın, güzel kızı kocasının yanına gönderir. 28 numaralı masalda, kurdun karnına giren Âdem’i kurdun karnını keserek kurtarırlar.

“Tehlikeli bir durumdan kurtulma” temasına uygun 10 masal tespit edilmiştir. Masallar şu şekildedir:

- 3 numaralı masalda, avcının oyununa gelen ayı, farenin yardımı ile tehlikeden kurtulur.
- 7 numaralı masalda, çiftçi yılanın ısırmasından tilkinin yardımı ile kurtulur.
- 8 numaralı masalda, iyi kalpli kız ayının kendini yemesinden kurtulur.
- 13 numaralı masalda, sırtmaç, üç günlük çocuğun yardımı ile art niyetli muhtardan kurtulur.
- 15 numaralı masalda, kız kardeşinin iki çocuğunu sandık ile suya atan teyzeleri çocukları yok etmek ister ama bir değirmenci sandıktaki bu çocukları kurtarır. Aynı masalda kahraman atının bacaklarına aba dolayip iki aslandan hem atını hem kendini

kurtarır. Yine aynı masalda peri kızını almak isteyen çocuk oraya varınca herkes gibi taş olur. Değirmencinin vermiş olduğu sakalların birini yakarak eski haline döner.

- 17 numaralı masalda, kız yardımseverliği ile üvey anasının eziyetlerinden kurtulur.
- 18 numaralı masalda, üç oğlanın en küçüğü kuyudan karganın yardımı ile gün yüzüne çıkar.
- 19 numaralı masalda, karısının sözünü dinleyen Nasreddin Hoca, Timurlenk'in zindana atmasından kurtulur.
- 26 numaralı masalda, babasının sözünü dinleyen çocuk kötü arkadaşının tuzağından kurtulur.
- 28 numaralı masalda, köylü Âdem'i kurdun karnından kurtarır.

5.2. “İyilik ve Doğruluğun Mükâfat Kazanması ile Kötülüğün Cezalandırılması” Temalarına İlişkin Bulgular

“İyilik ve doğruluğun mükâfat kazanması ve kötülüğün cezalandırılması” temasına uygun 17 masal bulunmaktadır. Bu masallar “2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 24, 29, 31, 34, 39, 40” numaralı masallardır.

“İyilik ve doğruluğun mükâfat kazanması ve kötülüğün cezalandırılması” teması kendi içerisinde “iyilik, tevekkül, kadere karşı gelme, fırsatları değerlendiremememe ve kötülük” şeklinde ayrılmaktadır.

5.2.1. İyilik:

“İyilik” teması 6 masalda geçmektedir. 3 numaralı masalda, fare, ayıyı tuzaktan kurtarır. 7 numaralı masalda, çiftçiye yılanın elinden tilki kurtarır. 11 numaralı masalda, iyilik eden küçük oğlan Hızır dua eder. 14 numaralı masalda, iyilik eden iyi yürekli çocuk kazanır. 17 numaralı masalda, iyilik eden kız herkes tarafından sevilir. 18 numaralı masalda, çocuk kuyudaki karganın yavrularını yilandan kurtarır.

5.2.2. Tevekkül:

“Tevekkül” teması 5 masalda geçmektedir. 10 numaralı masalda, üvey anası tarafından seilmeyen, evden atılan kız tevekkülü sonucu iyi biriyle evlenir. 11 numaralı masalda, üç kardeşten küçük olanı tevekkül eder ve kazanır. 15 numaralı masalda, her şeye katlanan kardeş ve kız kardeş sonunda padişah babalarına kavuşur. 39 numaralı masalda, başına gelenlere katlanan kız, sonunda sevdiğine kavuşur. 40 numaralı masalda, kötülüklere göğüs geren Şah sonunda Allı Gülüzar'ını alır.

5.2.3. Kadere karşı gelme:

“Kadere karşı gelme” teması 4 masalda geçmektedir. 15 numaralı masalda, küçük kız kardeşlerinin padişah ile evlenmesini ve padişahın olan çocuklarını kıskanıp suya attıran teyzeler sonunda cezalarını çekerler. 24 numaralı masalda, karısının kurbağa derisini yakan adam karısının tılsımını da yaktığı için karısı ortadan kaybolur. 31 numaralı masalda, adam rüyasında gördüklerine binaentüm bunarları kapatsa da çocuğu bunar kapağı üzerinde ölür. 40 numaralı masalda, oğlunun istediğine göz koyan baba masalın sonunda öldürülür.

5.2.4. Fırsatları değerlendiremememe:

“Fırsatları değerlendiremememe” temasına 4 masalda rastlanır. 11 numaralı masalda, fırsatları değerlendiremeyen iki kardeş ellerindeki malları kaybeder. 24 numaralı masalda, sabırsız davranan adam eşinden olur. 34 numaralı masalda, gündüz hırsızının kazancını kıskanan gece hırsız canından olur. 29 numaralı masalda ise aklını kullanamayan damat öldürülür.

5.2.5. Kötülük:

“Kötülük” temasına 7 masalda rastlanır. 2 numaralı masalda, tilki ayıya bir güzel dayak atar. Üstelik kendisi hastadır ve ayının sırtında evine gelmiştir. 4 numaralı masalda, ayı kadının çocuklarını yer. 7 numaralı masalda, çiftçiye yılandan kurtaran tilki, çiftçi tarafından kötülük görür. 9 numaralı masalda, tilki kurt arkadaşının kuyruğunu kopattırır. 10 numaralı masalda, kadın üvey kızına kötülük eder. 17 numaralı masalda, üvey kızına kötülük eden annenin kendi kızı beğenilmez. 40 numaralı masalda, oğluna kötülük eden baba cezasını çeker.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmamızda yer alan kırk Yörük masalının tamamı orijinal olup bizzat kaynak kişinin yanına gidilerek derlenmiş ve daha sonra bu masallar kitapta toplanmıştır. Bu eser, *Yörük Masalları* adı altında Yeni Balkan Yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Masallar, şehir merkezlerine göre köylerde daha çok anlatılır. Ancak masalların köylerde de büyük hızla yok olmaya başladığı görülmektedir. Bunun en bariz nedeni ise eskiden özellikle akşam vakitlerinde, vakit geçirme ve eğlenme maksadıyla bir topluluk içinde, evlerde anlatılan sözlü kültür ürünlerimizin yerini artık en ücra köşelere ulaşan televizyonların almasıdır. Masal anlatma geleneği her geçen gün zayıflayıp yok olmakta, artık masal anlatıcıları son demlerini yaşamaktadırlar. Yani teknolojinin ve sosyal hayatın gelişmesiyle birlikte sözlü kültür anlatım geleneği iyice zayıflamıştır. Masal anlatma geleneği zayıfladığı ve insanlar masallara olan ilgisini televizyonlara aktardığı için maalesef diğer sözlü ürünler gibi masallar da yok olmaya yüz tutmuşlardır.

Bu çalışma neticesinde, Kuzey Makedonya’nın doğusunda yaşayan Yörükler hakkında genel bir kanaate varılmıştır. Osmanlı döneminde -bazı kaynaklara göre daha önceden- Balkanlara gelen veya iskân politikası sonucu yerleştirilen Türkler ve Yörükler, geldikleri dönemlerden itibaren örf âdetlerini, kültürlerini ve kendilerine has yaşam biçimlerini günümüze dek muhafaza edebilmişlerdir. Ancak son dönemlerde bütün dünyayı içine alan, batı dillerinde “globalizm” denilen, Türkçede ise “küreselleşme” sözcüğüyle ifade edilen olgu; ne yazık ki Makedonya’da yaşamlarını sürdüren Yörükleri de kapsayarak dejenere olmalarını kaçınılmaz bir hâle getirmiştir.

Efsane, destan ve masal gibi sözlü edebiyat ürünlerini aktaran kişilerin olmayışı, bu ürünlerin sözlü kültür ortamında azalıp zamanla kaybolmasına neden olmuştur. Çalışma sırasında özellikle efsane ve masal anlatıcısı bulmak için ayrı bir çaba gösterilmiş ancak ne yazık ki iyi bir sonuç elde edilememiştir.

Sonuç olarak, genelde Balkanlarda, özelde ise Kuzey Makedonya’nın doğusunda yaşayan Türkler ve Yörükler hakkında ciddi akademik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Aça, M., Ekici, M., & Yılmaz, M. (2010). Masal. M. Ö. Oğuz (Ed.), *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı* içinde (8. baskı, ss. 146-173). Grafiker Yayınları.
- Adalı, O., & Akar, M. (1986). Masal. Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi içinde (Cilt 15, s. 7841). Milliyet Yayınları.
- Boratav, P. N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. Bilgesu Yayıncılık.
- Devellioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Aydın Kitabevi.
- Doğan, M. (2014). *Büyük Türkçe sözlük*. Yazar Yayınları.
- Doruk, Y. (1986). *Makedonya Yörük Türklerinin halk müziklerinin yapısal özellikleri üzerine, Yörüklerin etnogenezi ve Balkanlara yerleşmeleri*. Manu Yayınevi.
- Elçin, Ş. (2004). *Halk edebiyatına giriş*. Akçağ Yayınları.
- Gülten, S. (2016). *Atayurttan Anayurda Yörükler*. Gece Kitaplığı Yayınları.
- İbrahimsoylu, İ. (2020). *Makedonya Kızılalma-Karaman Yörükleri ağzı-I*. Kutlu Yayınevi.
- Kazım, H. K. (1945). *Türk lügati*. Devlet Matbaası.
- Uslu, M. (2007). *Ansiklopedik Türk dili ve edebiyatı terimleri sözlüğü*. Yağmur Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Türkçe sözlük*. Angora Yayınları.
- Ruşid, R. (2018). *Doğu Makedonya İştîp Yörük masallarında motif incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gotse Delçev Üniversitesi.
- Ruşid, R. (2020). *Yörük Masalları*. Yeni Balkan Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt masalları*. Akçay Yayınları.
- Sami, Ş. (1900). *Kamus-ı Türki*. Dersaadet Yayınları.
- Seyidoğlu, B. (1986). Masal. *Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi* içinde (Cilt 6, s. 149-153). Dergâh Yayınları.
- Şimşek, E. (2001). *Yukarı Çukurova masallarında motif ve tip araştırması*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şirvan, H. (2000). *Çıkayım gideyim Urumeli'ne*. Alfa Yayınları.
- Tezel, N. (1985). *Türk masalları*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yeni Türk Ansiklopedisi* (1985, Cilt. 6). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

All societies transferred have their excitement and cultural heritage to the next generations orally in the first civilizations, when writing was not yet invented. Oral cultural products carried orally are the memory of a community and the sacred heritage of people.

Folk culture is the whole of living patterns that include important features of daily life, common sense, religion and traditions, and are produced and kept alive, aiming to be transferred to future generations verbally or in writing. In other words, folk culture is all the cultural products in a region.

Although the Macedonian Yörüks coexist with societies of different religions, cultures and races, they have not forgotten their essence and preserved their language, religion, traditions and customs and continue to preserve their national identity. However, some important elements of this culture are unfortunately observed to be at the edge of disappearing as a result of modernization becoming widespread.

Of course, we will not forget our traditions, customs and oral culture products, we should also not forget that there will be traces of our tradition under every event we experience. These traces, which exist in respect and greetings, in sitting and standing at the table, and in the liveliness of cultural products, may weaken over time, but as long as we protect them and try to transfer them to writing, they will be preserved.

A review of the existing literature reveals a notable absence of comprehensive scholarly research on the folklore of the Macedonian Yörük community. Therefore, our work aims to bring these forgotten cultural values to light by transcribing them and to ensure that they are passed on for generations by keeping them alive. This study, which is a field research, uses observation, interview and interview techniques during the field research.

Mankind are social beings, they live in society and continue their lives within this environment. The most basic characteristics that distinguish human beings from other living beings are their ability to use logic, to think and their need to socialize. In order to sustain their lives, a person meets their living needs through socialization and is an important part of society. Although humans have different mental characteristics and abilities than other living beings, and although they have the power to reach the truth, they are also naturally inclined to evil. They can misinterpret some social events due to their mental structure and can fall into difficult situations due to the trouble of their ego. They are triggered to evil by a human enemy like Satan and unfortunately, they can harm the beings around them and the society they are a member of. In order to prevent such bad results, they should embrace the goodness and beauty called truth. Moral values are the guides of people. Good qualities such as goodness, tolerance, kindness and generosity increase the value of a person, provide control and ensure that they remain on the right path. Moral values are of great importance for a human being to be able to maintain healthy relationships with his/her environment and live in a kind of prosperity while continuing his/her social and individual life. Thanks to moral values, a person can also establish strong and permanent bonds with his/her environment. In short, we see that moral values have strong effects on a person's own life and society. These effects should be transferred to a person in childhood and made a necessity from generation to generation.

Moral values, as the universal accumulation of humanity, are extremely important social elements since they regulate a person's social and individual life, enable him/her to conduct healthy interpersonal relationships, direct his/her behaviours and create strong bonds that are compatible with the society he/she lives in. The strong effects of moral values on individual and social life have necessitate them to be transferred from generation to generation through different educational activities.

We see themes such as peace, equality, scientific thought, art, love and goodness very often in fairy tales. Fairy tales have taught us that good people are rewarded and bad people are punished. Among positive values, the most important of ones can be listed as happiness, honesty, modesty, respect, love, peace and tolerance. We all know how widely these values are actually found in fairy tales. These values prepare people from a young age to be in the right place and on the side of truth in life. Therefore, an individual who knows positive values well will stay away from negative values and will not engage in them as much as possible.

Children are taught good and evil from a very young age through folk tales, and it is conveyed and taught through these anonymous products that goodness is always a winning quality and that evil will cause losses. Therefore, every child deserves to grow up with fairy tales. No child should be deprived of folk tales.

THE VIEWS OF TEACHERS AND STUDENTS ON LANGUAGES USED OTHER THAN THE TARGET LANGUAGE IN THE COURSES OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Research Article

Necla AKYILDIZ* / Banu ÖZDEMİR**

Received: 13.08.2025 | Accepted: 20.11.2025 | Published: 29.12.2025

Abstract: Foreign language teaching encompasses concepts, such as mother tongue, target language, and mediator language. There have been ongoing debates about which language should be used in foreign language teaching, for what purpose and when, whether it is sufficient to use only the target language, and the benefits or drawbacks of using the students' mother tongue. Teaching Turkish to foreigners involves instructing individuals whose mother tongue is not Turkish. This study aims to determine the roles of languages other than the target language in the classroom while teaching Turkish as a foreign language, and obtain the opinions of students and teachers. This study is conducted using phenomenology, one of the qualitative research designs. In the present study, the opinions of 20 Turkish language teachers working at TÖMER, which is affiliated with a state university in 2024, and 20 students who learn Turkish as a foreign language are sought about regarding the roles of languages other than the target language in the classroom while teaching Turkish as a foreign language. The opinions are collected through a semi-structured interview form, and the data are analyzed by content analysis. The findings revealed different perspectives on using other languages besides the target language in teaching Turkish as a foreign language. It was concluded that maintaining a balance between exposure to the target language and fostering comprehension is essential for effective Turkish language teacher.

Keywords: Foreign language teaching, mediator languages, mother tongue, target language, teaching Turkish to foreigners.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HEDEF DİL DIŞINDA KULLANILAN DİLLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 13.08.2025 | Kabul Tarihi: 20.11.2025 | Yayın Tarihi: 29.12.2025

Özet: Yabancı dil öğretimi; ana dil, hedef dil ve aracı dil gibi kavramları içerir. Yabancı dil öğretiminde hangi dilin hangi amaçla ve ne zaman kullanılacağı, yalnızca hedef dilin kullanımının yeterli olup olmadığı ve öğrencilerin ana dillerini kullanmalarının ne tür yarar ya da zararlar doğurabileceği üzerine tartışmalar devam etmektedir. Yabancılar Türkçe öğretmek, ana dili Türkçe olmayan kişilerin iletişim aracı olarak Türkçe öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken hedef dil dışındaki diğer dillerin sınıfta oynadığı rolleri belirlemeyi ve öğrenciler ile öğretmenlerin görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma tasarımlarından biri olan fenomenoloji kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2024 yılında bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER'de çalışan 20 Türkçe öğretmeni ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 20 öğrencinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıfta hedef dil dışındaki diğer dillerin kullanımına ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve veriler, içerik analizi ile incelenmiştir. Bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dilin yanı sıra diğer dillerin kullanımına ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Etkili Türkçe öğretimi için hedef dile maruz kalma ile anlama becerisinin geliştirilmesi arasında bir denge kurulmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana dili, aracı diller, hedef dil, yabancı dil öğretimi, yabancılar Türkçe öğretimi.

* Master's degree student; Kütahya Dumlupınar University, Postgraduate Education Institute; neclaakyildiz90@gmail.com  0009-0008-3439-1982

** Assoc. Prof. Dr.; Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education; banu.ozdemir@dpu.edu.tr  0000-0002-4298-8569

Introduction

Language is a set of symbols, signs, and rules, through which people communicate, unite, learn, express, and share their experiences. It is a tool that unites people and creates a common world of meaning. It both facilitates understanding and determines the dynamics of communication. Language is a tool that meets the needs of people to know and communicate (Buran, 2006). Language is an element that people use in their social relations with each other at every point in life. Human beings acquire language with a certain effort. Actions, such as hearing, noticing, perceiving, and thinking at the beginning of these efforts, are reinforced by education (Banguoğlu, 2007). Language and learning are inextricably linked (Güneş, 2014). A good learning process requires strong language skills, and strong language skills enable better learning.

The mother tongue, foreign languages learnt, and common languages used are language structures that enable communication. The teaching and communication languages used by teachers and students in language teaching include the foreign language, the target language, and the mediator language. To ensure conceptual clarity, the meanings of these terms will be clarified first.

Foreign language is defined in the Main Dictionary of Science and Art Terms (2023) prepared by the Turkish Language Association as “A language taught to students outside their mother tongue to contribute to their academic, social, and professional development, such as French, German, and English.” As Durmuş (2019b) states the term foreign language can be used for teaching purposes in a country where the target language is not spoken as a mother tongue. Foreign language learning means meeting another language and culture other than one's mother tongue (Barın, 2004). Learning a foreign language largely means thinking in that language. The fact that the elements heard or read can be understood only after being translated into the mother tongue shows that the foreign language has not been comprehended (Başkan, 2006).

The target language is the language that the learner learns as a foreign or second language (it can be three or more languages) (Durmuş, 2019b). The target language can also be defined as a specific language an individual wants to learn, use or work on. The use of the target language in the context of language teaching methods has still been widely discussed in the literature. Although learners of a language have different goals in learning the target language, each learner should have enough command of the target language to be able to communicate at a basic level. In other words, using the skills of comprehension by listening and reading in the target language, using the skills of expression by speaking and writing, and communicating with people at a basic level should be the primary goal of everyone who learns a language (Doğan, 2014).

Mediator language is the language used for a specific purpose. Mediator language is defined as ‘the language that functions as a communication tool for teachers and learners’ (Durmuş, 2019b). In language teaching, an instructor who is a native speaker of the target language may need a common language other than the target language to communicate effectively, since not all learners in multilingual classes may share the same mother tongue. In this context, the

lingua franca plays a critical role as a learning or communication tool even though it is not the primary target language. In teaching methodology research, there are a significant number of studies that recommend to use a target language in the learning process and also prove its necessity (Adıgüzel et al., 2017; Crawford, 2004; Çelik, 2008; Denizer, 2017; Durmuş, 2018; Eldridge, 1996; Kayaoğlu, 2012; Kurt & Kurt, 2015; McMillan et al., 2011; Nazary, 2008; Şavlı & Kalafat, 2014; Şimşek, 2010; Turhanlı, 2018; Üstünel et al., 2005; Yavuz, 2012).

The link between language and education stems from the fact that language is the basic element of access to education. Language is used as an active tool in the learning process, and this process continues throughout a person's life. Language also plays an important role in mental activities, such as thinking and questioning (Zeyrek, 2020). Given the fundamental role of language in both education and cognition, it is essential to examine how these functions are reflected in contemporary language teaching methods and approaches. Looking at language teaching methods and approaches, three distinct perspectives emerge in this field (Ünver, 2020). The first view argues that foreign language learners should only be exposed to the target language to develop their communication skills. The second view states that using only the target language will not be sufficient in language teaching and that using the student's mother tongue or another mediator language will make learning more efficient. The third view states that the amount of use of the target language in foreign language teaching and the situations in which it is used should vary.

In foreign language teaching, the language used/to be used by teachers and students has not been fully decided. There have been ongoing debates about which language should be used, for what purpose and when, whether it is sufficient to use only the target language, and the benefits or harms of using the students' mother tongue. In addition, whether it is correct to use an intermediary language other than the mother tongue and the target language are questions that teachers and students are curious about (Ünver, 2020). Many studies have been conducted both internationally and nationally, on the choice of language in foreign or second language teaching, including the reasons, extent, context, and effects of using the target language, the learner's mother tongue, or a mediator language (Adıgüzel et al., 2017; Crawford, 2004; Çelik, 2008; Denizer, 2017; Durmuş, 2018; Eldridge, 1996; Kayaoğlu, 2012; Kurt & Kurt, 2015; McMillan et al., 2011; Nazary, 2008; Şavlı & Kalafat, 2014; Şimşek, 2010; Turhanlı, 2018; Üstünel et al., 2005; Yavuz, 2012).

In language teaching classes, when, how often, and in what order to use the target language, the mediator language, and the mother tongue depending on the levels and teaching contexts are an important challenges in developing the pedagogical reasoning skills of the instructors and managing the teaching process (Durmuş, 2019a). When international studies are examined, it is observed that the use of mother tongue in foreign language teaching can have both beneficial and limiting effects. In general, controlled and limited use of the mother tongue contributes to foreign language development, especially at beginner and intermediate levels. The native language is particularly effective for explaining complex topics, giving instructions, increasing motivation, and building a sense of confidence in the classroom environment. However, frequent and unplanned use of the native language may hinder the development of the target language and has negative effects on the learning process. For this

reason, it is emphasized that the use of a balanced approach to mother tongue should be adopted. It has been proven that the use of the combination of native and target language by teachers and students in accordance with the classroom environment strengthens communication and facilitates learning processes (Ünver, 2020). Generally, instructors' attitudes toward the use of the mother tongue are seen as "banning it completely", "using it as little as possible", or "consciously legitimizing its use in certain situations". For nearly a century, there has been a widespread theoretical view that the use of the mother tongue in classroom communication should not be permitted. Eldridge (1996) argues that this restriction aims to increase learning efficiency by maximizing time spent in the target language. However, there is no empirical evidence to support the claim that limiting mother tongue use necessarily enhances learning efficiency.

Studies suggest that the use of mother tongue in a selective and controlled manner can be beneficial rather than implementing a complete ban (Adıgüzel et al., 2017; Crawford, 2004; Çelik, 2008; Denizer, 2017; Durmuş, 2018; Eldridge, 1996; Kayaoğlu, 2012; Kurt & Kurt, 2015; McMillan et al., 2011; Nazary, 2008; Şavlı & Kalafat, 2014; Şimşek, 2010; Turhanlı, 2018; Üstünel et al., 2005; Yavuz, 2012). Using the mother tongue as a tool that contributes to the development of the target language can lead to more productive results for both students and instructors. Especially until proficiency in the target language is achieved, the mother tongue can be used as a supportive tool in foreign language teaching.

The Turkish language has become an important language learnt and demanded by foreigners at home and abroad (Büyükkız, 2014). One of the studies on teaching Turkish as a foreign or second language in the national context was conducted by Ergin (2013), which concluded that the use of a language other than the target language, especially the native language of the learners, is essential in teaching Turkish as a foreign language. But since learners have difficulty in understanding, when they experience a hard a situation, that will cause confusion and dislike of the lesson (Ergin, 2013). In another study, Biçer (2017) stated that using the mother tongue as an auxiliary tool is useful in explaining beginner-level and abstract topics. Although there are different discussions about the role of mother tongue in foreign language teaching, it cannot be denied that it has an important place in this process. Individuals who think in the world of their own language perceive foreign languages within a similar cognitive framework.

1. The Purpose of the Research

This study aims to determine the perspectives of teachers and learners on the languages other than the target language used in the classroom during teaching Turkish as a foreign language. In the literature, there are various discussions on the role of different languages (e.g., target language, students' mother tongue, and lingua franca) used in the classroom during foreign language teaching. The aim of this study is to determine the functions of languages other than the target language used in the classroom during foreign language teaching and to collect the views of teachers and students on this issue. Internationally, numerous studies have examined the use of target languages in language teaching (Atkinson, 1987, 1993; Cook & Hall, 2013;

Cook, 2001; Cummins, 2007; Freeman & Anderson, 2011; Harbord, 1992; Krashen, 1985; Macaro, 2001, 2009; Richards & Rodgers, 2001; Schweers, 1999; Willis, 1997).

However, there are few studies in Turkey. While most existing studies in Turkey address general language teaching practices or classroom communication patterns, very few address the systematic teaching of the target language in teaching Turkish as a foreign language. This study stands out because of how and to what extent it directly examines the target language in Turkish-medium classrooms. Thus, this research can provide valuable insights into the roles of languages used in the classroom during the teaching of Turkish as a foreign language. The problem statement of this research was determined as “What is the use of the target language and the functions of languages other than the target language in teaching Turkish as a foreign language?”

2. Method

This part includes information about the research model, the teachers and students who comprise the study group, the data collection tool used in the research, the procedures for data collection and analysis, and the measures taken to ensure the validity and reliability of the research.

2.1. Research Design

Qualitative research has been emphasized as an approach that highlights participants’ perspectives, facilitates exploration and fosters understanding, and utilizes qualitative data collection methods such as interviews, observations, and document analysis. As stated by Yıldırım and Şimşek (2021), qualitative research has been defined as an effort to investigate and comprehend social phenomena within their natural context.

In this study, the phenomenology method, one of the qualitative research methods, has been employed. Phenomenology was first defined by Kant, and the earliest significant studies in this field have been carried out by the philosopher Edmund Husserl (Moran, 2000). Phenomenology has been described as an approach developed to understand the differences between the apparent and the essential. Its main aim is to understand universal experiences and to analyze the meanings of these experiences. Originating from psychology and philosophy, phenomenology has enabled researchers to examine the shared experiences of individuals regarding a particular phenomenon. In this study, by analyzing the experiences of a small number of individuals, the researcher aims to understand the essence under investigation through the data obtained (Giorgi, as cited in Creswell, 2014). The phenomenological method has been preferred in this study to determine the perspectives of teachers and students on the use of mediators and mother tongue while learning Turkish as a foreign language and to reveal the meanings of these experiences.

2.2. Participants

This study was conducted in 2024 with Turkish language teachers working at TÖMER, affiliated with a state university, and foreign students who learn Turkish in that institution. For the present study, the opinions of 20 Turkish language teachers and 20 students were taken. Participants were selected randomly.

Data on the characteristics of the teachers participating in the study are presented in Table 1.

Table 1

Characteristics of the Participants (Teacher)

		f	%	Total Number
Gender	Male	4	20	20
	Female	16	80	
Age	22-30	15	75	20
	31-40	3	15	
	41 and above	2	10	
Educational Background	Bachelor's degree	6	30	20
	Graduate degree	14	70	
TÖMER Experience	year	11	55	20
	2-3 year	5	25	
	4 and over	4	20	
Participants	Levels of Experience	Skills Taught		
T1	A2-B2	Listening - Speaking		
T2	A1-A2-B2-C1	Listening- Speaking- Reading- Writing		
T3	A1-B1	Speaking		
T4	A1-B2	Listening - Writing		
T5	A2-B1-B2-C1	Academic Turkish-Listening-Speaking-Reading		
T6	A1-A2-B1-B2-C1	Grammar-Listening-Speaking-Reading-Writing		
T7	A2-C1	Writing		
T8	A1-A2-B1-C1	Listening- Speaking- Reading		
T9	A1-A2-B1-B2	Listening-Speaking-Reading-Writing		
T10	A1-B1-B2	Listening-Speaking-Reading		
T11	B1-B2	Speaking		
T12	A1-A2-B1-B2-C1	Grammar-Listening-Speaking-Writing		
T13	A1-A2-B1-B2	Grammar-Writing-Speaking		
T14	A1-A2-B1-B2-C1	Grammar-Listening-Speaking		
T15	B1-C1	Grammar		
T16	A1-A2-B1-B2-C1	Grammar-Listening-Speaking-Reading-Writing		
T17	A1-B1-C1	Listening-Reading-Writing		
T18	A1-A2-B1-B2-C1	Grammar-Listening-Speaking-Reading-Writing		
T19	A1-B1	Writing		
T20	A1-A2-B1-B2-C1	Grammar-Listening-Speaking-Reading-Writing		

When examining the demographic and professional profile of the 20 faculty members who participated in the study, it was found that 80% of the group were women, 75% were young educators aged 22-30, and the vast majority of participants (70%) held a postgraduate degree. In terms of professional experience, 55% of the participants had 1 year of TÖMER experience, while 45% had 2 years or more. Participants (T1-T20) taught at different course levels ranging from A1 to C1, covering the skills of listening, speaking, reading, writing, and grammar. In this context, some educators teach all skills in an integrated manner, while others (such as T3, T7, T11) focus only on specific skill areas.

Data on the characteristics of the students participating in the study are presented in Table 2.

Table 2

Characteristics of Participants (Student)

		f	%	Total Number
Gender	Male	11	55	20
	Female	9	45	
Age	18-21	17	85	20
	22-25	3	15	
	26 and above	0	0	
Educational Background	High School	3	15	20
	Associate Degree	1	5	
	Bachelor's Degree	16	80	
Country	Azerbaijan	1	5	20
	Indonesia	5	25	
	Morocco	2	10	
	Palestine	2	10	
	Kazakhstan	3	15	
	Egypt	1	5	
	Sudan	1	5	
	Yemen	5	25	
Level	B2	13	65	20
	C1	7	35	

When examining the demographic profile of the 20 students who participated in the study, it was found that 55% of the participants were male and 45% were female, and that a large majority of the group (85%) were between the ages of 18 and 21. In terms of educational background, 80% of the participants were at the undergraduate level. There was diversity in the country distribution, with Indonesia (25%) and Yemen (25%) having the highest representation rates, followed by Kazakhstan (15%), Morocco (10%), and Palestine (10%). In terms of language proficiency, 65% of the students are at the B2 level, while 35% are at the C1 level.

2.3. Data Collection Tool

In this study, data were collected through a semi-structured interview. Semi-structured interviews are described as instruments designed to elicit in-depth and comprehensive information (Akman Dömbekci & Erişen, 2022). This research focuses on obtaining the opinions of instructors and students regarding the use of languages other than the target language in the classroom while teaching Turkish as a foreign language. The interview questions were prepared to elicit appropriate responses to the main research questions. The interviews were conducted face-to-face. The data collection process lasted for two weeks. All interviews were transcribed on a semi-structured interview form prepared by the researcher. Ethical principles were meticulously observed throughout the research. Informed consents of all participants were taken, and the purpose, scope, process, and potential implications of the study were clearly explained to them. Participants took in the study voluntarily and were informed that they could withdraw from the research at any time. The study utilized a semi-structured interview form, a literature review, and relevant methodological procedures. To enhance the scope and clarity of the interview items, the draft form was presented to two field

experts for review, and necessary adjustments were made based on their feedback. To test the effectiveness and clarity of the focused interview, a pilot study was conducted with a small group of participants who were not included in the actual study sample. The clarity of the questions were assessed during the pilot study. Some sentences were simplified based on the results obtained. The form was further strengthened through a joint evaluation of the development process and the pilot findings. For reliability, the same question structure was meticulously maintained throughout the interviews, avoiding leading statements, and ensuring consistent implementation during the entire interview process. Furthermore, to ensure consistency in coding during data analysis, a second researcher conducted an inter-coder agreement check, and a high level of agreement was achieved. These practices ensured that the research was conducted in accordance with ethical standards.

2.4. Data Analysis

According to Creswell (2012), data analysis in qualitative research began with examining the data to construct an overall understanding. The data need to be evaluated so that the researcher can determine whether additional information is required to support the dataset. The next stage is the coding of the data. According to Yıldırım and Şimşek (2021), the main purpose of content analysis is to identify the concepts and relationships necessary to explain the collected data. In content analysis of the present study, data were examined in detail. Accordingly, coding was carried out on the semi-structured interview forms completed by Turkish language teachers and foreign students learning Turkish, and the data were subjected to content analysis. The coding process was conducted manually. During the analysis phase, all interview transcripts was read in detail, after which initial codes have been generated.

Data from a total of 40 participants — 20 students and 20 teachers — were analyzed. To enhance the reliability of the coding process, two researchers participated in the analysis, and the codes generated by both researchers were compared and cross-checked. Consistency between the codes was assessed, disagreements were resolved through discussion, and a common coding framework was established. This process ensured that the data analysis was both consistent and reliable. Purposive sampling was used in the sampling process; 20 students and 20 teachers were included to increase data diversity within the scope of the study. This approach strengthened the validity and depth of the analysis. Themes were categorized based on topics frequently emphasized by the participants.

2.5. Validity and Reliability

To ensure that the scope of the meeting was maintained, summary questions were presented to two field experts. Written feedback from the experts was collected and comprehensively evaluated, including comments on clarity, alignment with the research purpose, and structural development. Several questions were revised based on the experts' suggestions, and the form was finalized accordingly.

To ensure inter-rater reliability, the coding process was carried out independently by two researchers, after which the codes were compared and consensus was established. Differences in coding between the researchers were reconsidered based on the relevant data items, and a

consensus decision was reached regarding the logic of maintaining and retaining themes. This process strengthened the reliability of the content analysis.

3. Findings

Content analysis of findings from semi-structured interviews revealed three main categories reflecting teachers' and students' perspectives on the use of languages other than Turkish in foreign language classrooms. These titles were categorized as follows: (1) those who prefer to speak only in the mother tongue, (2) those who state that another language can be spoken besides the target language in necessary/essential situations, and (3) those who do not see any problem in using another language besides the target language. It is seen that the teachers and students gave various answers to the question about which languages other than Turkish can be used in the classroom while teaching/learning Turkish as a foreign language. In this section, teachers' perspectives are presented first, followed by students' views for each question.

3.1. Teachers' Insights

3.1.1. Those Who Prefer to Speak Only in Their Mother Tongue

6 teachers support exclusive use of the mother tongue. The teachers generally gave answers to the question 'Which languages can be used?' with limitations at various levels. Some instructors (T6, T12, T16) argued that only Turkish should be used in the classroom and rejected the use of other languages stating that doing it might negatively affect students' Turkish thinking skills. The teachers gave various answers to the question "How often can it be used?". When the opinions are analyzed, T6 and T16 have a clear line that foreign language should not be used at all. When the opinions of the teachers about the situations in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, T6 showed a definite attitude by saying "It should not be used at all."

When examining the opinions of the teachers about at which levels other languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language; "T6: should not be used at all" and continued to maintain his/her clear attitude. Participant T1 suggested focusing entirely on the target language at the B2 and C1 levels. Participants, such as T11 and T10, agreed that other languages other than the target language should not be used after B1 level. When examining the opinions of the teachers about the positive aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, T6 states that the use of another language slows down the learning of the target language: "The more the student uses the language they know, the less they use the target language." Similarly, T16 stated that the use of a different language hinders thinking in Turkish and therefore argued that thinking in the target language requires constant encouragement. T10, on the other hand, took an even stronger stance emphasizing that only the target language should be used in the classroom: "The lingua franca gives students confidence and distances them from the target language."

When analyzing the opinions of the teachers about the negative aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, it was found

that several teachers viewed such use as a barrier to effective language learning. T6 stated that the use of languages other than Turkish in the classroom slows down individual progress in learning Turkish and limits the interaction in the classroom. In this regard, T6 emphasized the lack of social cohesion by saying “Students with the same language can group among themselves, which reflects negatively on the classroom.” Similarly, T11 argued that the target language cannot be learnt without exposure and that the use of other languages would negatively affect the teaching process. Several teachers stated that the use of other languages in the classroom could lead to laziness and the lack of effort in the long run. T1 emphasized that students’ get used to the ease of using the language they know may cause inadequacy in the target language. She supported this view by saying, “Because it is easier, they will use the language they know, and the frequency of using the target language will decrease.” T15, on the other hand, stated that the use of other languages may cause boredom and loss of motivation among the students, and especially in classes with a dense language group, time loss may increase.

3.1.2. Those Who Stated That another Language Can Be Spoken Besides the Target Language in Necessary/Essential Situations

10 teachers support that, in necessary situations, the use of another language can be allowed at beginner levels, for explaining abstract or complex concepts, and for enhancing motivation or facilitating comprehension.

In response to the question “Which languages can be used?” the teachers generally answered “languages that can be considered more universal, such as English and Arabic.” Teachers, such as T14 and T15, stated that major languages such as English or Arabic may be used when students have difficulties in understanding, especially in A1 and A2 courses. As an example, T3 remarked: “I don't think it is right to use a language other than the target language in the classroom. I think it is difficult to find a common language that both the teacher and all students know. However, when it is necessary to use it, the language known by the majority can be used.”

The teachers gave various answers to the question ‘How often can it be used?’. When the opinions are analyzed, most of the teachers believe that the frequent use of other languages may negatively affect the development of proficiency in the target language, while a few supported conditional uses when necessary. Some participants, such as T4 and T13, stated that other languages can rarely be used to explain abstract concepts or to help at basic levels. T18 emphasized that such use should be kept at minimum, and similarly, T17 stressed that the extent to which another language is used should not limit the opportunity to practice in the target language. T10 and T12 further emphasized that even at beginner levels, such usage should be approached with caution.

The opinions of the teachers about the situations in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language highlight the need for a carefully planned and balanced approach. Most of the teachers adopted the view that other languages should be used only in compulsory situations and in moderation. Some of them, such as T6 and T14, stated that other languages may be helpful for explaining abstract

concepts or when students have difficulty understanding. Similarly, T7 and T1 emphasized that using other languages in specific cases, such as teaching complex grammatical structures and idioms, can be useful. T8 stated that other languages may be used to save time “when body language and visual materials are insufficient.” On the other hand, T13 stated that some words could be used humorously to make students feel that they belong to the lesson. The focal points of the teachers were that the use of other languages should be limited and moderate (e.g., T10 and T20), for students at beginner levels, such as A1 and A2. Finally, T2 and T3 emphasized that other languages can be used in cases where visual materials are insufficient or to convey the meaning of words more easily and accurately.

When examining the opinions of the teachers about the skills in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, some of the teachers emphasized the importance of limiting the use to certain skills, T16 stated that it may rarely be used in abstract situations and subjects. Some of the teachers also focused on specific skills. For example, while T14 and T15 emphasized grammar-related skills, T4 and T5 stated that the use of other languages can be beneficial for developing reading and listening skills.

When investigating the opinions of the teachers the proficiency levels at which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, T17 stated that these languages should be used across all levels, but very carefully and strategically. Finally, T8 suggested a more intensive use at beginner levels (A1- A2) and a decreasing frequency at advanced levels (B1- B2- C1). T4, on the other hand, stated that students may translate from other languages, but the teacher can make use of other languages (e.g., English) only at levels B1 and above. Participants, such as T9, T12, T15, and T20 stated that at the beginner levels (A1 and A2), language learners may have difficulties in understanding the basic structures and therefore supportive languages may be useful at these stages.

When we look at the opinions of the teachers about the positive aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, the opinions reflected a diversity of perspectives similar to those in the previous questions. While some instructors find the use of another language beneficial others mention its potential negative effects. However, some teachers such as T15, found the use of other languages useful, especially in explaining difficult subjects, and stated that this approach could enhance students’ motivation levels. T15 stated: “If the student cannot answer the question because he/she does not understand the question asked, we can explain the question in another language. In this way, the student relaxes and his/her interest and motivation in the lesson does not decrease. The hesitation and thought of ‘I am falling behind my friends’ decreases. In addition, the students like it when the teacher rarely says simple expressions, such as ‘Good morning, good day, thank you’ in one or two words from the language of the students. It strengthens the bond between the teacher and the lesson. His/her interest increases.” He also supported this view by using his expressions. T18 stated that the use of another language when teaching certain concepts can help the concept to be remembered better. This is especially true for abstract concepts or structural differences between Turkish and other

languages. T9, who adopted a pragmatic approach, emphasized that other languages should be used only in critical situations and in a limited manner.

When examining the opinions of the teachers about the negative aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, it is stressed that the use of other languages can be tolerated especially at certain levels (A1 and A2), but should be strictly limited at advanced levels (B1 and above). T7 illustrated this perspective, stating: ‘It can be used at A1 level, but I do not find it meaningful to integrate it into the lessons.’ T18 stated that teaching the formal and semantic differences of the target language based on other languages may cause misunderstandings in the long run.

- **Positive Aspects:** Other languages can support comprehension at beginner levels (A1–A2) when students struggle with basic structures or abstract concepts (T14, T15, T9, T12, T20). They help clarify difficult subjects and enhance motivation and engagement (T15). Occasional use can strengthen teacher-student rapport and facilitate understanding when visual aids or body language are insufficient (T8, T15, T18).
- **Negative Aspects:** Frequent or unplanned use may hinder target language proficiency (T7, T10, T17, T18). Overuse can reduce opportunities for practicing Turkish and may cause misunderstandings, especially at advanced levels (B1 and above). Integration of other languages at higher levels is generally discouraged, except in critical situations.
- **Conditional / Strategic Use:** Supportive use is recommended at beginner levels and in specific skills such as grammar, reading, or listening (T4, T5, T14, T15). Use should be moderate, carefully planned, and limited to necessary situations to avoid dependency on other languages. Progressive reduction is suggested as proficiency increases: more use at A1–A2, decreasing at B1–C1 levels (T8, T4, T17).

3.1.3. Those Who Do Not See Any Problem In Using Another Language Besides The Target Language

When exploring the opinions of the teachers about which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, T1, T15, and T18 respectively stated: “English, because it is the common language. Almost all students know it.” “English, which is a global language, or common languages (Arabic, French, Indonesian) that most of the class knows.” “The second language (e.g., English) that most of the learner group uses in common - the second language that they know (e.g., English).”. Supporting that the active use of languages other than the target language and stating that the use of languages, such as mother tongues or common languages, will have pedagogical benefits.

When reviewing the opinions of the teachers on how often languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, some teachers stated that the frequency of use may vary depending on students’ proficiency levels. For example, T19 and T20 adopted the view that other languages can be used more, especially in the beginning units of A1 and A2 courses. Regarding the teachers’ opinions on situations in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign

language, the focal points of the teachers are that the use of other languages should be more frequent for students at the beginner levels, such as A1 and A2 (T10, T20).

When considering the opinions of the teachers about the skills in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, some of the teachers stated that other languages may be employed across all skills. Teachers who adopted a more flexible approach, such as Teachers like T1 and T13 with a more flexible approach, stated that other languages can be used for all skills. In addition, T2 argued that some complex concepts in writing skills can be taught through translation and considered this especially useful for advanced levels. T18 and T19 stated that other languages can play a supportive role, especially in the development of speaking skills. When examining the opinions of the teachers on the levels at which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, many teachers suggested that languages other than the target language should be used at the beginner levels. For example, T18 highlighted the positive effects of using languages other than Turkish in situations, such as meet, get to know each other or teaching rules. Some instructors argued that using these languages at an intermediate level with a certain frequency would bring more benefits to students. Participant T1 described the use of other languages from A1 to B1 levels as supportive.

Looking at the opinions of the teachers about the positive aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, T5 argued that other languages could be functional in teaching in terms of creating a bridge between the target language and the learner's mother tongue and explained his perspective as follows: "From the point of view of the teacher, there may be situations where we have great difficulty explaining the meaning of a word. At those moments, the use of the other language provides convenience for the student. At the same time, it also provides an advantage in terms of acculturation of the teachers from the learner's point of view; it makes the language teaching process easier and provides a strong bridge between the target language and the mother tongue." T19 stated that he supported the use of the language to save time. T7, who has a similar opinion, stated that students' mother tongue can be utilized in teaching traditions and customs.

When examining the opinions of the teachers about the negative aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, teachers primarily emphasized that this process prevents the progress of learning the target language. Insufficient exposure to the target language is considered one of the main factors that delay the learning process. For example, T10 noted that the use of a common language reduces the student's active use of the target language by saying "The student does not use the target language with the support of the common language and delays learning." In addition, teachers argued that students' orientation toward their mother tongue leads them to develop a translation-oriented learning style. T8 emphasizes that a lack of ability to infer meaning from context may negatively affect the language competence of the students by saying, "Students getting used to translating all the time brings along risks, such as not bothering to extract the meaning of the word from the context." Teachers also noted that the social dynamics in the classroom and the learning environment could be negatively affected. T6 explained, "Students

who have the same language can group among themselves. This reflects negatively on the classroom.” Pointing out that relying on a common language might lead to groupings and fragmentation within the classroom, particularly among students with the same mother tongue. T15 supported this view saying, “Other students may get bored while making explanations in languages of nationalities that are densely present in the class. This situation also causes loss of time in the lesson.”

3.2. Students’ Opinions

3.2.1. Those Who Prefer to Speak Only Their Mother Tongue

When it comes to the opinions of the students in response to the question “Which languages can be used?”, S1 and S15 argued that only Turkish should be used in the classroom. Considering the opinions of the students in the face of the question “How often can it be used?”, S1 and S15, with a conservative approach, shared the view that other languages should never be used in the classroom. When the students’ views on when languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language are analyzed, S1 stated that other languages should not be used in the classroom at all. When it comes to their views on the skills in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, the students did not display a clear or consistent stance on this issue. When examining the students’ views on the levels languages other than Turkish that can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, it was observed that students moved away from their earlier stance of supporting the exclusive use of the mother tongue and did not maintain their determination in this direction. Some students stated that it should not be used almost at all in advanced levels. S11 emphasized that at the advanced level, students should completely focus on Turkish.

When the students’ opinions about the positive and negative aspects of using other languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language were analyzed, the students who advocated the use of only mother tongue accepted the use of other languages, albeit at a minimum level. S5 expressed a concern, stating that “It is negative because it may prevent learning Turkish.” Similarly, S8 highlighted the importance of consistent practice in language learning, “It is negative because it prevents us from practicing Turkish.”

3.2.2. Those Who Stated That another Language Can Be Spoken Besides the Target Language in Necessary/Essential Situations

In response to the question “Which languages can be used?”, the majority of the students stated that especially English and Arabic are the most appropriate languages to explain the subjects they do not understand. Regarding the question “How often can they be used?”, the students’ opinions appeared more diverse than those of the teachers and in some cases, there were views that use a more flexible approach compared to the teachers’ views. Participants, such as S5 and S14 stated that they found this type of use appropriate only when explaining word meanings or clarifying topics that were not understood. S11 emphasized that most of the lessons should be conducted in Turkish, but it would not be a problem to use other languages

when needed. S2 and S12 stated that the use should not exceed 10-20% of the lesson duration. On the contrary, some students, for example, S19 and S4 suggested that this use should be less frequent, for instance, only once a month.

When the students' views on the situations in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language are examined, it appears that they adopt a more flexible and need-based approach. While S20 stated that he needed to use other languages “when he did not understand Turkish”, students, such as S5 and S12, argued that other languages facilitated learning in challenging situations or when instructional explanations are insufficient, S11 thought that other languages could facilitate the learning of learning new concepts and complex grammatical structures. S2 argued that confusion might occur during the teaching of abstract concepts and that other languages could be used in such cases. Some students said that making cross-linguistic comparisons would be beneficial, especially in grammar lessons (S15). S4 stated that other could serve a supportive role when they could not grasp the meaning in listening and reading activities.

When the students' views on the skills in which other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language were analyzed, they again displayed a pragmatic and supportive stance. Although S2 stated that time could be allocated to other languages in listening and speaking activities when clarification or comprehension difficulties arose, S1 emphasized that it should be at a minimum level and argued that other languages could be used in a limited way, for example to support speaking skills. When we look at the opinions of the students regarding the levels at which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, although the opinions of the students are largely similar to those of the teachers, there diversify more in terms of language use, especially regarding language use at advanced levels. Some students stated that languages other than the target language should be used less frequently at intermediate levels. S11 supported the use of other languages at beginner and intermediate levels. Some participants, such as S14, adopted the idea that non-target language use should be focused on certain levels.

When the students' opinions about the positive aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language are analyzed, S15 stated that other languages could help him when she/ he had difficulty understanding grammar rules. While S19 emphasized the importance of understanding the subjects with the help of his/her friends, S1 suggested that other languages should be limited to specific purposes and emphasized that it should not become overly frequent. When the students' views on the negative aspects of using other languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language are analyzed, their opinions are generally parallel with those of the teachers. While S20 stated that the use of other languages in the learning process might delay his acquisition of Turkish, might delay his acquisition of Turkish, S11 stated that the constant use of other languages might reduce opportunities to practice Turkish and prevent the development of fluent learning. Some students also stated that the use of other languages in the classroom negatively affected social interaction and slowed down the overall pace of learning. S7 supported this situation with the following words: “Yes, there is that too; it can reduce the use

of Turkish. Because when this happens, students usually do not use Turkish in the classroom.” Similarly, S2 expressed concern that excessive exposure to other languages might decrease learning motivation and reduce opportunities for practicing Turkish.

3.2.3. Those Who Do Not See Any Problem in Using Another Language Besides The Target Language

When it comes to the opinions of the students in response to the question “Which languages can be used?” English was defined as an ‘international language,’ while Arabic language emerged as a language that that students most frequently use to aid comprehension. Regarding the students’ views on how often languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, some students thought that other languages should be used more frequently in the classroom. For example, S13 and S17 supported the use of other languages in every lesson. When we look at the opinions of the students about the situations in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, some students thought that other languages should be used more frequently to facilitate the comprehension of concepts they found difficult to understand.

When their views on the skills in which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language are analyzed, most of the students stated that the use of other languages facilitated the learning process in certain skills. While S20 suggested incorporating other languages into grammar and listening activities, participants, such as S12 and S15, similarly reported that other languages had a facilitating effect on grammar teaching. Some participants, such as S16 and S19, stated that it would be very useful to include other languages in listening and speaking skills in addition to grammar. Displaying a more comprehensive perspective, S13 and S14 supported using other languages in all skills including speaking, writing, listening, and reading, while S11 emphasized speaking and listening skills in particular.

When examining the students about the levels at which languages other than Turkish can be used in the classroom in teaching Turkish as a foreign language, many students supported the use of languages other than the target language at A1 and A2 levels. For example, S8 stated that these languages would facilitate learning at the A1 level. Similarly, S19 stated that he considered this use “necessary” at the A1 and A2 levels. Students, such as S2 and S5 stated that even at the C1 level, the use of other languages is definitely useful. S3 emphasized that supporting languages can be used at all levels. When the students' opinions about the positive aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language are analyzed, the opinions are mostly concentrated on the fact that the use of languages other than Turkish in the classroom creates a more comprehensible classroom environment. S14 and S20 stated that students can understand the topics more easily through their mother tongue or a common language. S11 made the following comment: ‘It facilitates comprehension, it helps me to understand complex subjects better.’ These views reveal that students feel more at ease with the use of other languages and are more active in the language learning process. S2 emphasized that the use of other languages could increase students' self-confidence and provide advantages in terms of more efficient use of time. It is one of the

common views of the students that these languages facilitate classroom participation and increase motivation.

When their views on the negative aspects of using languages other than Turkish in the classroom in teaching Turkish as a foreign language were analyzed, S12, S14, and S16 stated that they did not see any problem in using another language besides the target language by saying “None.”

Conclusions and Recommendations

The findings of this study shed light on how both instructors and learners perceive the role of other languages in teaching Turkish as a foreign language. The results point to clear differences in belief and practice, shaped not only by pedagogical orientations but also by cognitive, emotional, and contextual factors that influence classroom interaction.

Some teachers and students argue that only Turkish should be used in the classroom. According to this perspective, the use of other languages reduces students’ exposure to the target language, negatively influences their cognitive processing, and slows their overall language development. It is also suggested that relying on a common language may produce undesirable outcomes such as the formation of student clusters, loss of motivation, and reduced academic effort.

Another widely shared view among teachers and students is that other languages may be used in a limited and controlled manner, particularly at beginner levels (A1–A2), to explain abstract concepts, teach complex structures, and provide motivation. Supporters of this approach indicate its benefits in terms of saving instructional time, facilitating conceptual clarity, and reducing learner anxiety. However, they also note that excessive use of non-target languages may restrict opportunities for target language practice.

A third group of teachers and students views the use of learners’ native languages or a shared intermediary language as beneficial, treating all languages as resources. This group argues that such practices enhance comprehension, strengthen learners’ broader linguistic repertoire, and bolster motivation. They also highlight the positive contributions of cultural factors and teacher–student interactions to the learning process.

The findings of this study show that there is a distinct divergence between teachers and students regarding the use of languages other than the target language in teaching Turkish as a foreign language. The attitude of teachers prioritizing full exposure to the target language is based on the principle of ‘as much target language input as possible’, which is one of the fundamental assumptions of foreign language teaching. On the other hand, the students’ defense that other languages can be used as a functional tool, especially in meaning-making processes, which reveals that they approach the learning process from a more pragmatic and cognitive perspective. This divergence stems not only from pedagogical preferences but also from broader constructs such as learners’ affective needs, perceptions of cognitive load, linguistic backgrounds, and instructors’ professional role definitions.

When the qualitative data are analyzed, the teachers’ attitude towards limiting the use of mother tongue is observed to be in line with the traditional view that identifies language

teaching with target language mastery. However, this approach does not fully coincide with Cook's (2001) theoretical view that native language can be utilized not only as an inevitable but also as a strategic resource in foreign/second language classrooms. The students' tendency towards flexible use is in line with Byram et al. (1997), who argue that the 'language universe' that language learners construct in their minds is fed by the cognitive and cultural structures in their mother tongue. The findings also support Harmer's (2001) observation that 'students will use their mother tongue in the classroom no matter what is done' because students consciously or unconsciously turn to their mother tongue in the stages of making sense of abstract concepts and analyzing complex grammatical structures. From this perspective, the disagreement between teachers and students can be seen as a clash between the reality of communication in the classroom and the teaching ideal beyond pedagogical preferences. Although teachers' concerns that native language use will undermine target language acquisition are frequently discussed in the literature, the findings show that clarification of meaning for students facilitates the learning process rather than reducing exposure to the target language. This suggests that native language use is not a pedagogical threat but can be a tool to accelerate learning when planned appropriately.

Supporters of exclusive target-language use emphasize the importance of exposure in language acquisition, whereas supporters of contextual use of other languages highlight practical benefits related to comprehension and instructional efficiency. Meanwhile, those who see no issue with the use of non-target languages argue for a multilingual perspective that treats language learning as an interconnected process. These differing views underscore the importance of considering learner needs, the quality of instructional materials, and the dynamics of the classroom environment. A fundamental principle in language teaching is to ensure effective communication with the target audience. Teachers must first understand the conceptual frameworks underlying learners' native languages to ensure accurate comprehension of new concepts. Furthermore, in vocabulary instruction, it may be beneficial to begin with cognates or words common to both languages (Korkmaz, 2018). As Demircan (2013) notes, learners rely on their existing linguistic knowledge and skills when constructing new linguistic systems in a second language.

Those who support the use of only the target language highlight the importance of exposure in language learning, while those who support the use of another language when needed emphasize the practical and pedagogical benefits. On the other hand, those who see no problem in the use of other languages besides the target language argue that the language learning process should be approached from a multilingual perspective. These different approaches emphasize the importance of considering the needs of learners, the quality of teaching materials and the dynamics of the classroom environment. The most basic principle in language teaching is to ensure effective communication with the target audience. First, the teacher should understand the thinking system of the learner's mother tongue and ensure that the concepts he/she will convey are correctly recognized. In addition, it is predicted that it will be helpful to start with the words common to both languages in the breadth of vocabulary teaching (Korkmaz, 2018). According to Demircan (2013), in second language learning,

learners rely on their existing linguistic knowledge and skills when constructing new linguistic systems in a second language.

One of the most common challenges faced by foreign language teachers is the question of intermediary language use. In multilingual classrooms, this often refers to a shared language among learners; most commonly English. The pedagogical appropriateness of such a medium has long been debated. When instructors lack knowledge of learners' native languages and linguistic structures are not sufficiently transparent, misunderstandings can arise, instructional clarity may suffer, and learners may question the teachers' proficiency. During the language-learning process, learners inevitably draw connections to their native language; without the support of their first language, they may struggle to fully grasp new linguistic structures. Nevertheless, even when instruction shifts entirely into the target language at more advanced levels, learners continue to reference their mother tongue during translation, comparison, and grammatical analysis (Yılmaz, 2022).

As Cook (2001) suggests, it would be more appropriate to consider the mother tongue as a valuable resource for developing authentic (natural) foreign/second language speakers rather than as an obstacle to be avoided at all costs. Learners' mother tongue shapes the foreign language universe they construct in their minds by influencing their use of the target language and their language learning skills (Byram et al., 1997). According to Harmer (2001), no matter what teachers say or do, there is no doubt that learners will use their mother tongue in the classroom. Overall evaluations reveal that both teachers and students agree on the necessity of balancing target language exposure with meaning facilitation in teaching Turkish as a foreign language. While teachers generally tend to keep this use to a minimum, students adopt a more pragmatic and flexible approach in this regard. Teachers predominantly aim to provide full exposure to the target language, whereas students argue that other languages can be used at many points to facilitate understanding and support the learning process. Teachers generally support careful use and limited to specific skills, whereas learners adopt a more flexible approach to facilitate comprehension and reduce effort in the language learning process. These findings suggest that classroom practices should be tailored to the needs and language levels of the learners. Achieving successful language teaching outcomes necessitates a carefully planned and measured approach to the use of non-target languages.

Recent scholarship in multilingual pedagogy expands the understanding of cross-linguistic interaction far beyond the traditional debates on monolingual versus bilingual teaching. Translanguaging theory, as developed by García and Li Wei (2014, 2017), conceptualizes language use not as the alternation of separate codes but as the flexible deployment of a unified linguistic repertoire. From this perspective, learners should not be viewed as managing discrete linguistic systems but as drawing on their full semiotic resources to make meaning, negotiate understanding, and engage in academic tasks. The findings of this study align with this view, particularly in showing that both instructors and learners use other languages strategically to clarify content, scaffold complex structures, and reduce cognitive load. Rather than interpreting these practices as deviations from "target-language purity," translanguaging theory positions them as legitimate and productive components of learning.

Similarly, frameworks of emergent multilingualism argue that learners' linguistic repertoires are dynamic and continually reshaped through interaction (Otheguy et al., 2015; Larsen-Freeman, 2018). The nuanced and context-dependent language choices observed in this study support this dynamic perspective, illustrating how learners actively develop new meaning-making practices rather than simply transferring skills from one language to another. An ecological perspective (van Lier, 2004; Douglas Fir Group, 2016) further emphasizes that language learning is embedded within a network of environmental, social, and psychological factors. The influence of classroom environment, teacher stance, peer interaction, and the pedagogical culture of Turkish language institutes observed in this research fits well within this ecological framing. Taken together, these contemporary frameworks help recontextualize the use of additional languages not as interference but as an essential component of a holistic, resource-oriented approach to language education.

Based on these findings, several practical implications for teaching Turkish as a foreign language emerge. First, limited and controlled native-language use at beginner levels may reduce learner anxiety, lessen cognitive load, and accelerate learning. Strategic use of support languages for abstract concepts, cultural content, and complex grammatical structures contributes to establishing well-structured meaning units in the target language. At advanced levels, both teachers and students generally agree that the dominance of the target language is essential for promoting fluency and natural communicative competence. However, the findings also highlight the need to increase instructors' awareness of multilingual pedagogies and underscore the importance of in-service training.

This study has certain limitations. The relatively small number of participants and reliance solely on subjective statements restrict the generalizability of the findings. Additionally, the absence of classroom observations prevents the identification of discrepancies between teachers' stated beliefs and their actual instructional practices. Future studies incorporating data triangulation through classroom observations, comparisons among learners with different native languages, and experimental research investigating the impact of native language use on learning outcomes would enable a more comprehensive assessment of multilingual pedagogical approaches in Turkish language teaching.

When the results obtained from the study are evaluated in general, the following recommendations can be made:

- In the process of teaching Turkish as a foreign language, it is suggested that in-service trainings should be organized for teachers in order to determine the languages used in the classroom functionally.
- Guidance materials should be developed for teachers to adopt a more conscious and controlled approach to the use of mother tongue and lingua franca in pedagogical decision-making processes.
- In order to increase students' use of the target language, it is recommended to include more communicative activities in classroom practices.

- In order to evaluate the contribution of different languages used in the classroom to learning in more detail, further mixed-method and observation-based studies can be conducted.
- Since this study is limited to a group of students at a certain level, generalizability can be increased by conducting similar studies with groups of different ages and proficiency levels.

In order to analyze student views in more depth, it is recommended that qualitative studies supported by audiovisual data be conducted.

References

- Adıgüzel, O. C., & Özüdoğru, F. (2017). Effects of Turkish and English speaking teachers on students' foreign language skills. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 171-186. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.308320>
- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği [Interview technique in qualitative research]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 241-247.
- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Longman Group UK Limited, 2.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri* [Turkish grammar]. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler [Principles of teaching Turkish to foreigners]. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1, 24–29.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler ve çözümler* [Foreign language teaching: Principles and solutions]. Multilingual.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi [The effect of mother tongue in teaching Turkish as a foreign language]. *Turkish Studies*, 41–58. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11704>
- Boeckmann, K.-B., Aalto, E., Abel, A., Atanasoska, T., & Lamb, T. (2011). *Promoting plurilingualism: majority language in multilingual settings*. Council of Europe.
- Buran, A. (2006). Karma diller ve iki örnek: Klasik Osmanlıca ve Kürtçe [Mixed languages and two examples: Classical Ottoman and Kurdish]. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19–33.
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. [An investigation on graduate dissertations written on Turkish teaching as a foreign language]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Council of Europe Publishing.

- Cook, G., & Hall, G. (2013). *Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes*. British Council.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185- 209. <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Crawford, J. (2004). Language choices in the foreign language classroom: target language or the learners' first language? *RELC Journal*, 5-20. <https://doi.org/10.1177/003368820403500103>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (fourth edition). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. SAGE Publications.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 221-240.
- Çelik, S. (2008). Yabancı dil sınıflarında anadil kullanımının incelenmesi [Investigating the use of the mother tongue in foreign language classes]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 75-85.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* [Foreign language teaching methods]. Der Yayınları.
- Denizer, E. N. (2017). Does mother tongue interfere in second language learning?-. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 39-54.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma [Using market brochures in teaching Turkish vocabulary to foreigners]. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? [Thoughts on basic concepts of language teaching: Teaching Turkish to foreigners, or teaching Turkish as a foreign or second language?]. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Durmuş, M. (2019a). *Dil öğretiminde öğretici yeterlikleri ve pedagojik muhakeme becerisi* [Instructor competencies and pedagogical reasoning skills in language teaching]. Grafiker Yayınları.

- Durmuş, M. (2019b). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri [The place of the mother tongue in foreign language teaching classes]. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567–577.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50(4), 303–311.
- Ergin, M. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Türkçe Dışı Yabancı Dil Kullanımı [The Use of Foreign Languages Other Than Turkish in Teaching Turkish to Foreigners]. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe"*. Arnavutluk: U.D.E.K. 239-245.
- Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave MacMillan.
- Güneş, F. (2014). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar [Language teaching approaches and applications in teaching Turkish]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123–148.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 350–355. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.350>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Longman ELT.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 25-35.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözümleri [Some problems experienced in teaching Turkish to foreigners and their solutions]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89–104.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Kurt, G., & Kurt, M. (2015). Yabancı dil öğretiminde ana dilin etkisi: Arapça örneği [The effect of the mother tongue in foreign language teaching: The case of Arabic]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1125–1132.
- Larsen-freeman, D. (2018). Second language acquisition, WE, and language as a complex adaptive system (CAS). *World Englishes* 37(1), 80-92. <http://dx.doi.org/10.1111/weng.12304>
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classroom: theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of code-switching in the second language classroom: Exploring “optimal” use. In *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (35-49). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691972-005>

- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward “English only” System, 39(2), 251-263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.011>
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. Routledge.
- Nazary, M. (2008). The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian University students. *Research on Youth and Language*, 138-153.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schweers, C. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37, 6-13.
- Şavlı, F., & Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri [Teacher and student views on the use of mother tongue in foreign language classes]. *Turkish Studies*, 1367–1385.
- Şimşek, M. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: Ne zaman, ne kadar, neden [Use of mother tongue in foreign language teaching: When, how much, why]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Turhanlı, I. (2018). *The use of Turkish as the mother tongue in EFL (English as a foreign language) classrooms* [Unpublished master’s thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Ünver, Ö. (2020). *Yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde iletişim dili* [Language of communication in teaching Turkish as a foreign/second language] [Unpublished master’s thesis]. Hacettepe Üniversitesi.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Codeswitching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 302-325. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x>
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Springer.
- Wei, L., & García, O. (2017). From researching translanguaging to translanguaging research. In *Research methods in language and education* (pp. 227-240). Springer.
- Willis, J. (1997). *Teaching English through English: A course in classroom language and techniques*. Longman.
- Yavuz, F. (2012). The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2. *Procedia*, 4339-4344.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences]. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ş. (2022). Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine [On foreign language teaching methods in terms of an intermeditary language]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 274–283. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1105575>

Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi [Foreign language teaching in line with the language-culture relationship]. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165–186.

Statement of Contribution of Researchers to the Article:

1st author contribution rate: 50%

2nd author contribution rate: 50%

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest between researchers.

Ethics Statement:

We declare that in this study, the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with, that no action has been taken based on "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", and that all responsibility for ethical violations belongs to the article authors.

Statement of Financial Support or Acknowledgment:

No financial support was received from any institution for our study.

Ethics Committee Approval:

Kütahya Dumlupınar University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board, Date: 11.09.2024, Number: 408

Data Availability Statement:

Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.

Declaration of Use of Artificial Intelligence:

We declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.

Copyright Statement:

Studies published in the International Journal of Turkish Language Teaching Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Genişletilmiş Özet

Yabancı dil öğretimi; bireylerin ana dilleri dışındaki bir dili iletişim, eğitim, meslek veya kültürel etkileşim amacıyla öğrenme süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir etkinliktir. Bu süreçte “ana dil”, “hedef dil” ve “aracı dil” kavramları arasında dinamik bir ilişki bulunmaktadır. Dil öğretiminde hangi dilin, hangi amaçla ve ne zaman kullanılacağına ilişkin tartışmalar, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dil öğretim yaklaşımlarının merkezinde yer almıştır. Yalnızca hedef dilin kullanımı, öğrencilerin ana dillerinden tamamen uzaklaştırılması ya da sınırlı ölçüde aracı dil kullanımına izin verilmesi gibi konular; öğretimsel verimlilik, öğrencilerin motivasyonu ve anlamlandırma süreçleri açısından farklı sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de hedef dil dışındaki dillerin kullanımına ilişkin kuramsal ve uygulamalı tartışmalar sürmektedir.

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde hedef dil dışındaki dillerin sınıf içi iletişimdeki rolünü belirlemek ve bu konuda öğretmen ile öğrencilerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada, hedef dil dışındaki dillerin öğretim sürecinde

nasıl, ne ölçüde ve hangi durumlarda kullanıldığı araştırılmış; ayrıca bu kullanımın öğretimsel, bilişsel ve duyuşsal etkileri değerlendirilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji yaklaşımı, bireylerin yaşantılarından hareketle belirli bir olgunun özünü anlamayı amaçladığı için öğretmen ve öğrencilerin kişisel deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2024 yılında bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER’de görev yapan 20 Türkçe öğretim elemanı ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 20 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde veriler kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve öğretmen ile öğrenci görüşleri karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrencilerin hedef dil dışındaki dillerin kullanımı konusunda üç ana eğilim sergilediğini ortaya koymuştur. Birinci grupta yer alan katılımcılar, yalnızca hedef dilin kullanılmasını savunmuştur. Bu görüşe göre yabancı dil öğretiminde hedef dile tam maruz kalma, öğrenme sürecinin en temel unsurudur. Diğer dillerin sınıf ortamında kullanımı, öğrencilerin hedef dilde düşünme ve iletişim kurma becerilerini engellemekte, öğrenme sürecini yavaşlatmakta ve bağımlı öğrenme alışkanlıklarını pekiştirmektedir. Bu görüşü savunan öğretmenler, öğrencilerin anlama güclüğü çekseler dahi hedef dile maruz kalmalarının uzun vadede daha kalıcı öğrenme sağlayacağını ifade etmişlerdir.

İkinci gruptaki öğretmenler, gerektiğinde hedef dil dışındaki dillerin sınırlı ölçüde kullanılabileceğini belirtmiştir. Özellikle başlangıç düzeyinde (A1-A2) hedef dilin tamamen anlaşılmasının güç olduğu durumlarda, açıklama yapmak veya soyut kavramları somutlaştırmak amacıyla aracı dil (çoğunlukla İngilizce veya Arapça) kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bu grup, hedef dil dışındaki dillerin kullanımının öğrencinin anlam kurma sürecini kolaylaştırdığını, kaygıyı azalttığını ve motivasyonu artırdığını vurgulamıştır. Ancak bu kullanımın sınırlı, amaçlı ve pedagojik bir denetim altında olması gerektiği, aksi hâlde hedef dile maruz kalmanın azalacağı ve öğrenme sürecinin sekteye uğrayacağı görüşü öne çıkmıştır.

Üçüncü gruptaki öğretmenler ise hedef dil dışındaki dillerin kullanımını pedagojik açıdan doğal ve faydalı bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu öğretmenler, çok dilli sınıf ortamlarında ortak bir dilin (Örneğin İngilizce) kullanılmasının iletişimi kolaylaştırdığını, karmaşık konularda zaman tasarrufu sağladığını ve öğrenciler arası etkileşimi güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin öğrencinin ana dilinden veya ortak dilden kısa ifadelerle yararlanmasının sınıf içi bağ kurmayı kolaylaştırdığı, öğrencilerin derse katılımını ve duygusal bağlılığını artırdığı dile getirilmiştir. Ancak bazı öğretmenler, bu yöntemin aşırıya kaçması hâlinde hedef dilin ikinci planda kalabileceğini ifade ederek ölçülülüğün önemini vurgulamıştır.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerle paralel ancak daha pragmatik bir eğilim gözlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı yalnızca Türkçenin kullanılmasını savunurken, çoğunluğu gerektiğinde aracı dilin kullanılmasını desteklemiştir. Özellikle A1 ve A2 seviyesindeki öğrenciler, aracı dil veya ana dilin kullanılmasının dersi daha anlaşılır hâle

getirdiğini, soyut kavramların açıklanmasını kolaylaştırdığını ve özgüven kazandırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte ileri seviyedeki öğrenciler, hedef dil dışındaki dillerin kullanımının azaltılması gerektiğini vurgulamış; bu dillerin yoğun kullanımının Türkçe pratiğini ve akıcılığı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler, aracı dilin aşırı kullanımının sosyal etkileşimi sınırlayabileceğini ve öğrenme hızını düşürebileceğini de dile getirmiştir.

Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre öğretmen ve öğrenciler, hedef dile maruz kalma ile anlamı kolaylaştırma arasında bir denge kurulması gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahiptir. Etkili bir Türkçe öğretimi için hedef dilin sınıf ortamında baskın olması gerektiği, ancak gerektiğinde anlamı destekleyici dillerin ölçülü biçimde kullanılmasının öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aracı dil veya ana dil kullanımının özellikle soyut kavramların öğretiminde, karmaşık dil yapılarını açıklamada ve kültürel bağlamı aktarmada yararlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde çok dilli yaklaşımın pedagojik açıdan stratejik biçimde kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin hedef dil kullanımını merkeze alarak öğrencinin anlam kurma sürecini destekleyen bilinçli ve ölçülü aracı dil kullanımına yönelmeleri önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin pedagojik muhakeme becerilerini geliştirmeleri, sınıfın dilsel çeşitliliğini yönetebilmeleri ve farklı düzeylerdeki öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirebilmeleri gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir: (1) Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde sınıf içi dil politikalarına dair farkındalık kazandırılmalı, (2) aracı dil kullanımının sınırları ve yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik edecek materyaller hazırlanmalı, (3) öğrencilerin hedef dili aktif biçimde kullanmalarını teşvik eden iletişimsel etkinliklere daha fazla yer verilmeli ve (4) farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip öğrenci gruplarıyla benzer araştırmalar yapılarak genellenebilir sonuçlara ulaşılmalıdır.

Sonuç olarak, bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dil dışındaki dillerin kullanımı konusunda öğretmen ve öğrenci algılarını sistematik biçimde ortaya koymakta, hedef dile dayalı öğretim anlayışını destekleyen ancak çok dilliliğin pedagojik katkılarını da reddetmeyen dengeli bir yaklaşım önermektedir. Bulgular, etkili Türkçe öğretimi için hedef dile yoğun şekilde maruz kalmanın yanı sıra anlam kurmayı destekleyen esnek bir dil politikası benimsenmesi gerektiğini göstermektedir.

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA GÖREV TEMELLİ ETKİNLİKLER İÇİN KULLANILABİLECEK YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARINDA ÖĞRETİCİLERİN ROLÜ*

Araştırma Makalesi

Sevil ACIPINAR** / Ezgi İNAL***

Geliş Tarihi: 01.09.2025 | Kabul Tarihi: 23.11.2025 | Yayın Tarihi: 29.12.2025

Özet: Yabancı/ikinci dil öğretimi çok boyutlu bir araştırma alanıdır. Son yıllarda teknolojinin bu alanda öne çıkmasıyla birlikte, yapay zekâ uygulamaları dil öğretim süreçlerinde giderek daha fazla kullanılmaktadır. Söz konusu süreçlerde yapay zekâ uygulamaları, ölçme değerlendirmeden program geliştirmeye, ders tasarımlarından oyunlaştırma içeriklerini destekleyici ürünlerin tasarımına kadar pek çok kapsamda kullanılabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli etkinlikler için kullanılabilecek yapay zekâ uygulamalarında öğretmenlerin rolünü incelemektir. Özellikle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yapay zekâ odaklı çalışmalar hem uygulamalarda hem de eğitim araştırmalarında sıkça tercih edilen konular hâline gelmiştir. Yapay zekânın ders tasarımlarında kullanımına yönelik uygulamalı çalışmalar literatürde yeni yer almaya başlasa da yakın zamanda bu alanda yoğun bir araştırma havuzu oluşması kaçınılmazdır. Bu nitel araştırmada, içerik analizi yöntemiyle yapay zekâ destekli uygulama araçları incelenmiştir. Veriler, belirli kriterlere göre seçilen ve analiz edilen yapay zekâ uygulamalarından elde edilmiştir. Çalışmada, yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenenlerin bireysel ve sınıf içi öğrenme süreçlerinin bir arada kullanıldığı görev temelli öğrenme uygulamalarının hangi yapay zekâ araçlarıyla gerçekleştirilebileceğine yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca bu uygulamalar kapsamında öğrenenlerin motivasyonu ve sorumluluğunun yanında yapay zekâ bağlamında teknoloji araçlarının kullanımında öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının önemi de vurgulanmıştır. Son olarak, yabancı/ikinci dil öğretmenlerine yönelik olarak, yapay zekâ araçlarının görev temelli uygulamalarda kullanımı konusunda önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma, yapay zekâ destekli dil öğretimi konusunda literatüre önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretiminde teknoloji, görev temelli öğrenme, öğretici rolleri, yabancı dil olarak Türkçe, yapay zekâ uygulamaları.

THE ROLE OF INSTRUCTORS IN AI APPLICATIONS USABLE FOR TASK-BASED ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

Research Article

Received: 01.09.2025 | Accepted: 23.11.2025 | Published: 29.12.2025

Abstract: Foreign/second language teaching is a multifaceted research area. With the rise of technology in recent years, AI applications have increasingly been integrated into language teaching processes. Artificial intelligence tools can be used in a wide range of areas in these processes, from measurement and evaluation applications to programme development, from lesson design to the design of products that support gamification content. This study aims to examine the role of instructors in AI applications that can be used for task-based activities in teaching Turkish as a foreign/second language. Specifically, AI-focused studies on teaching Turkish as a foreign/second language have become prevalent topics in both practical applications and educational research. Although practical studies on the use of AI in course design are just beginning to appear in the

* Bu makale 21-22 Eylül 2024 tarihinde gerçekleştirilen “2. Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu”nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Uzman; Piri Reis Üniversitesi, Kültür Birimi; sacipinar@pirireis.edu.tr  0009-0006-5110-6755

*** Öğr. Gör.; İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER; ezgiinal1@aydin.edu.tr  0000-0002-1573-9401

literature, it is inevitable that a significant body of research will soon develop. In this qualitative study, AI-supported application tools are examined using content analysis. Data are obtained from AI tools selected and analyzed based on specific criteria. The study has created a framework for utilizing AI tools in task-based learning activities that combine individual and classroom learning processes in foreign/second language teaching. Additionally, the importance of learner motivation and responsibility within these applications, as well as the roles and responsibilities of instructors in utilizing AI technology, are highlighted. Finally, recommendations are provided for foreign/second language instructors on the integration of AI tools in task-based activities to enhance lesson design. This study aims to make significant contributions to the literature on AI-supported language teaching.

Keywords: AI applications, instructor roles, task-based learning, technology in language teaching, Turkish as a foreign language.

Giriş

Eğitimde yapay zekâ uygulamalarına yönelik çalışmaların sayısı, özellikle üretici yapay zekâ bağlamında giderek artmaktadır. Üretken yapay zekânın kullanışlı, zaman kazandırıcı ve farklı amaçlara yönelik olarak kullanılabilir olması, üretken yapay zekâ odaklı hazırlanan eğitim uygulamalarının da zengin bir uygulama çerçevesi sunmasını sağlamaktadır.

Eğitim alanında özelde dil öğretimi bağlamında yapay zekâ uygulamaları düşünüldüğünde pek çok özelliğiyle ön plana çıkan bir araştırma alanını işaret ettiğini söylemek mümkündür. Dil öğretiminin disiplinlerarası özellikleri ve otantik materyal ihtiyacı başta olmak üzere pek çok konuda yapay zekâ ile önemli bir gelişme kaydettiği görünür hâle gelmiştir.

Akkaya ve Çıvğın (2021), Türkçe eğitiminde yapay zekânın sağladığı avantajları; geri bildirim süreçlerini kolaylaştırma, öğrenci ihtiyaçlarını analiz etme, öğretmene rehberlik ve asistanlık sağlama, program hazırlıklarını destekleme, bilgiye erişim ve etkileşimi hızlandırma, farklı deneyimler sunma ve öğrencilere erişimde veri kullanımı ile strateji belirleme olarak sıralamaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ uygulamaları, bazı konularda etik tartışmalara konu olsa da dil öğretiminin her aşamasında yaratıcı ve destekleyici özellikleriyle bulunmasının yanı sıra rehberlik etme ve strateji geliştirme süreçlerine de doğrudan katkı sağlayabilmektedir (Katı ve Can, 2024; Karagöl ve Yıldırım, 2025; Küçük ve Solak, 2025; Banaz ve Demirel, 2025). Orhan Karsak (2024, s. 159) çalışmasında, Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılabilecek uygulamaları öğrenme-öğretme etkinlikleri, ölçme değerlendirme uygulamaları ve planlama uygulamaları başlığı altında ele almış; öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik uygulamaları ise ayrı ayrı her beceri kapsamında örneklendirmiş, iş birlikli etkinliklere de ayrı bir başlık açmıştır. Bu kapsamda ortaya çıkan tabloda gün geçtikçe zenginleşen yapay zekâ uygulamalarının hemen her bağlamda dil öğretim süreçlerinde yer alabildiği açıkça görülmektedir.

Bu çalışmada, söz konusu yapay zekâ uygulamalarının yabancı/ikinci dil öğretiminde ve görev temelli etkinlikler kapsamında kullanımına ilişkin olarak öğreticilerin sorumlulukları ve ihtiyaçlarına yönelik bir çerçeve sunulması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında “Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görev temelli etkinler için kullanılabilecek yapay zekâ uygulamalarında öğreticilerin rolü nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

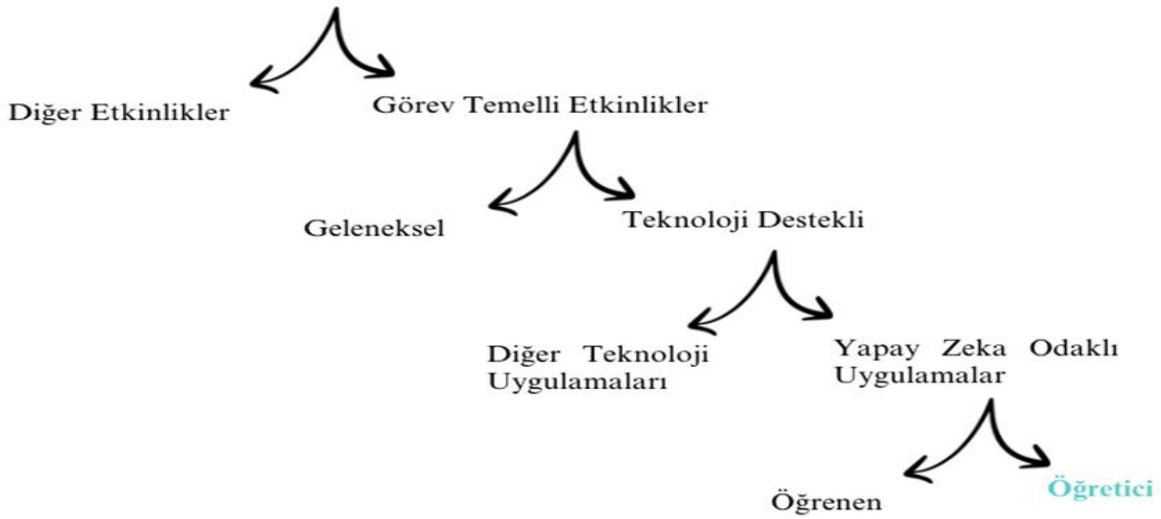
1. Kuramsal Çerçeve

Literatürde bazı temel kavramlardan bahsetmek gerekir. Örneğin, dil öğretim yöntemi, dilsel özelliklerin sistemli bir şekilde sunulduğu ve tercih edilen bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Demircan, 2005; Memiş ve Erdem, 2013). Sınıf içi etkinlikler de ilgili yöntemler kapsamında geliştirilmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda öne çıkan kavramlarımızı ve araştırma içeriğimizin kavramsal örgüsünü şu görsel ile açıklamak mümkündür.

Şekil 1

Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Etkinlikler ve Öğreticiler

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkinlikler



Şekil 1’de, yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan farklı yöntemler kapsamında geliştirilen etkinlikler incelenerek, görev temelli etkinlikler ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu noktada, görev temelli etkinliklerin geleneksel yöntemlerle mi yoksa teknoloji odaklı mı tasarlandığı ve öğrenenlere sunulduğu önemli bir konudur. Teknoloji destekli etkinliklerin ise yapay zekâ odaklı olup olmadıkları yahut diğer uygulamalarla yapılıp yapılmadıkları incelenirken; yapay zekâ odaklı uygulamaların ise öğretici boyutu ele alınmıştır. Dolayısıyla bu ilişkisel çerçevede yabancı/ikinci dil öğretim yöntemlerinden kısaca söz etmek gerekmektedir.

Dil bilgisi-çeviri yönteminde, hedef dildeki metinler üzerinden okuma becerisi odaklı bir öğrenme gerçekleştirilmesi hedeflenir ve bu, her yaştan öğrenici için uygundur (Richards ve Rodgers, 2007, s. 6).

Düz varım yöntemi, direkt yöntem veya dolaysız yöntem öğretici merkezli bir yöntem olup bu yöntemde öğrencilerden de derse aktif katılım beklenir. İlk haftalarda telaffuz üzerinde sıklıkla durulur (Demirel, 2010, s. 40).

İşitsel-dilsel yöntem ya da kulak dil alışkanlığı yöntemi ile odaklanılan nokta kısa süre içinde öğrenenlere iletişimsel beceriler kazandırmak ve hedef dilde cevap verebilme yeterliliğini ve hızını artırabilmektir (Ekawati, 2017, s. 62).

İşitsel-görsel yöntemde sesli ve görüntülü materyaller aracılığıyla öğretme hedefleri gerçekleştirilir. Bu yöntem ilk olarak Fransa’da ortaya çıkmıştır (Hengirmen, 2006, s. 28). Bu yöntemde görsel bağlamın, öğrenme süreçlerini desteklemesi ve kolaylaştırılabilmesi için sesle birleşerek ses ve görüntünün bir araya getirilmesi amaçlanır (Demircan, 2005, s. 197).

Seçmeci yöntem, daha çok günlük yaşama yönelik öğretim hedeflerini işaret eder; bu yöntemde anlamlı tekrarlar ön plana çıkar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önem verilir ve öğretim basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerler (Barın, 1994, s. 54).

Tüm fiziksel tepki yönteminde başarılı olunması için dil öğretimi süreçlerinde bireylerin vücutlarındaki değişikliklerle beyindeki her iki lobun da öğrenme işlevini kontrol ettiği ve buna bağlı olarak öğrenenler açısından zorlayıcı şartlarda dile dair unsurları öğrenmenin olumsuz etkilendiği ifade edilir (Doğan, 2012; Gür, 1995). Bu nedenle tercih edilecek yöntemin bu konular da göz önünde bulundurularak seçilmesi gerekir.

Sessiz yol yöntemi, öğrenenlerin ve öğreticilerin farklı dil örneklerine odaklanmalarının ardından hatalı dil bilgisi yapılarıyla da olsa iletişime geçmelerine dönük bir yöntemdir. Öğrenenlerin hataları doğrudan düzeltilmez, özel bir renk sistemiyle gösterilir ve kelime öğretimi de bu yöntemde sık gerçekleştirilir. Öğrenenler daha sonra istedikleri sözcüklerle yeni cümle örnekleri oluştururlar (Demirel, 1990; Yıldırım, 1986) ve kendilerini ifade ederler.

Danışmanlı (grupla) dil öğretim yönteminde öğrenenlerin ikinci bir dil öğrenirken hata yapma korkusu ve iç kaygı nedeniyle kendilerini yeterince ifade edemediği göz önüne alınarak, bu kaygıyı azaltmak ve hata yapma korkusunu yenmek için yalnızca öğreticinin değil, öğrenenlerin de belirli sorumluluklar üstlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Demirel, 2010, s. 60).

Esinlemeli yöntem ya da telkin yönteminde geçmiş yaşam deneyimlerinden bilinçsiz bir yararlanma ve bunu ders hedeflerine uygun yönlendirme esastır (Hengirmen, 2006, s. 29). Lozanov, bu yöntemin geleneksel dil öğrenme yöntemine göre daha hızlı bir öğrenme ortaya koyduğunu söyler (akt. Doğan, 2012, s. 306; İşcan, 2011, s. 1281;).

Yukarıdaki yöntemlerin sonuncusu olarak görev temelli öğrenme yönteminde öğrenciler hedef dile değil görevlere odaklanırlar. Yöntemin ilk uygulayıcısı Prabhu, öğrenenlerin görevleri tamamlamak için birbirleriyle ya da öğretici ile iletişim hâlinde olacaklarını ve bunun da dil öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunacağını savunur. Bu yöntemde göre öğrenenler iletişim hâlindeyken birbirlerini dinlerler, anlarlar/anlamaya çalışırlar ve hedef dilde kendilerini ifade etmeyi denerler. Bu süreç öğrenenlerin hâlihazırda bulundukları seviyenin üzerinde görünse de gelecekteki dil yeterlilikleri için önemli bir alt yapı oluşturduğu söylenebilir. (Larsen-Freeman, 2004, s. 144).

Görev temelli öğrenme yöntemi süreçlerinde öğrencilerden bir dizi görevi gerçekleştirmeleri ve bu görevleri gerçekleştirirken de öğrendikleri dili kullanmaları beklenir. Böylece öğrenciler otantik bir ortamda geçmişten getirdikleri yaşam deneyimleri, yeni öğrendikleri bilgiler ve yönlendirici bilgileri harmanlayarak özel bir öğrenme gerçekleştirir. Öğrenenler bu etkinlik süreçlerinde oldukça özgür bir şekilde dili kullanırlar ve öğrenme süreçlerini

kendilerine göre inşa etmiş olurlar. Bu bakımdan öğreticiler de bu yöntemde destekleyici bir rehber pozisyonundadır (Ellis 2003, Frost 2004, Nunan 2006'dan akt. Demir, 2008, s. 13).

Görev temelli yöntem, hedef dilin pratik ve işlevsel kullanımıyla ilgili anlamlı sınıf içi çalışmalarla dört temel dil becerisine dair özellikleri deneyimleme fırsatı sunar. Ayrıca uygulamaya dönük bir yöntem olması sebebiyle görev temelli yöntem, öğrencilerin günlük yaşamdaki deneyimlerini kolaylıkla işe koşabilmelerinin önünü açar ve onları teşvik eder (Córdoba Zúñiga, 2016, s. 14). Görev temelli yaklaşımdaki etkinlikler, gerçek yaşam deneyimlerinden hareketle oluşturulur. Bu etkinlikler olaylar ve durumlar arasındaki ilişkilendirmeler, benzerlik ve farklılıkları kavramak açısından oldukça önemli işlevsel özelliklere sahiptir. Öğrenenler öğreticilerle etkileşim ve iletişimlerini kesmeden kendilerine özgü biçimlerde verilen görevleri tamamlar. Görevlerin tamamlanmasının ardından ortaya çıkan benzer veya farklı sonuçlar, öğrenenler ve öğreticilerin birlikte yürüttüğü değerlendirme süreçlerine dahil edilir. Bu açıdan da öğretici bir yaklaşımdan söz edilebilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2014, s. 202-203). Modern dil öğretiminde, görev temelli öğretim önemli bir yere sahiptir. Bu öğrenme yönetiminin uygulanmasında öğretmen ve öğrencinin öğrenme görevlerini yerine getirmesi, sosyal ve insanlar arası ilişkiler gibi rolleri üstlenmesi gerekir.

Görev temelli öğrenme süreçlerinde öğreticiler, öğrenenlerin ihtiyaç ve niteliklerini dikkate alarak görevlerden oluşan etkinlik tasarımları hazırlamalıdır. Görev öncesinde, görev sırasında ve görev sonrasında ortaya çıkan bütün durumlar hem öğreticilerle anlamlı iletişimi hem de öğrenenler arasındaki bilgi alışverişi süreçlerini destekler (Larsen-Freeman ve Anderson, 2014, s. 202-203). Bu nedenle, dil öğreticileri görev temelli yöntemi tercih ettiklerinde, öğrenenlerden talep edecekleri görevlerin her aşamada, hangi dil becerisine odaklanırsa odaklansın, öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağını unutmamalıdır.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde ders tasarımları öğreticilerin kendi bilgi birikimleri ve vizyonlarını ortaya koyan en önemli unsurdur. Çünkü her ne kadar her öğreticinin faydalanabileceği CEFR (Avrupa Ortak Çerçeve Metni) ve buna bağlı müfredatlar olsa da ders için seçilen yöntem başta olmak üzere diğer hususların her aşamasında öğretici etkin rol oynamaktadır. İletişimsel yaklaşımın önemli bir ayağı olan görev temelli yöntemler de sıklıkla yabancı/ikinci dil öğretimi süreçlerinde tercih edilmektedir (Göçer ve Karadağ, 2022, s. 59).

Görev temelli etkinlikler kendi doğası gereği geleneksel ve teknoloji tabanlı olabilmekte; bu bağlamda gerçekleştirilen ders tasarımları da teknolojinin önemli bir alt başlığı olan yapay zekâ uygulamalarıyla gerçekleştirilebilmektedir. Ortaya çıkan tüm bu özelliklerdeki tasarımların öğrenen kadar öğretici açısından da önemli olduğu, mesleki sorumlulukların yanı sıra öğreticiye teknolojik kapsamda kimi sorumluluklar yüklediği de açıktır.

Bu çalışmada odaklandığımız yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi literatüründe yabancı/ikinci dil öğretiminde teknoloji ve öğretici odaklı araştırmalar incelendiğinde pandemi süreciyle geniş bir araştırma havuzu oluşturan uzaktan öğretim süreçlerinde öğreticilerle ilgili çalışmalar (Duman vd., 2021; Güngör vd., 2020; Pilancı vd., 2020) kenarda bırakıldığında yabancı/ikinci dil öğreticilerinin eğitim teknolojisine yönelik öz yeterlikleri

(İnal, 2020), web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğretici görüşleri (Yılmaz vd., 2022) ve dijital okuryazarlık (Kara ve Atmaca, 2024) bağlamında çalışmaların olduğu görülmektedir.

2. Yöntem

Bu nitel araştırmada, içerik analizi yöntemiyle yapay zekâ destekli uygulamalar incelenmiştir. Bu uygulamalar kolay erişilebilir olmaları, dil desteği sağlamaları ve pedagojik uygunlukları sebebiyle seçilmiştir. Bu bağlamda sistematik bir analiz sonucunda veriler elde edilmiştir. Araştırmanın literatür kapsamındaki verileri, son beş yılda yayımlanmış akademik makaleler, tezler ve yabancı dil öğretim süreçleri hakkında yapılan akademik araştırmalar üzerinden elde edilmiştir. Bu kapsamda, “Yabancı/İkinci Dil Öğreticisi”, “Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, “Görev Temelli Dil Öğretimi” ve “Dil Öğretimi ve Yapay Zekâ” anahtar temaları üzerinden literatürdeki çalışmalar analiz edilmiştir. Toplanan dokümanlar, doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında görev temelli dil öğretiminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları detaylandırılmış ve bu uygulamalarda öğreticilerin rollerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda analiz edilen kavramsal çerçeve görev temelli ders tasarımı yapay zekâ araçlarının işe koşulması süreçleriyle birleştirilerek, bu bağlamda öğreticilerin rolüne yönelik bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

3. Araştırmanın Kapsamı ve Bulgular

Dil öğretimi süreçlerinde sınıf içindeki öğrenmelerin ders anında ya da daha sonra çeşitli uygulamalar (örn. Duo Lingo, Ewa, Talkpal AI) ile tekrarlanabilmesi ve öğrenciler için bireysel öğrenme alanı oluşturabilmesi; teknoloji araçlarıyla sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle beraber öğrenme ortamlarının tasarlanabilmesi; yenilikçi, eğlenceli ve az maliyetli materyallerin oluşturulabilmesi; aynı anda çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılabilmesi gibi kolaylıklar ortaya çıkmaktadır.

Görev temelli etkinlikler, öğreticinin planlı ve nitelikli rehberliğinde, otantik ve iletişim odaklı süreçler ön plana çıkarılarak yürütülen; öğrenenlerde merak uyandıran, iş birliğini destekleyen, gerçekçi konulara odaklanmayı sağlayan ve yaratıcı fikirler ortaya koymayı teşvik eden etkinliklerdir. (Gorp ve Bogaert, 2006; Swan, 2005). Görev temelli etkinlikler, dijital ortamlarda da gerçekleştirilebilir. Her görev temelli etkinliğin görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası olmak üzere 3 temel bölümü bulunur. Bu bölümler, öğreticinin ders tasarımı kapsamında öğrenenlerden tamamlanmasını beklediği süreçler olarak adlandırılabilir.

Görev temelli bazı üretken yapay zekâ etkinlik örnekleri şöyle sıralanabilir:

- Yapay Zekâ ile Cümle Kurma: Öğrenciler ders içinde ya da dışında doğru sözdizimi özelliklerini öğrenebilir ve bu bağlamda pratik yapabilirler.
- Yapay Zekâ ile Türkçe Sohbet: Öğrenciler hem yazılı olarak hem de sesli olarak bu özellik sayesinde diyalog geliştirerek farklı formlarda ve versiyonlarda yapay zekâ ile sohbet edebilir, otantik öğrenme ortamlarına yönelik gereksinimlerini daha pratik karşılayabilirler.
- Yapay Zekâ ile Kelime Öğrenme: Öğrenciler daha önce öğrenmedikleri farklı kelimeleri pek çok kullanım biçimiyle yapay zekâ uygulamalarında görebilir, özellikle birden fazla anlamı olan kelimelerin edimsel özelliklerini rahatlıkla öğrenebilirler.

- Yapay Zekâ ile Sesli Metin Analizi: Yapay zekâ uygulamalarıyla yalnızca standart diyaloglar kurulması değil, ayrıca öğrenenlerin yapay zekâdan geri bildirim alarak kendi konuşmalarındaki hata analizlerini pratik bir şekilde göreceikleri fırsatlar elde edebilirler.
- Yapay Zekâ ile Hikâye Tamamlama: Öğrenenler öğreticiler tarafından tasarlanmış hikâyeleştirme etkinliklerinde kurgunun sürdürülebilmesini adım adım yapay zekâ ile de gerçekleştirebilirler.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik görev temelli etkinlikler tasarlanırken öğreticilerin sorumlulukları göz önünde bulundurulmalı, öğreticiler her aşamadan haberdar olmalıdır. Tüm aşamalarda siber güvenlik hususlarına mutlaka dikkat edilmelidir. Bu kapsamda üretken yapay zekâ araçlarından söz edilebilir:

- Tasarım: İstenen tasarımların oluşturulmasında promptların doğru yazımı ve öğrencinin kendi yaratıcılığını ortaya koyabilmesi bu aşamada söz konusudur (örn: artflow.ai).
- Üretim: Bilginin doğruluğunun tespiti yapılabilecektir. (örn: andi.ai).
- Konuşma: Doğru telaffuz ve kelime seçimlerinin uygunluğunun tespiti gerçekleştirilecektir. (örn: ewa.ai).
- Değerlendirme: Farklı metotlarla öğrenenlerin kendi değerlendirme süreçlerini tasarlamasına destek olunması ve geleneksel değerlendirme süreçlerine ek olarak üretim safhasının da değerlendirmeye dâhil edilmesi bu aşamada söz konusudur (curipod.ai).

Söz konusu uygulamalar pek çok versiyonda ve gün geçtikçe gelişerek yenilikçi formlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı yapay zekâ uygulamalarını tanıtmak değil, yapay zekâ uygulamalarının hangi çerçevede görev temelli etkinliklerde kullanılabileceğine dair bir çerçeve sunmaktır. Bu sebeple uygulama isimlerinden çok uygulamalar kullanılırken hangi hususların göz önünde bulundurulması gerektiği konusuna yoğunlaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında öğreticilerin başta etik ve teknolojik yeterlikler olmak üzere; yapay zekâ araçlarından ders tasarımlarında da yararlanmaları, derste öğrencilerin motivasyon odaklı süreçlerini destekleyerek aktif olmalarının sağlanması; uygulama ve yürütme süreçlerinde güvenilir rehberlik, ölçme değerlendirme süreçlerinin zengin sunumu gibi sorumlulukları almaya hazır olmaları bir gerekliliktir. Bu bağlamda Gün ve Durmuş Öz (2024) de araştırmasında yapay zekâ uygulamalarının öğretmen rehberi olma özelliğini vurgulamıştır. Kardoğan ve Kardaş (2025) çalışmasında, bazı öğreticilerin Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik kaygılarının bulunduğunu vurgulamış olsa da, Kaleli ve Özdemir'e (2025) göre yapay zekâ ile farklı deneyimlere sahip öğreticiler için bu teknoloji ders tasarımlarında önemli bir tamamlayıcıdır. Öğrenenlerin görev temelli etkinliklerin uygulama basamaklarında öğrencilere pek çok açıdan nitelikli rehberlik yapabilecekleri açıktır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretim süreçlerinde görev temelli öğrenme uygulamalarının hangi özelliklerdeki yapay zekâ araçlarıyla nasıl gerçekleştirilebileceğine

yönelik teorik örnek bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Elbette pek çok uygulamanın derslerde kullanılabilmesi mümkündür. Ayrıca bu uygulamalar kapsamında görev temelli etkinliklerde öğrenen motivasyonu ve sorumluluğunun yanı sıra, üretken yapay zekâ bağlamında teknoloji araçlarına yönelik öğreticilerin rol ve sorumluluklarının önemi vurgulanmıştır. Nitekim bu durum, yapay zekâ destekli uygulamalar aracılığıyla görev temelli öğretim yönteminin benimsenmesi sürecinde, öğreticilerin sorumluluklarının kritik bir rol oynadığını açıkça göstermektedir.

Bu kapsamda genel çerçevede;

- öğreticilerin teknolojik yeterliklerinin tespitine yönelik çeşitli ölçeklerin geliştirilmesinin,
- Çangal ve diğerleri (2025) tarafından vurgulandığı gibi öğreticilerin bağlı bulundukları kurumlardan kullanacakları uygulamalara kolaylıkla erişimlerinin sağlanmasının,
- öğreticilere teknolojinin ilk basamağından gelinen son nokta yapay zekâ uygulamalarına kadar aşamalı ve tutarlı eğitimlerin verilmesinin,
- öğreticilerin yalnızca öne çıkan bazı teknolojik konularla değil, aynı zamanda teknolojinin arka planını da oluşturan yazılım, tasarım, güvenlik, kontrol gibi diğer alanlar hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanmasının,
- üretken yapay zekânın ders tasarımlarına entegrasyonu ve etik ilkeler konusunda bilgi edinmelerinin gerektiği düşünülmektedir.

Öğreticiler açısından çalışma özelinde;

- görev temelli etkinliklerin öğreticiler tarafından planlanmasının önemli olduğu ve bu anlamda ders tasarımında yapay zekânın yalnızca bir asistan olarak kullanılmasının gerekliliği,
- görev temelli etkinliklerde çeşitli uygulamalarla tanıştırılan öğrencilerin söz konusu araçlardan görevlerini tamamlarken kendi bilgi ve deneyimlerini yansıtacak ölçüde yararlanmalarının dil öğrenme süreçleri açısından önemi; bunun öğretici kontrolünde olması,
- görev temelli etkinliklerin her aşamasında öğreticinin müdahil olmadan gözlemci olarak mutlaka yer alması,
- görev temelli etkinliklerin yapay zekâ destekli uygulamalarla gerçekleştirilmesine geçilmeden sınıfta varsa teknolojik okuryazarlığın desteklenmesi, etkinlik aşamaları ve kullanılacak uygulama hakkında bilgilerin açıkça paylaşılması vurgulanması gereken unsurlardır.

Kaynakça

- Akkaya, N. A. ve Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- Aydın, S. N. (2024). Turkish EFL learners' opinions on Duolingo vs AI-based application EWA: An example in foreign language education. *Language Education and Technology*, 4(1), 79-97.

- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1516-1529.
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli şarkı üretimi: Öğrenci görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(2), 195-217.
- Barın, E. (1994). Yabancılarla Türkçenin öğretimi metodu. *Dil Dergisi*, 17, 54.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an efl program at a Colombian University. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13-27.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E., ve Başar, U. (2025). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Demir, A. (2008). *The influence of task-based reading activities on EFL learners' attitude and learning outcomes from the students' perspective* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi-ilkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.
- Duman, G. B. ve Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğreticilerin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), 419-438.
- Ekawati, A. D. (2017). The effect of TPR and audio-lingual method in teaching vocabulary viewed from students' IQ. *Journal of ELT-Research*, 2(1), 55-67.
- Gorp, K. ve Bogaert, N. (2006). Developing language tasks for primary and secondary education. K. Van den Branden (Ed.), In *Task-based language education: From theory to practice*, (pp. 76-105). Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2017). Görev temelli öğrenme yönteminin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanımı, özellikleri ve işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 313-328.
- Gün, M. ve Öz, B. D. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(51), 98-119.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Gür, H. (1995). Dil öğretim yöntemleri (5): Doğal yaklaşım. *Dil Dergisi*, 38, 24-35.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayın Evi.

- İnal, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.
- İşcan, A. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde suggestopedia'nın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), 1281-1286.
- Kaleli, A. ve Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 2(3), 77-91.
- Kara, A., ve Atmaca, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin dijital okuryazarlık ile dil öğreniminin desteklenmesine ilişkin görüşleri. F. Kana, Y. M. Elkıran (Ed.), *Dijital okuryazarlık araştırmaları* içinde (s. 53-69). Holistence Publications.
- Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin görev temelli öğretim yöntemi ile geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 469-482.
- Karagöl, E., ve Yıldırım, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356-374.
- Kardoğan, M. ve Kardaş, N. (2025). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 19(52), 01-180.
- Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569.
- Küçük, E. ve Solak, Ö. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Larsen-Freeman, D. (2004). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. ve Anderson, M. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler* (3. Baskıdan Çeviren: M. Calp). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Orhan Karsak, H. G. (2024). Türkçe öğretimini üretken yapay zeka uygulamaları ile bütünleştirmek. N. Bahşi (Ed.), *Dijital çağda Türkçe eğitimi* içinde (s. 153-180). Eğitim Yayınevi.
- Pilanci, H., Saltık, O. ve Zenci, S. Ç. (2020). Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 516-529.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401.
- Yıldırım, Ç. (1986). Yabancı dil öğretiminde yeni akımlar. *Türk Dili*, 51(413), 384-396.
- Yılmaz, N., Biçer, N. ve Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Foreign/second language teaching is a multi-dimensional field of research. With the rise of technology in this field in recent years, artificial intelligence applications are increasingly being used in language teaching processes. In these processes, artificial intelligence tools can be used in many areas, from assessment and evaluation applications to programme development, from lesson design to the design of products that support gamification content. The aim of this study is to examine the role of teachers in artificial intelligence applications that can be used for task-based activities in teaching Turkish as a foreign/second language. Artificial intelligence-focused studies aimed at teaching Turkish as a foreign/second language have become frequently preferred topics in both applications and educational research.

When considering artificial intelligence tools in the field of education, particularly in the context of language teaching, it is possible to say that it points to a research area that stands

out with its many features. It has become apparent that significant progress has been made with artificial intelligence in many areas, particularly in the interdisciplinary nature of language teaching and the need for authentic materials.

The teaching of Turkish as a foreign/second language has undergone a significant transformation process with technological developments. The introduction of artificial intelligence applications and tools into language teaching processes has led to the development of different approaches in language teaching, thereby affecting language teaching processes in many ways. This study focuses on the role of the instructor when using artificial intelligence tools in task-based activities in Turkish language teaching processes as a foreign/second language.

The Task-Based Approach offers opportunities to experience the characteristics of the four core language skills through meaningful classroom activities focused on the practical and functional use of the target language. Furthermore, being an application-oriented method, the task-based learning approach facilitates and encourages learners to readily apply their experiences from daily life (Córdoba Zúñiga, 2016: 14).

Activities in the task-based approach are created based on real-life experiences. These activities have very important functional characteristics in terms of understanding the connections between events and situations, as well as similarities and differences. Learners complete the tasks given to them in their own unique ways without interrupting their interaction and communication with the teachers. In this respect, the similar or different results that emerge after the completion of the tasks are included in the evaluation processes of both learners and teachers. From this perspective, a pedagogical approach can be discussed (Larsen-Freeman and Anderson, 2014: 202-203). Task-based teaching occupies an important place in modern language teaching. In the implementation of this learning management, the teacher and learner must fulfil learning tasks and assume roles such as social and interpersonal relationships.

In foreign/second language teaching, the task-based approach, which centres on learners and requires interaction, presents a significant learning opportunity in both classroom and non-classroom settings thanks to artificial intelligence tools. In this context, the role of the teacher is to facilitate and guide in a natural way. Artificial intelligence tools are facilitators in this regard. From design to assessment processes, from feedback to authentic communication, artificial intelligence tools enrich many environments and contribute directly to learning and teaching environments. The study reveals that the responsibilities of teachers vary during the stages of task-based learning (before, during, and after the task). Before task-based activities, the instructor identifies the AI tool appropriate for the lesson's objective and, if necessary, supports learners in developing technological literacy. During the task, the instructor observes the task stages carried out by learners through individual or group work and supports learners when necessary. After the task, they manage the assessment processes among learners, analyse the task outputs of learners, and provide them with feedback. In this context, the instructor has tasks such as digital guidance, developing ethical awareness, selecting an artificial intelligence tool appropriate to the learning objectives, and ensuring digital security.

Within the scope of this study, it is essential that instructors are prepared to take on responsibilities such as utilising artificial intelligence tools in lesson design, primarily focusing on ethical and technological competencies; ensuring that students are active by supporting their motivational processes in class; providing reliable guidance in implementation and execution processes; and ensuring a rich presentation of assessment processes. In this context, Gün and Durmuş Öz (2024) also emphasised the role of artificial intelligence applications as teacher guides in their research. In the study by Kardoğan and Kardaş (2025), although some educators had concerns about the use of artificial intelligence applications in Turkish language teaching, artificial intelligence is an important complement to lesson designs for educators with different experiences related to artificial intelligence. (Kaleli and Özdemir, 2025), and it is clear that learners can provide qualified guidance to students in many ways during the implementation stages of task-based activities.

Consequently, enhancing the competence of educators in artificial intelligence applications, strengthening technical infrastructure, and enriching course content with AI-supported task-based applications that enable learner autonomy are at the forefront. Indeed, the ability to use artificial intelligence applications in task-based activities with the right strategy appears to be an important opportunity for increasing learning efficiency.

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE BAZI RENK ADLARININ UĞRADIKLARI ANLAM DEĞİŞMELERİ AÇISINDAN BİR DERLEME ÇALIŞMASI*Araştırma Makalesi*

Eda ÇEVİK*

Geliş Tarihi: 04.08.2025 | **Kabul Tarihi:** 05.12.2025 | **Yayın Tarihi:** 29.12.2025

Özet: Bu derleme çalışması, Türkçenin çok katmanlı renk adları sistemini ve bu adların kültürel bağlamda kazandığı derin anlam farklılıklarını akademik bir perspektifle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, özellikle yeşil, siyah ve kırmızı renk adlarının tarihsel süreç içerisindeki anlam değişimlerini ve bu renklerin günümüzdeki çok boyutlu kullanımlarını incelemeye odaklanmıştır. Türkçenin ana renklerden ara renklere ayrılan geniş yelpazesi, dilin renk adları bakımından sahip olduğu çeşitliliği ve derinliği vurgulamaktadır. Renk adlarının anlam katmanlarının oluşumunda; kültür, medeniyet, coğrafya, iklim, yaşam tarzları ve inanç sistemleri gibi sosyo-kültürel faktörlerin etkileşimi incelenmiştir. Renk adlarının tarihsel seyrini analiz etmek amacıyla, Orhun Abideleri, Dîvânü Lugâtî't-Türk, Kutadgu Bilig, Dede Korkut Hikâyeleri ve Yunus Emre Divanı gibi Türkçenin ilk yazılı kaynakları temel veri setini oluşturmuştur. Ayrıca güncel kullanımların tespiti için atasözleri, deyimler, türküler ve güncel sözlükler de araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan detaylı analizler sonucunda yeşilin başlangıçtaki coğrafi kullanımdan renk ve ikincil anlamlara geçişi; siyahın renk anlamının ötesinde olumsuzluk, yön ve sosyolojik kavramları ifade etme gücü ve kırmızının ise tarih boyunca mitolojik ve kültürel bağlamda anlam kaymaları ve birbirinin yerine geçme süreçleri detaylandırılmıştır. Sonuç olarak çalışma, Türkçenin bir renk adında dahi ne denli derinlikli bir kültürel ve dilsel mirası temsil ettiğini ortaya koymakta ve renk adlarının anlam değişimlerinin incelenmesiyle dilin kültürel derinliğinin bir kez daha anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlam değişmesi, kültür, renk adları, söz varlığı, Türkçe.

A COMPILATION STUDY ON THE SEMANTIC CHANGES OF SOME COLOR NAMES FROM PAST TO PRESENT*Research Article***Received:** 04.08.2025 | **Accepted:** 05.12.2025 | **Published:** 29.12.2025

Abstract: This review aims to present an academic perspective on the multi-layered system of color names in Turkish and the profound semantic variations these names have acquired within a cultural context. The study specifically focuses on examining the historical meaning shifts of the basic color terms “yeşil” (green), “siyah” (black), and “kırmızı” (red) and their multifaceted contemporary usage. The wide spectrum of the Turkish language, extending from primary to intermediate colors, highlights the diversity and depth of its color nomenclature. The formation of the semantic layers of color names is investigated through the interaction of socio-cultural factors such as culture, civilization, geography, climate, lifestyles, and belief systems. To analyze the historical trajectory of these color names, the earliest written sources of Turkish -including the Orkhon Inscriptions, Diwan Lughat al-Turk, Kutadgu Bilig, The Book of Dede Korkut, and Diwan of Yunus Emre- were designated as the primary data set. Furthermore, proverbs, idioms, folk songs, and contemporary dictionaries were included in the research to identify current usage and meanings. The detailed analysis reveals the transition of “yeşil” from initial geographical usage to a color term and secondary meanings; the capacity of “siyah” to express negativity, direction, and sociological concepts beyond its color meaning; and the semantic shifts and reciprocal substitutions of “kırmızı” within mythological and cultural contexts throughout history. In conclusion, the study demonstrates the profound cultural and linguistic heritage represented even by a single color name in

* Yüksek Lisans Öğrencisi; Afyon Kocatepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü; edacevkk@gmail.com  0009-0002-3450-1025

Turkish and contributes to a deeper understanding of the language's cultural depth through the examination of semantic changes in color terms.

Keywords: Color names, culture, semantic change, Turkish, vocabulary.

Giriş

Türkçe, renk adları bakımından son derece gelişmiş ve katmanlı söz varlığına sahip bir dildir. Tarihî süreç içerisinde bazı renk adları biçim ve anlam bakımından büyük ölçüde korunurken, bazıları anlam daralması, genişlemesi, mecazlaşma ya da tamamen farklı bir kavramsal alana kayma gibi değişimlere uğramıştır. Bunun yanı sıra, kimi renk adlarının zamanla yerini başka biçimlere bıraktığı, kimilerinin ise farklı türetme yollarıyla yeni anlam alanları kazandığı görülmektedir. Örneğin “kızıl”dan “kıpkızıl” gibi pekiştirmeli biçimlerin ortaya çıkması daha koyu bir tonun ifadesine imkân tanırken, “sarı”nın “bal sarısı” gibi tamlamalarla nitelendirilmesi, rengin algılanış biçimini zenginleştiren anlam genişlemelerine işaret etmektedir.

Renk adları, yalnızca fiziksel birer nitelik bildirmekle kalmayıp, insanın dünyayı algılama ve anlamlandırma biçiminin de önemli göstergelerinden biridir. Bireysel algılar belirli ölçüde farklılaşsa da renklerin çağrıştırdığı anlamlar zamanla kültür, medeniyet, coğrafya, iklim, yaşam tarzı, ekonomik ve siyasal şartlar ile inanç sistemlerinin etkisi altında ortak bir çerçevede biçimlenmektedir. Bu nedenle renk adları, dil-kültür ilişkisini izlemek için son derece elverişli bir inceleme alanı sunar; bir rengin farklı dönemlerde ve bağlamlarda üstlendiği işlevler, toplumun zihniyet dünyasına dair önemli ipuçları barındırır.

Alan yazını incelendiğinde, Türkçede renk adlarının çeşitliliği ve bu adların söz varlığına katkıları üzerine yapılan çalışmaların henüz istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle tarihî derinliği ve kültürel arka planı göz önünde bulundurulduğunda, Türkçenin renk sistemi büyük ölçüde zengin olmakla birlikte, bu zenginliğin bütün boyutlarıyla belgelendiğini ve çözümlendiğini söylemek güçtür. Küçük’ün (2010, s. 556) çalışması, tarihî Türk lehçelerindeki renk adlarını tasvirî bir yöntemle ve köken bilgisi ışığında inceleyerek, kavramın kültürel ve medeniyet bağlamındaki değişimini geniş bir yazılı eser külliyatı üzerinden ortaya koymaktadır.

Renk adlarının ifade ettiği anlamların kişiden kişiye değişen yanları bulunsa da, dilde yerleşik kalıplar ve ortak kullanımlar, zamanla belli bir kültürel uzlaşmayı ortaya çıkarır. Bu durum, Türkçedeki ana renklerin sayısının ötesinde, bu renklere bağlı ara tonların, benzetmelerin ve nitelendirmelerin çeşitliliğinde açıkça görülebilmektedir. Bir rengin her tonuna farklı adlar verilebilmesi, Türkçenin hem türetme imkânlarının genişliğini hem de renkler üzerinden kurulan anlam dünyasının zenginliğini göstermektedir.

Bu makalede, Türkçenin geniş renk sistemi içinden seçilen “yeşil, siyah ve kırmızı” renk adları, söz varlığı ve anlam değişimleri açısından odak noktası olarak ele alınmaktadır. Söz konusu renkleri, hem tarihî metinlerde hem de güncel kullanımda yüksek görünürlüğe sahip olmaları, aynı zamanda kültürel ve mitolojik kodlarla sıkı biçimde ilişkilendirilmeleri sebebiyle özellikle dikkat çekicidir. Çalışmada, bu üç rengin tarihsel seyrine ve farklı dönemlerde kazandıkları anlam katmanlarına odaklanılarak, bir yandan Türkçenin renk

kavramlarına dayalı ifade gücü ortaya konulmakta, diğer yandan da dilin kültürel derinliğinin izleri, renk adları üzerinden takip edilmektedir. Bu çerçevede ortaya konan bulgular, ayrıntılı olarak “Araştırmanın Amacı” ve “Yöntem” başlıklarında yapılandırılan kuramsal ve yöntemsel çerçeve ile birlikte ele alınacaktır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu derleme çalışmasının temel amacı, Türkçede yeşil, siyah ve kırmızı renk adlarının, ilk yazılı metinlerden günümüze kadar geçirdiği anlam değişimlerini ortaya koymak ve bu değişimleri tarihî, kültürel ve sosyo-kültürel bağlamlarıyla birlikte değerlendirmektir. Çalışma, Türkçenin renk adları bakımından sahip olduğu zengin söz varlığını görünür kılmayı, bu söz varlığı içerisinde özellikle söz konusu üç temel rengin kavramsal çeşitliliğini ve çok katmanlı anlam dünyasını sistematik biçimde ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışma ile;

1. Türkçenin bilinen ilk yazılı ürünlerinden başlayarak yeşil, siyah ve kırmızı renk adlarının tarihî metinlerde hangi biçim ve anlamlarda kullanıldığını tespit etmek,
2. Bu renk adlarının zaman içinde uğradıkları anlam genişlemesi, daralması, yer değiştirmesi ve mecazlaşma süreçlerini tarihsel bir bakış açısıyla betimlemek,
3. Söz konusu renk adlarının sözlükler, Ağızlar Sözlüğü, Tarama Sözlüğü, güncel sözlükler, atasözleri, deyimler, türküler ve günlük dil örnekleri aracılığıyla modern Türkçedeki canlılığını, kullanım sıklığını ve yeni anlam katmanlarını ortaya koymak,
4. Renk adlarının anlam dünyasının oluşumunda kültür, medeniyet, coğrafya, iklim, yaşam tarzı, inanç sistemi, mitoloji ve toplumsal yapı gibi unsurların rolünü metinler üzerinden somut örneklerle göstermek,
5. Daha önce çoğunlukla sınırlı bir çerçevede ele alınan renk adları konusuna kapsamlı bir derleme yaklaşımıyla katkı sağlamak ve ileride yapılacak anlambilim, söz varlığı ve dil-kültür ilişkisi odaklı çalışmalara temel oluşturmak amaçlanmaktadır.

Bu yönüyle çalışma, yalnızca tek tek kelimelerin anlam değişimlerini değil, aynı zamanda Türkçede bir renk adının bile ne denli köklü bir kültürel ve dilsel mirası yansıttığını göstermeyi ve renk adlarının anlam serüveni üzerinden Türk dilinin kültürel derinliğinin yeniden anlaşılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış bir derleme ve tarihsel çözümleme çalışmasıdır. Araştırma, mevcut metin ve sözlük verilerinin sistematik biçimde taranmasına, elde edilen örneklerin anlam ve kullanım bakımından sınıflandırılmasına dayanan “doküman incelemesi” yöntemiyle yürütülmüştür.

2.1. Veri Kaynakları

Çalışmanın temel veri kümesini, Türkçenin tarihî gelişim sürecini temsil eden başlıca yazılı kaynaklar ve güncel dil malzemeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda Orhun Abideleri, Dîvânü

Lugâti't-Türk, Kutadgu Bilig, Dede Korkut Kitabı, Yunus Emre Divanı gibi klasik metinler tarihî dönemleri temsil eden ana kaynaklar olarak seçilmiştir.

Renk adlarının güncel ve yaşayan anlamlarını ortaya koymak amacıyla ise Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük, Tarama Sözlüğü ve Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü, Kubbealtı Lugatı, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, seçilmiş türkî metinleri, günlük dilde ve yer adlarında yer alan kullanım örnekleri, mitoloji ve kültür odaklı eserler tarama kapsamına alınmıştır. Böylece, hem tarihî metinler hem de çağdaş dil malzemesi üzerinden süreklilik ve değişim boyutları birlikte izlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, belirlenen kaynaklarda yalnızca üç temel renk alanına ait biçimler ve varyantlar (yeşil ve yeşil; kara ve siyah; kırmızı, kırmızı ve al ile bunların türevleri) taranmıştır. Bu doğrultuda renk adlarının yalın ve türemiş biçimleri; birleşik yapılar (yeşil çayır, kara gün, al duvak vb.); deyim hâline gelmiş ve atasözlerine yerleşmiş kalıplaşmış kullanımlar; yer adları, kişi adları, hayvan ve bitki adları gibi özel adlarda yer alan renk ögeleri; mitolojik ve dini-kültürel bağlamlarda kullanılan renk adları kaydedilerek bir veri havuzu oluşturulmuştur. Elde edilen her örnek, geçtiği kaynak, bağlam (cümle/beyit/dörtlük) ve yaklaşık tarihî dönem bilgisiyle birlikte sınıflandırılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Toplanan veriler, öncelikle yeşil, siyah ve kırmızı olmak üzere üç temel renk alanına göre tasnif edilmiştir. Ardından her grup içerisinde renk adının temel (renk bildiren) anlamı; somut nesne ve coğrafya adlandırmalarındaki kullanımı; soyut, mecazî ve değerlendirme bildiren (olumlu/olumsuz) anlamları; mitolojik, dinî ve kültürel çağrışımları belirlenerek anlam kategorileri oluşturulmuştur.

Bu kategoriler üzerinden aynı renk adının farklı dönemlerde hangi yeni anlamları kazandığı veya hangi anlamlarını kaybettiği, eş anlamlı veya yakın anlamlı renk adları arasındaki (örneğin kırmızı-al-kırmızı; kara-siyah) işbölümü ve kullanım tercihleri, tarihî metinlerle güncel kullanım arasındaki süreklilik ve kopuş noktaları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde; Türk dilinde ve kültüründe köklü bir geçmişe sahip olan yeşil, siyah ve kırmızı renk adları kavramsal ve anlamsal boyutlarıyla incelenmiştir. Bu renklerin tarihsel süreçteki kullanımları ve yüklendikleri kültürel anlamlar; Orhun Abideleri, Divânı Lugâti't-Türk, Kutadgu Bilig, Dede Korkut Hikâyeleri ve Yunus Emre Divanı gibi Türk dilinin temel eserleri üzerinden takip edilmiştir. Yazılı kaynakların yanı sıra güncel ve tarihî sözlükler, atasözleri, deyimler, türküler ve Türk mitolojisindeki veriler de taranarak; söz konusu renk adlarının somut anlamlarının ötesinde kazandıkları mecaz, simgesel ve toplumsal değerler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.1. “Yeşil” ile İlgili Bulgular

Bu bölümde “yeşil” ve “yaşıl” ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Sözlükler

Renk adları anlam yönünden incelenirken öncelikle sözlüklere bakmak gerekir. Yeşil sözcüğü Türkçe sözlükte şu anlamlarda kullanılmaktadır:

1. Sarı ile mavinin karılmasından ortaya çıkan, bitki yapraklarının çoğunda görülen renk,
2. Bu renkte olan,
3. Kurumamış, taze (sebze), kuru karşısı,
4. Olmamış, ham (meyve) anlamları yer almaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025a).

Ağızlar Sözlüğü’nde yeşil, “koyu, al renk” ve “genç ve gür” anlamlarıyla verilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2025b). Tarama Sözlüğü’nde yeşilin farklı anlamlar ifade ettiği görülmektedir.

- yaşıl: yeşil
- yaşılğan: yemyeşil
- yaşilistan: yemyeşil ova
- yaşıllık: yeşillik (Türk Dil Kurumu, 1983, s. 238).

Yukarıda görüldüğü üzere kelime hem farklı anlamlarda kullanılmış hem de yapısal yönden değişikliğe uğramıştır.

Kubbealtı Lugatı’nda ise yeşil, “sarı ile mavi arasında yer alan renk”, “yaş-“, “yaşıl” anlamları gözükmektedir. Bununla ilişkili olarak da “yeşil çay, yeşil sazan, yeşilbaş, yeşillendirmek, yeşillenmek” kelimeleri verilmiştir (Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı, 2025). Verilen örnekler “yeşil” kelimesinden türetilmiştir. Yeşil rengin farklı nesne veya doğadaki durumlara isim verdiği görülmektedir.

3.1.2. Orhun Abideleri

Orhun Abidelerinde “yeşil” tek bir anlamda kullanılmaktadır. Bölge, nehir anlamı taşıyan “yeşil” renk adının doğadaki farklı nesne ve durumlara isim olarak verildiği görülmektedir. Orhun abidelerinde geçen örnekler şu şekildedir:

- Eçim kagan birle Yaşıl Ögüz Şantung yazıka tegi süledimiz.
- Amcam kağan ile doğuda Yeşil Nehir, Şantung ovasına kadar ordu sevk ettik (Ergin, 2010, s. 17).

Metinde zikredilen “Yaşıl Ögüz” yani yeşil nehir tamlaması, Türklerin Sarı Irmak’ı tanımlarken kullandığı renk temelli adlandırma geleneğini gösterirken; Şantung Ovası’na kadar gidilmesi, devletin binlerce kilometrelik bir alandaki askeri ve lojistik hâkimiyetini kanıtlamaktadır.

3.1.3. Kutadgu Bilig

Kutadgu Bilig Kitabı'nda renkler birçok yerde geçmekte, “yeşil” kelimesinin ise renk anlamında kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yeşilin kök veya gök ismiyle eserde yer edindiği de tespit edilmiştir.

Kurumış yıgaçlar tonandı *yaşıl*,
Bezendi yipün al sarig kök kızıl,
Kurumuş ağaçlar donandı *yeşil*,
Bezendi mor, al, sarı, yeşil, kızıl.
Yağız yir yaşıl torku yüzke,
badı hitay arkışı yadıtı tavgaç edi,
Kara toprak, yeşil ipek büründü,

Hitay kervanı, Çin kumaşı sundu (Yusuf Has Hâcib, 1991, beyit 130–131).

Kutadgu Bilig’de yer alan bu beyitlerde “yaşıl (yeşil)”, doğanın kış uykusundan uyanışını, canlılığı ve bereketi simgeleyen temel renk olarak karşımıza çıkar. Yusuf Has Hâcib, kurumuş ağaçların yeşile bürünmesini bir “donanma” yani giyinme olarak tasvir ederek bu rengi yaşamın yeniden canlanışının bir nişanesi kılmıştır. Özellikle kara toprağın üzerini kaplayan yeşilliğin “yaşıl torku (yeşil ipek)” metaforuyla sunulması, doğanın bu dönüşümünü sadece fiziksel bir değişim değil, aynı zamanda estetik bir zenginlik ve kıymetli bir örtü olarak anlamlandırır. Bu bağlamda yeşil; hem bitkisel döngünün başlangıcını hem de yeryüzünün bir ziyafet sofrası gibi en değerli kumaşlarla bezenerek taze bir hayata adım atışını temsil etmektedir.

3.1.4. Dîvânu Lugâtî't-Türk

Dîvânu Lugâtî't-Türk'te “yeşil” kelimesini karşılığı “yaşıl” şeklinde verilmektedir. Yaşıl, herhangi bir şeyin yeşil olanıdır. Parlak yeşile “yapyaşıl” denir. Bu sözcük, söz uzatımıyla yaşıl, yoşul biçiminde de kullanılır. Burada yaşılın hem renk anlamını kazandığına hem de kökenine ilişkin açıklama yapabilecek bilgiler mevcuttur (Atalay, 1985, s. 19).

Yâşıl çüvit: yeşil renk

Yaşarttı: Yagmur otug yaşarttı. Yağmur bitki örtüsünü yeşertti.

Yaşladı: At yaşladı: At [başka bir hayvan da olabilir] baharda biten yeşilliklerle otladı. Kök biçimi yaşladı'dır; ancak tıpkı buna benzeyen diğer örneklerde olduğu gibi hafifletme amacıyla elif atılmıştır. Yaşlâr, yaşlâmāk

Yâş yedim: Yeşillik yedim.

Gülensoy'a (2007) göre “yeşil” sözcüğünün kökeni, Türkçenin en eski dönemlerinden itibaren tazelik, nem ve ıslaklık anlamlarını karşılayan “yaş” köküne dayanmaktadır. Bu kökten türeyen Türkiye Türkçesindeki *yaşar-* (yeşermek) eylemi ile Orta Türkçe dönemindeki *yaşık-* (gözün yaşlanması), Dîvânu Lugâtî't-Türk'te geçen *yaşangur-* (gözün yaşarması) ve halk ağzındaki *yaşarak* (nemli) sözcükleri anlamca bir bütünlük arz eder. Ayrıca yaşarma, yaşartmak, halk ağzında hafif su sızıntısı anlamındaki *yaşartı* ve *yaşartıcı* gibi kelimeler de

aynı kökten beslenmektedir. Kelimenin aslı olan *yaşıl* formu, Orta Türkçe ve Dîvânü Lugâtî't-Türk verilerinde “yaş” köküne “+(ı)l” ekinin getirilmesiyle; *yeşer-* eylemi ise yine aynı köke “+ar-” ekinin eklenmesiyle türetilmiştir.

Gülensoy’un (2007) örnekleri ise şu şekildedir:

- Yeşer-: yaprak vermek; üstündeki bitkiler yaprak açıp yeşillenmek; (rengi) yeşile dönmek; filizlenmek, gelişmeye başlamak
- Yeşert-: yeşermesini sağlamak
- Yeşil yeşil ol-: iyice yeşil olmak
- Yeşile çal-: yeşil renge benzemek
- Yeşillen-: yeşil olmak
- Yeşillendir-: yeşillenmesini, yeşillikle dolmasını sağlamak.

3.1.5. Dede Korkut Kitabı

Dede Korkut Kitabı’nda yeşil rengi, doğadaki tazeliğin ve yerleşik düzenin bir sembolü olarak sıklıkla zikredilir. Ergin (2009) eserinde yer alan; karların erimesiyle ortaya çıkan “yapağılı yeşil çimen”, üzerinde kırmızı otağların yükseldiği “yeşil çayır” ve çadırların kurulduğu “yeşil düzlük” gibi tasvirler, rengin metin içindeki yoğunluğunu ve işlevini gözler önüne sermektedir. Bu örnekler, yeşilin sadece bir renk adı değil, aynı zamanda hayatın devamlılığını ve huzurlu bir coğrafyayı simgeleyen görsel bir motif olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Ergin’in (2009) Dede Korkut Kitabı’ndan verdiği örneklerden bazıları şunlardır:

- Lapa lapa karlar yağsa yaza kalmaz, yapağılı yeşil çimen güzel kalmaz.
- Sultanım gördü: Yeşil çayırın üzerine bir kırmızı otağ dikilmiş.
- Yarap bu otağ kimin ola dedi.
- Yeşil düzlüğe, güzel çimene çadır dikti.

3.1.6. Yunus Emre Divanı

Yunus Emre Divanı’nda yeşil renk ile ilgili örneklere rastlamak mümkündür. Tatçı’nın (2014, s. 105) hazırladığı Yunus Emre Divanı’ndan bir kesit şu şekildedir:

Bu dünyâ bir gelindür yeşil kızıl donanmış,
Kişi yeni geline bakubanı toyamaz.
Atan anan hak’ı yitürdün ise,
Yeşil tonlar geyesin tonanasın,
Miskîn Yûnus söyler sözi kan yaşıla toldı gözi,
Bilmeyen ne bilsün bizi bilenlere selâm olsun.

İlk beyitte yeşil “doğum, mutluluk” anlamı taşımaktadır. İkinci beyitte ise rengin İslamiyet ile bağdaştırıldığı görülmektedir. Son beyitte yer alan yeşil ise kelimenin “yaşıl” olarak kullanımının göstergesidir. Burada renk olarak ifade etmese de “yaşıl>yeşil” gelişimi görülmektedir.

3.1.7. Atasözü ve Deyimler

Türkçenin söz varlığı içerisinde “yeşil” renk adı etrafında şekillenen atasözü ve deyimler şu şekildedir (Türk Dil Kurumu, 2025c):

1. Yeşilden git-: İşlerin iyi gitmesi ve sürecin olumlu seyretmesi anlamında kullanılır.
2. Yeşillik olsun: Bir durumun çeşitlenmesi; fazladan veya ilave olarak bulunması amacını taşır.
3. Yeşilden ye-: Henüz olgunlaşmamış ürünü satmayı vaat ederek karşılığında borç para almak anlamını karşılar.
4. Her boyayı boyadı, bir fıstıki yeşil (mi) kaldı?: Yapılması gereken asıl işler dururken, önemsiz ve zorunlu olmayan ayrıntılarla ilgilenildiğinde söylenen bir sözdür.
5. Kadını yeşil yaprak eden de kocası, kara toprak eden de kocası: Bu atasözünde “yeşil” ile “kara” renkleri arasında bir karşıtlık kurularak; kadının hayatındaki refah veya yıkım durumunun eşine bağlı olduğu vurgulanır.
6. Yeşil ot vardır şifa, yeşil ot vardır zehir: Bir otun dış görünüş itibarıyla yeşil olması, onun mutlak surette faydalı olduğu anlamına gelmez; bünyesindeki tesirin farklı olabileceğini ifade eder.

3.1.8. Türküler ve Günlük Hayatta Kullanım

Türkülerde ve günlük hayatta renklerden tasvirler için sıklıkla yararlanılır. Aşağıdaki iki farklı türküden içerisinde yeşil geçen dörtlükler alınmıştır.

Yemenimin yeşili
Ben kaybettim eşimi
Yemenim sende dursun
Sil gözünün yaşını (Çadırcı, 2008)

Yeşil başlı gövel ördek
Uçar gider göle karşı
Eğricesin tel tel etmiş
Döker gider yâre karşı. (Özensoy, 2010, s. 378).

Türk halk şiiri ve türkülerinde “yeşil”, yaşamın canlılığı ile ayrılığın hüznünü aynı potada eriten çok katmanlı bir semboldür. “Yemenimin yeşili” örneğinde olduğu gibi bazen kaybedilen bir eşin ardından kalan kederli bir hatırayı ve vedayı simgelerken; “yeşilbaşlı gövel ördek” motifinde ise doğanın zarafetini, estetik güzelliği ve sevgiliye duyulan derin özlemi temsil eder. Dolayısıyla türkülerde yeşil, sadece bir renk değil; murattan hasrete, tabiatın uyanışından manevi bir teselliye kadar geniş bir duygu dünyasını birbirine bağlayan estetik bir köprü vazifesi görür. Bu şekildeki türkü örneklerini çoğaltmak mümkündür.

Günlük hayatta ise “yeşil pasaport, yeşil ışık, yeşil zeytin” örneklerindeki gibi renk anlamında; “Yeşilyurt, Yeşilkent, Yeşilçam” vb. yer adlarında; “yeşil hastalık, yeşil bezler,

kırmızı-yeşil körlüğü” gibi terimlerde; “yeşil soğan, yeşil biber, yeşillik” vb. sebzelerde “yeşil” kelimesi geçmektedir.

3.1.9. Türk Mitolojisi

Türk mitolojisinde yeşil renk; dünya mitolojileriyle paralel bir biçimde gençliği, umudu ve yeniden doğuşu temsil ederken, tonu koyulaştığı takdirde ölümü de işaret edebilen ikircikli bir anlama sahiptir (Çoruhlu, 2000). Bu renk sembolizminin mitolojik anlatılardaki somut yansımalarından biri de yer altı tanrılarının biri olarak kabul edilen Ülgen’in oğlu “Yeşil Kan” figürüdür. Bu isimlendirme ve renk algısı, yeşilin Türk düşünce dünyasında sadece hayatın başlangıcını değil, aynı zamanda varoluşun öteki dünyayla olan bağına da simgelediğini göstermektedir.

3.2. “Siyah” ile İlgili Bulgular

Bu bölümde “siyah” ve “kara” ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Sözlükler

Dilimize Farsçadan geçen siyah, Büyük Türkçe Sözlük’te “kara, ak ve beyaz karşıtı” olarak tanımlanırken; kara ise “en koyu renk; siyah, ak, beyaz karşıtı”, “esmer olan”, kötü, uğursuz, sıkıntılı olan”, “leke” ve “iftira” şeklinde ifade edilmektedir. Sözlükte karanın bir diğer anlamı ise “yeryüzünün denizle örtülü olmayan bölümü, toprak” şeklinde verilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2025a).

Ağızlar Sözlüğü’nde kelimenin sosyal ve somut hayattaki yansımaları daha farklı anlamlarla karşımıza çıkmaktadır. Bu sözlükte siyah ve kara kelimeleri “gece bekçisi, jandarma”; “anahtar”; “etin sık kısmı, zenci”; “üzerine düşen bütün ışığı soğuran cisimlerin rengi” anlamlarıyla yer almaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025b).

Tarama Sözlüğü’nde (Türk Dil Kurumu, 1983) kelimenin tarihsel derinliği Baki Divanı’ndan verilen örneklerle desteklenmektedir. Eyuboğlu’nun (2003) etimolojik verilerine göre kara, “kar” kökünde yer alan toprak ve karanlık gibi değişik anlamları bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca kelimenin yoğunlaştırmak anlamındaki “karmak” kökünden türediği hakkında da dil bilimsel görüşler bildirilmektedir.

Kubbealtı Lugatı’nda ise siyah, “kömür rengine olan renk” olarak tanımlanmış; mecazen “ayıp, kusur” anlamlarına geldiği belirtilmiştir. Kelimenin kökenine dair iki temel görüş sunulmaktadır: Birincisi, toprak rengini ifade eden “kara” kelimesinden geldiği; ikincisi ise Arapça “sabit olan şey, kalıcı yer” anlamlarındaki “kārre” kelimesinden Türkçeye geçtiği yönündedir. Bu sözlükte kara kelimesine “siyah”; “fakir, alelade, uğursuz”; “kuzey (yön ismi)” işlevleri de yüklenmiştir (Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı, 2025).

Yukarıda görüldüğü üzere, yeşil rengine olduğu gibi siyah/kara kelimesi de yapısal ve anlamsal olarak geniş bir çeşitlilik göstermektedir. Kelimenin sadece bir rengi değil; yönleri, sosyal statüleri ve doğadaki farklı durumları niteleyen zengin bir semantik alana sahip olduğu görülmektedir.

3.2.2. Orhun Abideleri

Orhun Abidelerinde “kara” sözcüğü, yer adlarını tanımlamak ve nesnelerin fiziksel özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılmaktadır. Metinlerde geçen örnekler şu şekildedir:

Az budun yağı boldı. Kara Költe süngüştünüz. Kül Tigin bir kırk yaşayur erti.

Az milleti düşman oldu. Kara Göl’de savaştık. Kül Tigin otuz bir yaşında idi

Edgü özlük atın kara kişin kök teyengin sansız kelürüp kop kotı.

İyi binek atını, kara samurunu, mavi sincabını sayısız getirip hep bıraktı (Ergin, 2010).

Zikredilen örneklerde “Kara Köl” ifadesi rengin yer adlandırmasındaki işlevini; “kara kiş” (kara samur) tamlaması ise somut nesnelerin nitelenmesindeki rolünü göstermektedir. Bu veriler, abidelerde “kara” kavramının hem coğrafi bir terim hem de fiziksel bir niteleyici olarak yer aldığını kanıtlamaktadır.

3.2.3. Kutadgu Bilig

Kutadgu Bilig’de “kara” kelimesi; doğa betimlemeleri, fiziksel özellikler ve sembolik anlamlar çerçevesinde kullanılmıştır. Eserde yer alan örnek beyitler şu şekildedir:

Yaşık yirke indi yüzün kızledi
Kararıp tuman tozdı dünya tudı
Güneş yere indi, yüzünü gizledi,
Kara bir duman dünyayı kapladı.
Ajun tul tonın kedti kaşın tügüp
Kalık yek yüzi teg karardı ongup
Dünya kaşını çatıp dul libasını giydi,
Gök, şeytan yüzü gibi solup karardı.
Közin kökke tikti baka turdı kiç
Kara tün tünerdi yarumadı hiç
Gözünü göğe dikti, uzun uzun baktı,
Gece karardı, hiç aydınlanmadı.
Bayat birmişin halk tıdumaz küçün
Yağız yir yaşıl kök tirilse öcün
Tanrının verdiğini halk alamaz zorla
Kara yer, mavi gök derilse de öçle.
Ünin ötti keklik küler katgura
Kızıl ağzı kan teg kaşı kap kara
Öttü keklik, güler katıla katıla,
Kızıl ağzı kan gibi, kaşı kapkara (Arat, 1979).

Bu beyitlerde “kara” kelimesinin; dumanın dünyayı kaplaması, gecenin karanlığı (kara tün), yer/toprak (kara yer) ve kaşın rengi (kap kara) gibi durumları nitelediği görülmektedir. Ayrıca göğün kararmasının “dul elbisesi” (tul ton) giymeye benzetilmesi, rengin hüznün ve kasvet gibi sembolik anlamlarla da ilişkilendirildiğini kanıtlamaktadır.

3.2.4. Dîvânu Lugâti’t-Türk

Dîvânu Lugâti’t-Türk’te “kara” kelimesi ve bu kökten türetilen çeşitli sözcükler, hem fiziksel özellikleri hem de toplumsal durumları tanımlayacak şekilde yer almaktadır. Eserde geçen örnekler şu şekildedir:

- **kara:** karanlık
- **karabaş:** köle ve cariyelere verilen addır.
- **karacı:** kapıları dolaşan dilenci
- **karagu:** kör, bir çeşit siyah boya
- **kara karak:** göz karası (Atalay, 1985, s. 221).

Bu veriler, “kara” kelimesinin sadece bir renk adı olarak kalmadığını; karanlık gibi doğal durumları, kölelik ve dilencilik gibi sosyal statüleri, ayrıca vücut azalarını ve boya türlerini niteleyen geniş bir semantik alana sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.5. Dede Korkut Kitabı

Dede Korkut Kitabı’nda “kara” kelimesi, metin içerisinde oldukça yüksek bir kullanım sıklığına sahiptir. Eserde bu kelimenin fiziksel bir niteleyici olmanın ötesinde; benzetme, pekiştirme ve sembolik karşıtlıklar kurma amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Eserde yer alan örnekler şu şekildedir:

- Kara başım kurban olsun bugün sana/Kara çekik gözlerini uyku bürümüş aç artık...
- Yürük atlar sahibini görüp kişnediğinde/Aklı karalı seçilen çağda.
- Karşı yatan karlı kara dağlar yaşlanmıştır otu bitmez/Kanlı kanlı ırmakları kocamıştır suyu gelmez.
- Kara domuz etinden yahni yedirdin, tahammül edemedim.
- Ak otağı bırakıp kara otağa giren kızlar / Ak çıkarıp kara giyen kızlar.
- Kapkara sis deli kopsa / Kara koç atımın kulağı görünmez olsa... (Ergin, 2009).

Bu örneklerde “kara” kelimesinin; bedensel özellikleri (kara baş, kara göz), zamanı (aklı karalı seçilen çağ/şafak vakti) ve coğrafi unsurları (kara dağ) tanımladığı görülmektedir. Ayrıca “ak otağ/kara otağ” ve “ak/kara giyinmek” ifadelerinde olduğu gibi ak-kara karşıtlığı üzerinden toplumsal statü ve yas durumu sembolize edilmiştir. “Kapkara” örneğinde pekiştirme işlevi gören kelime; “kara domuz” ve “kara koç at” gibi kullanımlarda ise doğrudan niteleme görevi üstlenmiştir.

3.2.6. Yunus Emre Divanı

Yunus Emre Divanı’nda “kara” kelimesi, genellikle “ak” renginin karşıtı olarak ve olumsuz bir anlam yüküyle kullanılmıştır. Eserde yer alan örnek beyitler şu şekildedir:

- Kördür münâfikun gözi yarın kara koyar yüzi/Halkun bana acı sözi gerek şekeristân ola.
- Söz karadan akdan degül yazup okımdan degül / Bu yürüyen halkdan degül Hâlik âvâzından gelür (Tatçı, 2014).

Dîvânda “kara”nın “ak” ile bir karşıtlık oluşturacak şekilde yer alması, rengin manevi ve ahlaki bağlamda olumsuz durumlara işaret ettiğini göstermektedir. Ayrıca Yunus Emre’nin

İslami çizgide eserler vermiş olması, bu renk kullanımının semantik açıdan daha derin ve farklı yorumlanmasına zemin hazırlamaktadır.

3.2.7. Atasözü ve Deyimler

Türkçenin söz varlığı içerisinde “kara” kelimesi etrafında şekillenen atasözü ve deyimler, rengin hem fiziksel niteliğini hem de mecazi ve sosyal anlamlarını yansıtmaktadır. Bu kapsamda öne çıkan örnekler şu şekildedir (Türk Dil Kurumu, 2025c):

- **Ak akçe kara gün içindir:** Birikimin zor zamanlarda kullanılacağını ifade eder.
- **Kara haber tez duyulur:** Kötü haberlerin çok çabuk yayıldığını belirtir.
- **Ak koyunun kara kuzusu da olur:** İyi bir aileden kötü bir çocuk çıkabileceğine işaret eder.
- **İsteyenin bir yüzü kara vermeyenin iki yüzü:** Yardım isteyen mahcubiyetine, vermeyenin ise daha büyük bir sorumluluk altına girdiğine vurgu yapar.
- **Üzüm üzüme baka baka kararır:** Kişilerin çevrelerindeki insanlardan etkilendiğini anlatır.
- **Kara koyun kara bacağından asılır:** Herkesin kendi kusurunun cezasını çekeceğini belirtir.
- **Alına kara sürmek:** Birine leke sürmek veya onu utandıracak bir duruma düşürmek anlamındadır.
- **Aralarına kara kedi girmek:** İki kişinin arasının bozulmasını ifade eder.
- **Dizlerine kara su inmek:** Çok yorulmayı anlatan bir deyimdir.

Yukarıdaki örneklerin yanı sıra “Ağı kürekle atarlar karayı dirhemle satarlar; Akın adı var karanın tadı var; Alacağım olsun da kara kargada olsun; Köseyle alay edenin top sakalı kara gerek” örneklerinde “kara” kelimesi Türkçede ak renginin karşıtı olarak; güçlük, uğursuzluk, mahcubiyet veya kararlılık gibi çok çeşitli semantik katmanlarda kullanılmaktadır.

3.2.8. Türküler ve Günlük Hayatta Kullanım

Türkülerde ve günlük hayatta “kara” kelimesi, hem duygusal tasvirlerde hem de doğadaki varlıkları adlandırmada yaygın bir kullanıma sahiptir. Türkülerde geçen bir örnek şu şekildedir:

Kara dağlar kara bulut içinde, Yaylası hüznü yöreni bir hoş, Kara gözüm ay balam, Bana gelsin ah kadan, Dedim insaf eyle, Senden bana yar olmaz.

Bu dizelerde ve “Kara Tren” gibi bilinen türkü örneklerinde görüldüğü üzere; kara kelimesi Türk halk müziğinde genellikle hüznü ve kötülüğün habercisi olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte, sevgilinin kaş ve göz güzelliğini niteleyen temel bir estetik unsur olarak da anlam bulmaktadır.

Günlük hayatta ise “kara” kelimesinin çok geniş bir taksonomik ve coğrafi alana yayıldığı görülmektedir:

- **Hayvanlar:** Kara başlı martı, karatavuk, kara bakal, karanlık kuşu vb.
- **Bitkiler:** Karabacak, karaçalı, karadut, karaçam, karalahana vb.
- **Doğa Olayları:** Karayel, karartı, kara bulut vb.
- **Yer Adları:** Afyonkarahisar, Karaman, Karacabey, Karapürçek vb.

Bu veriler, kara renginin Türkçenin söz varlığında sadece bir renk adı olarak değil, doğayı ve hayatı sınıflandırmada kullanılan en işlek kavramlardan biri olduğunu göstermektedir.

3.2.9. Türk Mitolojisi

Türk mitolojisinde ve Şamanizm inanışında “kara” rengi, varlıkların manevi niteliklerini ve ruhsal dünyadaki konumlarını belirleyen temel bir kavramdır. Altay Türklerinde ruhlar “kara” ve “aru” olarak ikiye ayrılmakta; “tös” olarak adlandırılan bu ruhlardan karanlık sınıfa dâhil olanlar “Karatös” ismini almaktadır. Bu inanış sisteminde Erlik, “büyük kara ruh” olarak kabul edilmektedir (Türk Mitolojisi Kaynakları, 2023). Bu veriler, kara renginin mitolojik düzlemde yer altı dünyası ve karanlık ruhlar hiyerarşisi ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. “Kırmızı” ile İlgili Bulgular

Bu bölümde “kırmızı”, “kızıl” ve “al” ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1. Sözlükler

Kırmızı ve bu rengi karşılayan diğer temel sözcükler farklı sözcüklerde farklı kullanımlarıyla birlikte verilmektedir.

Ağızlar Sözlüğü’nde “kırmızı” kelimesi al ve kızıl renk olarak tanımlanırken, al kelimesi “kanın rengi, kızıl, kırmızı” şeklinde ifade edilmektedir. Kızıl kelimesi ise parlak kırmızı rengi ifade etmesinin yanı sıra şu mecazi ve sosyal anlamları barındırmaktadır:

- Öfkeli, sert, kırıcı, geçimsiz, idaresiz,
- Genç, toy, bilgisiz,
- Tembel, iş görmez (Türk Dil Kurumu, 2025b).

Kubbealtı Lugatı’nda ise kızıl; “parlak kırmızı renk” olarak tanımlanmış, Yusuf Ziya Ortaç’tan “Hafif kızıla çalan esmer yüzlerinde belli belirsiz gülümseyişle beni karşıladılar” örneğiyle somutlaştırılmıştır. Kelimenin mecazen “aşırı derecede olan” anlamı (kızıl kavgâ, kızıl deli, kızıl cahil) ve bir dönem siyasi bir terim olarak “komünistler” için kullanıldığı belirtilmektedir. Aynı sözlükte kırmızı kelimesine dair şu kullanımlar öne çıkar:

1. Kan rengi, al renk,
2. Trafikte “dur” anlamındaki kırmızı ışık,
3. Yahya Kemal, Refik Halit Karay ve Orhan Veli Kanık gibi yazarların eserlerinde geçtiği üzere bir niteleme sıfatı,

4. Kırmızı bülten: Uluslararası polis teşkilatının yayımladığı arama ve yakalama emri (Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı, 2025).

Etimolojik veriler incelendiğinde ise “kızıl” kökeninden türeyen birçok kelimenin varlığı dikkat çekmektedir. Bu kökten hareketle; kızıl, kızlatma, kızıldım ve kızılı gibi yapısal olarak çeşitlenmiş kelimeler Türkçenin söz varlığında yer almaktadır.

3.3.2. Orhun Abideleri

Orhun Abidelerinde “kızıl” kelimesi, fiziksel bir niteleyici olarak “kan” sözcüğüyle birlikte kullanılmakta ve devlet yolunda gösterilen büyük fedakârlıkları, harcanan yoğun emeği simgelemektedir. Metinlerde geçen örnek şu şekildedir:

- Kızıl kanım töküti kara terim yügürti işig küçüg birtim ök.
- Kızıl kanımı döktürecek, kara terimi koşturarak işi, verdim hep (Ergin, 2010).

Bu ifadede “kızıl” kelimesi, kanın rengini niteleyerek verilen mücadelenin şiddetini ve hayati önemini vurgulamaktadır. Ayrıca “kızıl kan” ve “kara ter” ifadelerinin bir arada kullanılması, yapılan işin hem bedensel hem de ruhsal ağırlığını renklerden somutlaştırmaktadır.

3.3.3. Kutadgu Bilig

Kutadgu Bilig’de “kızıl” kelimesi, doğadaki canlıların fiziksel özelliklerini betimlemenin yanı sıra çeşitli karakter özelliklerini vurgulayan metaforlar içerisinde yer almaktadır. Eserde geçen örnek beyitler şu şekildedir:

- Yana laçı bolsa kızıl tilkü teg / Titir buğrası teg kör öç sürse keg” / “Hilede kızıl tilki gibi olmalı, deve buğrası gibi öç kin sürmeli.
- Ünin ötti keklik küler katgura / Kızıl ağzı kan teg kaşı kap kara” / “Öttü keklik, güler katıla katıla, kızıl ağzı kan gibi, kaşı kapkara. (Arat, 1979).

Bu beyitlerde “kızıl” kelimesinin kurnazlığı simgeleyen “kızıl tilki” benzetmesinde ve kekliğin fiziksel bir özelliği olan ağız rengini (kızıl ağız) nitelemede kullanıldığı görülmektedir. Özellikle kekliğin ağız renginin kana benzetilmesi, rengin canlılığını ve doğadaki somut karşılığını pekiştirmektedir.

3.3.4. Dîvânu Lugâti’t-Türk

Dîvânu Lugâti’t-Türk’te kırmızı rengi karşılamak üzere “kızıl” kelimesine yer verilmiş ve bu kavramın eylemleşmiş biçimleri de kaydedilmiştir. Eserde yer alan tanımlar şunlardır:

- **Kızıl:** Kızıl renk, kırmızı.
- **Kızıl ermek:** Kızarmak (Atalay, 1985).

Bu kayıtlar, “kızıl” kelimesinin hem bir renk adı hem de fiziksel bir değişimi ifade eden bir eylem kökü olarak söz varlığındaki yerini ortaya koymaktadır.

3.3.5. Dede Korkut Kitabı

Dede Korkut Kitabı'nda kırmızı rengi karşılamak üzere hem “kızıl” hem de “al” kelimeleri bir arada kullanılmaktadır. Eserde bu renkler, hem somut varlıkların betimlenmesinde hem de köklü Türk geleneklerini yansıtan sembolik kavramlarda karşımıza çıkar. Metinde geçen örnekler şu şekildedir:

- Katarından kızıl deve ver bu oğlana / Yük taşıyıcı olsun hünerlidir.
- Vây al duvağımın sahibi / Vây alnımın başımın umudu. (Ergin, 2009).

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, “kızıl” ve “al” renk adları aynı eser içerisinde farklı işlevlerle yer almıştır. “Kızıl deve” tamlamasında renk, bir hayvanın fiziksel özelliğini nitilemek için kullanılırken; “al duvak” ifadesinde evlilik müessesesiyle özdeşleşmiş bir Türk geleneğine vurgu yapılmaktadır. Bu kullanım çeşitliliği, kırmızının tonlarının Dede Korkut'ta hem gündelik hayatın bir parçası hem de kültürel birer simge olarak işlendiğini kanıtlamaktadır.

3.3.6. Yunus Emre Divanı

Yunus Emre Divanı'nda “kızıl” kelimesi, hem nesnelerin değerini ve niteliğini belirlemek hem de dünyanın geçici cazibesini tasvir etmek amacıyla kullanılmıştır. Eserde yer alan örnek beyitler şu şekildedir:

- Bî-çâre Yûnus'un altûn sözünü/Câhile söylemen kızıl pûl eyler.
- Bu dünyâ bir gelindür yeşil kızıl donanmış/Kişi yeni geline bakubanı toyamaz. (Tatcı, 2014).

Bu beyitlerde “kızıl” kelimesi farklı anlam katmanları oluşturmaktadır. İlk beyitte geçen “kızıl pûl” (bakır para) ifadesi, altının karşılığı olarak değersizliği ve kıymetli bir sözün ehil olmayanlarca basitleştirilmesini temsil eder. İkinci beyitte ise dünyanın “yeşil kızıl” donanmış bir geline benzetilmesi, yeryüzünün aldatıcı güzelliğine ve insanın bu geçici dünyaya olan tutkusuna işaret etmektedir. Ayrıca Dîvân genelinde “kızıllar giymek” veya “kızıllar donanmak” gibi ifadelerin; hiddetlenme, öfke ve işlerin tersine dönmesi gibi olumsuz duygusal durumlarla da ilişkilendirildiği görülmektedir.

3.3.7. Atasözü ve Deyimler

Türkçenin söz varlığı içerisinde “kızıl” ve “al” kelimeleri etrafında şekillenen atasözü ve deyimler, bu renklerin hayati durumlar, toplumsal tepkiler ve doğal gözlemlerle olan bağıını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda öne çıkan örnekler şu şekildedir (Türk Dil Kurumu, 2025c):

- **Kızılca kıyamet kopmak:** Büyük bir gürültü, telâş veya şiddetli bir çatışmanın çıkmasını ifade eder.
- **Kan kusup kızılçık şerbeti içtim demek:** Çok büyük bir sıkıntı ve acı çekilmesine rağmen, bunu dışarıya belli etmemek, onurunu koruyup hâlden şikâyet etmemek anlamındadır.

- **İki eli (kızıl) kanda olsa:** Yapılması gereken bir işin çok acil ve önemli olduğunu, her ne engel olursa olsun mutlaka yapılması gerektiğini vurgular.
- **Sabahın kızılığı akşamı kış eder, akşamın kızılığı sabahı güz eder:** Doğadaki renk değişimlerinden yola çıkarak hava durumuna dair yapılan geleneksel bir tahmini ifade eder.
- **Al elmaya taş atan çok olur:** Değerli, başarılı ve yetenekli kimselere karşı kıskançlık besleyenlerin ve onlara zarar vermek isteyenlerin çok olacağını belirtir.
- **Al giymedim ki alınayım:** "Bir kusurum veya suçum yok ki üzerime alınayım" anlamında, haksız suçlamalara karşı bir savunma ifadesidir.
- **Al kanlara boyanmak:** Ağır yaralanmayı veya büyük bir fedakârlıkla can vermeyi simgeler.
- **Al kiraz üstüne kar yağmış:** Beklenmedik, şaşırtıcı ve tezat oluşturan durumları betimlemek için kullanılır.

Yukarıda yer alan örneklerde görüldüğü üzere; “kızıl” ve “al” kelimeleri sadece birer renk adı değil; sabrın, toplumsal onurun, hayati tehlikelerin ve estetik değerlendirmelerin birer göstergesi olarak dil içerisindeki işlevini sürdürmektedir.

3.3.8. Türküler ve Günlük Hayatta Kullanım

Türkülerde ve günlük yaşamın farklı alanlarında “kırmızı”, “al” ve “kızıl” kelimeleri, hem fiziksel betimlemeler hem de estetik yakıştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkülerdeki kullanımına dair öne çıkan örnekler şunlardır:

- **Arda boylarında kırmızı erik:** Bu Balkan türküsünde “kırmızı” kelimesi, doğadaki bir meyvenin rengini tanımlamak amacıyla doğrudan bir renk adı olarak kullanılmıştır.
- **Allı turnam bizim ele varırsan:** Burada geçen “allı” ifadesi, sadece bir rengi belirtmekle kalmayıp turnaya yönelik bir yakıştırma ve estetik bir güzelleme (epithet) niteliği taşımaktadır.

Günlük hayatta ve coğrafi adlandırmalarda bu renk köklerinin (kızıl, kırmızı, al) yerleşim yerlerine ve doğa unsurlarına isim verme noktasında oldukça işlek olduğu görülmektedir:

- **Kızıl Kökenli Yer ve Su Adları:** Kızılhamam, Kızıltepe, Kızılcabölük, Kızılağaç ve Kızılören gibi yerleşim yerlerinin yanı sıra Kızılırmak ve Kızıldere Nehri gibi önemli su kaynakları bu isimle anılmaktadır.
- **Kırmızı Kökenli Yer Adları:** Kırmızıköprü, Kırmızılar, Kırmızıtaş ve Kırmızıdam gibi örnekler, rengin yer adlandırmasındaki somut etkisini göstermektedir.
- **Al Kökenli Adlar:** “Al” kelimesi de tıpkı diğerleri gibi pek çok özel isimde ve yer adında belirleyici bir unsur olarak kullanılmaya devam etmektedir.

Bu veriler, kırmızı ve tonlarının Türk kültür coğrafyasında hem sanatsal bir motif hem de mekânları tanımlayan temel bir kimlik ögesi olduğunu kanıtlamaktadır.

3.3.9. Türk Mitolojisi

Türk mitolojisinde kırmızı tonları, sadece görsel birer renk değil; ateş, kutsallık ve koruyuculukla özdeşleşen derin sembolik anlamlar barındırır. Bu bağlamda "al" ve "kızıl" kavramları arasında mitolojik bir ayrım bulunmaktadır:

- **Renk Ayrımı ve Dönüşüm:** Mitolojik anlatılarda al, koyu turuncuya yakın, ateş ve alev rengini temsil ederken; kızıl, daha açık ve parlak bir kırmızı tonu ifade etmektedir. Tarihsel süreç içerisinde bu iki kavramın birbiri yerine geçtiği görülmektedir.
- **Koruyucu Ruhlar ve Ateş:** Eski Türk inançlarında yer alan “Al ruhu” ve “Al ateş” kavramları, rengin koruyucu işlevini yansıtır. Ateşin kutsallığı ile birleşen al renk, kötü ruhlardan korunmak ve arınmak için başvurulmuş bir unsur olarak kabul edilir.
- **Kutsallık ve Dilsel Tercihler:** Türk kültüründe al rengin inanç sistemindeki yeri o denli köklüdür ki, bu renk kutsal bir simge olarak kabul görmüştür. Bu durum, “kırmızı bayrak” yerine “al bayrak”, “kırmızı kan” yerine ise “al kan” ifadelerinin yerleşmesini sağlamıştır (Ekici, 2016, s. 104-105).
- **Dilsel Karşıtlıklar:** Renk sembolizmi dilin semantik yapısına da yansımıştır. Birini yermek veya aşağılamak için “karalamak” eylemi kullanılırken; birini övmek veya bir durumu güzelleştirmek için “allamak, pullamak” deyiminin kullanılması, al rengin yücelik ve estetikle olan bağını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu derleme çalışması, Türk dilinin yeşil, siyah ve kırmızı temel renk adları üzerinden sahip olduğu derin kültürel birikimi ve kavramsal çeşitliliği sistematik bir biçimde ortaya koymuştur. İncelenen tarihî metinler ve güncel kullanımlar, bu renk adlarının zaman içinde geçirmiş olduğu anlam genişlemesi ve kaymalarını açıkça göstermektedir.

Elde edilen bulgular, “yaşıl” kelimesinin Orhun Yazıtları’nda öncelikle coğrafi bir öge olarak yer almasına rağmen, takip eden eserlerde hızla renk anlamını kazandığını ve farklı Türk boyları arasında da çok katmanlı anlamlar üstlendiğini doğrulamaktadır.

Aynı şekilde, “kara” kelimesinin renk anlamının ötesinde olumsuzluk, yön, toplumsal statü ve coğrafi öğeleri ifade etme kapasitesi, ilk Türk kaynaklarından günümüze kadar gelen anlambilimsel derinliğini kanıtlamaktadır. Özellikle Dede Korkut Kitabı’nda bu çok işlevliliğin sıkça görülmesi, kelimenin kültürel kodlardaki merkezi rolüne işaret etmektedir.

Kızıl, al ve kırmızı üçlemesinde ise anlam ayrışması ve kullanım tercihleri dikkat çekicidir. Tarihî süreçte bu eş anlamlı kelimelerin olumlu bağlamlarda daha çok “al”, olumsuz veya belirgin durumlarda ise “kızıl” şeklinde ayrılması, Türkçenin semantik hassasiyetini göstermektedir. “Kırmızı” kelimesinin ise yakın dönem metinlerinde renk adı olarak öne çıkışı, dilin dinamik yapısının bir göstergesidir. Bu üç temel renk adındaki sürekli değişim ve çeşitlilik, Türk dilinin ifade kapasitesinin sınırlarının ne denli geniş olduğunu gözler önüne sermektedir.

Çalışma, yalnızca ilgili tarihî eserlerden hareketle renklerin metin içerisindeki kullanımını esas alarak metodolojik güvenilirliği ön planda tutmuştur. Bir rengin tarihî kökeni ile günümüzdeki kullanımını karşılaştırmanın potansiyel tutarlılık sınırlamaları göz önünde bulundurulduğunda bu sistematik derleme yaklaşımı, elde edilen sonuçların doğruluğunu ve akademik geçerliliğini güçlendirmektedir. Bu yönüyle çalışma, Türk dilinin ifade kapasitesinin ve kavramsal çeşitliliğinin kapsamlı bir şekilde ortaya konulmasına yönelik ilerideki akademik araştırmalar ve benzer derleme çalışmaları için önemli bir referans noktası oluşturmakta ve Türk dilinin tarihî ve kültürel boyutlarıyla renk kavramlarının incelenmesine sağlam bir temel sunmaktadır.

Kaynakça

- Arat, R. R. (Haz.). (1979). *Kutadgu bilig I: Metin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (Çev.). (1985). *Divânu lügati't-Türk* (Cilt 1–3). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çadırcı, A. Yemenimin uçları. Web: <https://turku.ahmetcadirci.com/edirne/JBAHIsS.html> adresinden 10 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.
- Çoruhlu, Y. (2000). *Türk mitolojisinin ana hatları*. Kabalcı Yayınları.
- Ekici, M. (2016). Türk kültüründe “Al” renk. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 16(2), 103-107.
- Ergin, M. (2009). *Dede Korkut kitabı*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2010). *Orhun abideleri*. Boğaziçi Yayınları.
- Eyuboğlu, Z. (2003). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. Sosyal Yayınları.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü* (2 Cilt). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçük, S. (2010). Tarihî Türk lehçelerinde renk adlandırmaları. *Turkish Studies*, 5(1), 45-52.
- Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı. (2025). *Kubbealtı Lügati*. <http://lugatim.com> adresinden 10 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Özensoy, A. U. (2010). *Çerez Türküler*. Web: https://www.researchgate.net/publication/382213638_Cerez_Turkuler_-_Folk_Songs adresinden 5 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.
- Tatçı, M. (2014). *Yunus Emre divanı*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Türk Dil Kurumu. (1983). *Tarama sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2025a). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 5 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu. (2025b). *Türkiye Türkçesi ağızları sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 5 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.

Türk Dil Kurumu. (2025c). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr> adresinden 5 Eylül 2025 tarihinde alınmıştır.

Türk Mitolojisi Kaynakları. (2023). *Kara ve aru ruhlar*. <https://www.turkmitolojisi.com> adresinden 12 Kasım 2025 tarihinde alınmıştır.

Yusuf Has Hâcib. (1991). *Kutadgu Bilig* (R. R. Arat, Çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

This study offers a comprehensive examination of the semantic changes observed in several core color names in the Turkish language and discusses how these changes reflect broader cultural and linguistic dynamics across history. Turkish possesses an exceptionally rich repertoire of color terminology, extending beyond basic categories to numerous intermediate shades. Over the centuries, color names have undergone notable semantic evolution: while some retained their original meanings, others expanded, narrowed, or shifted toward new conceptual domains. The study emphasizes that although color perception may vary among individuals, the meanings attached to colors primarily derive from collective cultural frameworks shaped by geography, climate, lifestyle, economy, politics, belief systems, and historical experience. Recent research highlights this richness, but existing studies have not fully captured its depth, making the present compilation a valuable contribution to the documentation of Turkish lexical and cultural heritage.

Using a historical and diachronic perspective, the study traces the semantic trajectories of three central color names -yeşil (green), kara (black), and kırmızı (red)- from the earliest written records of Turkish to modern usage. A broad corpus of texts, including the Orkhon Inscriptions, Diwan Lughat al-Turk, Kutadgu Bilig, The Book of Dede Korkut, and the Diwan

of Yunus Emre, provides insights into how color terms were employed in early Turkic societies. To capture contemporary linguistic vitality, the study also examines proverbs, idioms, folk songs, and modern dictionaries. This combined approach helps reveal semantic continuity and transformation across genres and historical periods.

The analysis of yeşil/yaşıl (green) shows a layered semantic structure. In dictionaries, yeşil is defined primarily as the color produced by blending yellow and blue, but it also means “fresh,” “unwithered,” or “unripe,” reflecting its broad practical usage. Dialectal sources display additional semantic extensions, including unexpected meanings such as “dark red” and “young/lush.” Historical dictionaries record forms like yaşıl, yaşılğan, and yaşillık, indicating both structural and semantic diversity. In the Orkhon Inscriptions, the term does not denote a color; instead, it appears as a geographical name, such as Yaşıl Ögüz (Green River). By the time of Kutadgu Bilig, yeşil had become clearly established as a color term and appeared alongside words like kök and gök. Diwan Lughat al-Turk identifies yaşıl as the historical form of yeşil, documenting its development toward color meaning. In The Book of Dede Korkut, yeşil frequently evokes natural beauty, while the Diwan of Yunus Emre associates it with joy or spiritual symbolism, and some phrases preserve older meanings connected to wetness or tears. Modern idioms such as yeşilden gitmek (“for affairs to go well”) show the term’s continued vitality, and contemporary language includes expressions like yeşil pasaport and yeşil ışık. In Turkish mythology, yeşil can symbolize youth, rebirth, fertility, or death depending on its shade, revealing the color’s complex symbolic dimension.

The term kara (black) demonstrates even more extensive semantic diversity. Beyond its basic meaning, kara also refers to soil or land, and dialect sources attribute meanings such as “night guard,” “dense meat,” and even ethnoracial descriptors. The Kubbealtı Dictionary lists additional connotations such as poverty, ordinariness, and ominousness, and notes that kara may also indicate the direction north. Its synonym siyah is a Persian loanword. In Diwan Lughat al-Turk, kara means darkness, and its derivatives—karabaş, karaçı, karagu—reflect social and physical characteristics. The Orkhon Inscriptions use kara both as a place name and as an animal descriptor. Kutadgu Bilig depicts kara in scenes of darkness, fog, and night, reinforcing its association with adversity. The Book of Dede Korkut exhibit remarkable semantic versatility: kara may signify sorrow, danger, low status, or beauty, depending on context. In some passages, it contrasts with ak (white) to reflect social hierarchy or moral duality. The Diwan of Yunus Emre continues this moral dichotomy, frequently employing kara to mean disgrace or wrongdoing. In Turkish cultural expression, kara appears abundantly in proverbs and idioms such as Kara haber tez duyulur (“Bad news travels fast”) and Ak akçe kara gün içindir (“White money is for a black day”). Folk songs use kara both as a symbol of hardship and as an affectionate descriptor for beloved features (e.g., kara gözüm). In mythology, kara is linked to shamanistic beliefs and figures such as Karatös and Erlik, representing powerful underworld or negative forces.

The color group kızıl/kırmızı/al (red) illustrates a complex interplay of overlapping and diverging meanings. Kırmızı functions as the modern general term for red, while kızıl and al carry older cultural associations. Dialect dictionaries extend kızıl to meanings such as anger,

harshness, incompatibility, and laziness. In the Orkhon Inscriptions, *kızıl* appears dramatically in references to blood and sacrifice, symbolizing physical struggle and effort. In Kutadgu Bilig, the term appears in metaphors such as *kızıl tilkü teg* (like a red fox) and in vivid descriptions of nature. The Book of Dede Korkut use both *kızıl* and *al*, as in *kızıl deve* and *al duvağım*, the latter highlighting red's traditional role in wedding customs. The Diwan of Yunus Emre employs *kızıl* symbolically, sometimes carrying meanings related to excess, passion, or misfortune. Proverbs and idioms such as *Kızılca kıyamet kopmak* demonstrate its strong metaphorical force. In Old Turkish, *kızıl* also referred to the direction south and was commonly preferred over *kırmızı* during certain historical periods. Mythology distinguishes between *al*, associated with sacred fire and protection, and *kızıl*, associated with bright red hues. Expressions such as *al bayrak* and *al kan* reflect the cultural persistence of these symbolic associations. Linguistically, the contrast between the positive connotations of *al* (as in *allamak/pullamak*, meaning to praise) and the negative connotations of *kara* (as in *karalamak*, meaning to slander) reflects the moral and cultural weight carried by color terminology.

The study concludes that *yeşil*, *kara*, and *kızıl* have undergone significant semantic transformations from the earliest written sources to the present and continue to evolve. Their meanings reflect not only linguistic shifts but also changing cultural, religious, and social frameworks. The distinctions among *al*, *kızıl*, and *kırmızı*; the symbolic opposition of *ak* and *kara*; and the historical development from *yaşıl* to *yeşil* collectively demonstrate the semantic richness of Turkish. By documenting these historical and cultural shifts, the study illuminates the depth of Turkish color terminology and provides a strong foundation for future linguistic and cultural research.

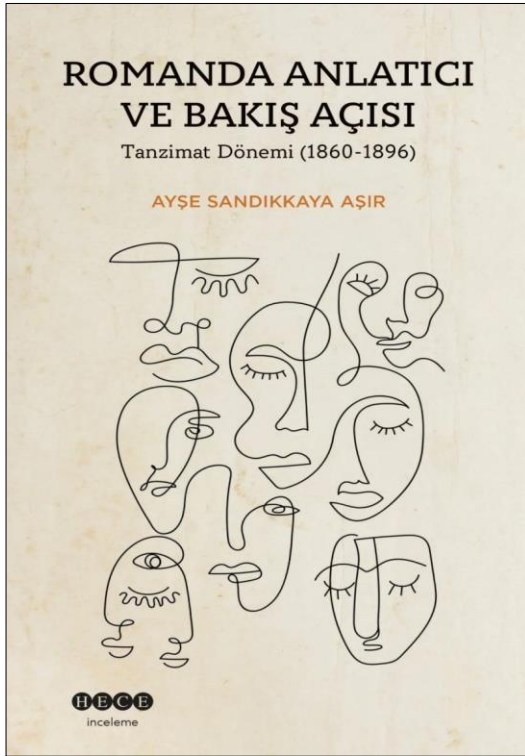
Ayşe SANDIKKAYA AŞIR

“ROMANDA ANLATICI VE BAKIŞ AÇISI” KİTABI HAKKINDA*Kitap İncelemesi*

Ebrunur ÖZTÜRK*

Geliş Tarihi: 20.08.2025 | Kabul Tarihi: 10.12.2025 | Yayın Tarihi: 29.12.2025

Sandikkaya Aşır, A. (2025). *Romanda Anlatıcı ve Bakış Açısı – Tanzimat Dönemi (1860-1896)*. Hece Yayınları. ISBN: 978-625-5956-08-8.



Anlatıcı ve bakış açısı, bir anlatının ortaya çıkmasını sağlayan ve anlam dünyasını belirleyen en temel yapı taşlarındandır. Anlatı bilimi alanındaki araştırmacıların çoğunluğunun ortaklaştığı tanıma göre anlatıcı, yalnızca metin içerisindeki kurgusal düzleme ait olan soyut bir varlıktır. Anlatıcı, bir bütün olarak var olan anlatı söyleminin ve bu söylemin içeriğini oluşturan varlıklara, eylemlere ve olaylara dair yapılan tüm göndermelerin çıktığı ve kaynaklandığı konuşma makamıdır (Dervişcemaloğlu, 2014, s. 113). Bakış açısı terimi ilk kez Henry James tarafından *The Art of Fiction* başlıklı makalede kullanılmıştır. Wolf Schmid'e göre bir anlatıda temsil edilen her kurgusal varlık kendine ait bir bakış açısına sahiptir (Dervişcemaloğlu, 2014, s. 92). Anlatıcı ve bakış açısı kavramlarının anlatı incelemelerinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Dolayısıyla metin

incelemeleri ile ilgili çalışmalarda bu konu kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Bu çalışmalardan biri de Kastamonu Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyesi Ayşe Sandikkaya Aşır'ın *Romanda Anlatıcı ve Bakış Açısı* adlı eseridir.

Aşır, çalışmasında anlatının temel unsurları arasında yer alan anlatıcı ve bakış açısı kavramlarını Tanzimat dönemi romanlarından bazıları üzerinde kapsamlı bir şekilde inceler. Aşır'ın hazırladığı söz konusu eser, 2020 yılında Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Tanzimat Dönemi Romanlarında Bakış Açısı” başlıklı doktora tezine dayanmaktadır. Aşır, çalışmasını kitap formatına dönüştürürken tez çalışmasının çerçevesi dışına çıkmadan bazı değişiklikler yaparak eseri akademik dilin kuruluşundan kurtarmayı hedeflediğini dile getirmiştir (Aşır, 2025, s. 13).

* Doktora Öğrencisi; Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı; eburunurozturk@trakya.edu.tr | 0009-0000-3635-7405

Çalışmanın başında yer alan Fazıl Gökçek'in değerlendirmesi, çalışmanın genel kapsamını ifade eder. "Ön Söz" ve "Giriş" bölümlerinden sonra çalışmanın temelini oluşturan ve sırasıyla "Anlatı Teorileri", "Bakış Açısı Teorileri", "Eser İncelemeleri" başlıklarını taşıyan üç bölüm mevcuttur, bunların ardından ise "Sonuç ve Değerlendirme" kısmı gelmektedir. Eserin sonunda "Terimler Sözlüğü" yer alır. Eserde sözlüğe yer verilmesi okurun teori bölümlerinde geçen kavramların anlamlarına kolaylıkla ulaşabilmesini sağlaması bakımından önemlidir. Devamında "Kaynakça" başlığı altında eserde yararlanılan kaynaklar yer alır.

Çalışmanın "Anlatı Teorileri" başlığını taşıyan birinci bölümü, dört alt bölümden oluşur. Anlatı kavramının kuramsal çerçevesinin çizildiği bu bölümde ilk olarak anlatı ve kurmaca anlatı kavramları arasındaki ayrıma örneklerle desteklenerek değinilmiş ve devamında 1970'li yıllardan itibaren anlatı analizi üzerine Wolf Schmid, Birgit Neumann, Ansgar Nünig ve Seymour Chatman tarafından geliştirilen bildirişim modelleri ele alınmış, anlatı düzeyleri ve Wolf Schmid ile Rimmon-Kenan'ın anlatı tipolojileri dikkatlere sunulmuştur.

Anlatı bilimin temel unsurlarından biri olan bakış açısı kavramı, yalnızca eserin anlatı yapısında belirleyici olmakla kalmaz, aynı zamanda okurun eseri algılama ve yorumlama biçimini de etkiler. Bu durum da her yazarın eserini meydana getirmeden önce öncelikli olarak hangi bakış açısıyla kaleme alacağını belirlemesi sonucunu doğurur. Bakış açısı terimi ile kurmaca eser incelemelerinde de karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte kavramın perspektif ve odaklanma gibi terimlerle karşılandığı da görülür. Birbirinin yerine kullanılan bakış açısı ve perspektif terimlerinin yerini 1980'li yıllardan itibaren büyük bir ölçüde odaklanma terimine bıraktığı görülmektedir (Aşır, 2025, s. 49). Aşır, çalışmanın "Bakış Açısı Teorileri" başlıklı ikinci bölümünde söz konusu kavramların kullanım alanlarına dikkat çektikten sonra bu kavramlar arasındaki Niederhoff ve Mieke Bal gibi bazı teorisyenlerin işaret ettiği ayrımlara değinir. Bu ayrımlar söz konusu terimlerin tanımlanmasında bir uzlaşmaya varılamadığını gösterir. Dolayısıyla bakış açısı, perspektif ve odaklanma terimlerinin kullanım alanlarıyla ilgili farklı modeller görülür. Aşır, anlatı bilime katkılarını göz önünde bulundurarak en etkili modelleri kronolojik olarak sıraladığı "Henry James", "Shelden L. Whitcomb", "Percy Lubbock", "E.m. Forster", "Cleanth Brooks-Robert Penn Warren", "Franz Karl Stanzel", "Norman Friedman", "Boris Uspensky", "Gérard Genette", "Mesafe", "Perspektif", "Shlomith Rimmon-Kenan", "Mieke Bal", "Monika Fludernik", "Wolf Schmid", "Luc Herman ve Bart Vervaeck" başlıkları altında ele alır.

Çalışmanın ağırlık merkezini oluşturan "Eser İncelemeleri" başlıklı üçüncü bölümde, ilk iki bölümde üzerinde durulan teorik bilgiler, çeşitli roman örnekleriyle incelenmiştir. Başka bir ifade ile bu bölümde Aşır'ın da işaret ettiği gibi anlatı modelleri ve bakış açısı tiplerinin seçilen yazarlar tarafından nasıl kullanıldığı tespit edilmiştir. Aşır'ın roman örneklerini Tanzimat dönemi ile sınırlandırdığı görülür. "Tanzimat Dönemi Türk Romanında Anlatıcı ve Bakış Açısı" alt başlığından sonra incelenen romanlar, on dört alt başlıkta toplanmış ve her bir başlığa romanların adı verilmiştir. Söz konusu örnek romanlar arasında ağırlıklı olarak Tanzimat dönemi roman yazarları arasında en üretken isimlerden biri olan Ahmet Mithat Efendi'nin romanları bulunmaktadır. Bu durumun temel sebebi, kitabın başında yer alan yazısında Fazıl Gökçek'in de belirttiği gibi, Ahmet Mithat'ın dönemindeki diğer yazarların

toplamından birkaç kat fazla roman kaleme almış olmasıdır. (Aşır, 2025, s. 9). Aşır’ın da bu duruma gerek metin düzleminde gerekse alt metin dâhilinde dikkat çektiği görülür.

Çalışmada, Ahmet Mithat’ın *Yeniçeriler*, *Hasan Mellâh*, *Zeyl-i Hasan Mellâh Yahut Sır İçinde Esrar*, *Karı Koca Masalı*, *Felatun Bey ile Rakım Efendi*, *Yeryüzünde Bir Melek*, *Müşahedat*, *Taaffüf*, *Hikmet-i Peder* romanları, Namık Kemal’in *İntibah*’ı, Sami Paşazade Sezai’nin *Sergüzeşt*’i, Hüseyin Rahmi’nin *Şık*’ı, Fatma Aliye Hanım’ın *Muhadarat*’ı ve son olarak Nabizade Nazım’ın *Zehra* romanları incelenmiştir. Aşır, ayrı başlıklar altında incelemiş olduğu eserler hakkında kısa bir bilgi verdikten ve eserlerin konusunu aktardıktan sonra yine “Anlatıcı” ve “Bakış Açısı” olmak üzere iki ayrı alt başlıkta eserleri teorilere göre incelemiştir.

Türk romanının ilk örneklerini veren Tanzimat dönemi yazarlarından özellikle Ahmet Mithat’ın romanlarında somut yazar, anlatıcı ve soyut yazarın sınırlarının bulanıklaştığı görülmektedir. Başka bir deyişle Ahmet Mithat’ın romanlarında okurun karşısına aynı anlatıcı çıkar. Bu anlatıcıyı somut yazar Ahmet Mithat’tan ayırmak genellikle mümkün değildir. O, okuru eğitmeyi amaçlayan bir öğretmenden başka bir kimliğe sahip değildir. Zaten Ahmet Mithat’ta da kendisiyle anlatıcıyı ayırma konusunda bir endişe görülmez. Öyle ki Ahmet Mithat, *Yeryüzünde Bir Melek*, *Müşahedat* ve *Hikmet-i Peder* romanlarında anlatıcıya “Ahmet Mithat” adını vermiştir. Bu duruma bir başka örnek ise *Zeyl-i Hasan Mellâh* ve *Müşahedat* romanlarıdır: İlkinde anlatıcı, eserin yazarı olduğunu ileri sürer, ikincisinde ise anlatıcı, Ahmet Mithat’ın kaleme aldığı eser ve çıkardığı gazeteleri sahiplenir. İncelenen romanlardan *İntibah*, *Sergüzeşt*, *Şık*, *Muhadarat* ve *Zehra*’da ise durum farklıdır. Bu romanlarda somut yazar ile anlatıcının kimliklerinin önemli ölçüde ayrıldığı görülür (Aşır, 2025, s. 359-360). Ayrıca söz konusu romanlar, anlatıcının bilgiye sahip olması bakımından da Ahmet Mithat’ın *Yeryüzünde Bir Melek*, *Müşahedat* ve *Hikmet-i Peder* romanlarından ayrılır. Aşır, Ahmet Mithat’ın sözü geçen üç romanının dışındaki romanları ile *İntibah*, *Sergüzeşt*, *Şık*, *Muhadarat* ve *Zehra* romanlarında her şeyi bilen anlatıcının tercih edildiğini tespit eder (Aşır, 2025, s. 362).

Aşır, eserin “Sonuç” bölümünde incelenen eserlerin hepsinde yazarların açık anlatıcı kullandığı sonucuna ulaşır. Bunun temelinde iki sebebe işaret eder: İlk olarak açık anlatıcının, halkı eğitme kaygısındaki Tanzimat dönemi yazarlarının doğrudan okura hitap etmelerini sağlamasıdır. Diğer bir sebep ise bu yazarların meddahlık geleneği etkisini taşımalarıdır. Bu doğrultuda eserlerinde sık sık okur ile iletişim kurmuşlardır. Kurulan iletişim bazı romanlarda kurgusal okurun da dâhil olmasıyla diyalog hâlini alır.

“Sonuç” bölümüne bir bütün olarak bakıldığında Aşır’ın incelediği eserlerin anlatıcı ve bakış açısı bağlamında ortak noktaları ve birbirinden ayrıldığı noktalara dikkat çektiği görülür. Bununla birlikte ağırlıklı olarak Ahmet Mithat’ın romanlarını ve kullandığı teknikleri irdelemiştir. Aşır’a göre *Müşahedat*, teknik anlamda Ahmet Mithat’ın romanları arasında en başarılı romanıdır (Aşır, 2025, s. 363).

Aşır, çalışma boyunca açık ve anlaşılır bir dil kullanır. Yazar, ilk iki bölümde anlatıcı ve bakış açısı kavramlarının teorik zeminini oluştururken kuramsal terimleri sade bir dille açıklar ve

bunu anlaşılır bir üslupla destekleyerek anlatımı kuramsal yükten arındırır. Bununla birlikte kuramsal anlatımı yer yer Türk ve dünya edebiyatından seçtiği örneklerle pekiştirerek anlaşılır kılar.

Aşır'ın çalışması, ele aldığı eserlerin roman sanatının sunduğu anlatıcı ve bakış açısı imkânları çerçevesinde yeniden değerlendirilmesi bakımından dikkate değer bir nitelik taşımaktadır. Çalışmanın üçüncü bölümünde incelenmek üzere seçilen eserlerin, Türk romanının ilk örneklerinin verildiği Tanzimat dönemi romanlarından oluşması, Türk romanının başlangıç evresinde hangi anlatıcı tipi ve bakış açısıyla kaleme alındığını aydınlatmaktadır. Dolayısıyla, seçilen eserlerin anlatıcı ve bakış açısı doğrultusunda çözümlenmesi, Türk romanının başlangıç evresinde hangi anlatım tercihlerinin öne çıktığını ortaya koyarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Aşır, bu bakımdan literatüre önemli bir katkı sunar. Bununla birlikte çalışma, romanın temel unsurlarından olan anlatıcı ve bakış açısının Tanzimat dönemi romanlarında nasıl uygulandığına ilişkin araştırmalar yapacak kişiler için başvurulabilecek sağlam bir temel sunmaktadır.

Kaynakça

Dervişcemaloğlu, B. (2014). *Anlatıbilime Giriş*. Dergâh Yayınları.

Sandikkaya Aşır, A. (2025). *Romanda Anlatıcı ve Bakış Açısı*. Hece Yayınları.