

EDE Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi

EDE Education Language and Literature Journal

EDE, 2024; (4): i-iv

Jenerik / Jeneric

Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi	Dergi adı	Journal Title	Journal of Education Language and Literature
EDE	Kısa Adı	Short Name	EDE
2980-0102	e-ISSN	e-ISSN	2980-0102
Türkçe, İngilizce	Yayın Dili	Language	Turkish, English
Yılda iki kez	Periyot	Frequency	Biannual
Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü A-114 PK.34220 Esenler-İstanbul, TÜRKİYE	Adres	Address	Yıldız Technical University Department of Turkish and Social Sciences Education A-116 PK. 34220 Esenler-Istanbul, TURKEY
editor.ede@gmail.com	e-posta	e-mail	editor.ede@gmail.com
0902123834867	Telefon	Telephone	0902123834867

● YIL/YEAR: 2024 ● SAYI/ISSUE: 4 ● YAZ/SUMMER ●

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve yayıncının görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.

Amaç

Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi (EDE) özgün ve üstün nitelikli makaleleri bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası katılıma açık hakemli bir e-dergidir. Alanında öncü bir dergi olup Türkiye hakkında nitelikli çalışmalarını yayımlamayı amaçlar. Türkiye'yi ilgilendiren konulardaki bilgiyi toplamak ve yaymak çabasıdadır. EDE, Türkçe ve İngilizce dillerinde alanına yenilik getiren özgün veya derleme makalelere yer verir. Dergi, makaleler yanında bilimsel çeviri ve kitapların tanıtımlarını da yayımlar. Yılda iki defa düzenli olarak yayımlanan EDE gerekli gördüğünde özel sayı(lar) da çıkarmaktadır.

Kapsam

Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi (EDE), eğitim, dil ve edebiyat alanlarında Türkiye'yi ilgilendiren tarihi ve güncel konuları bilimsel bir bakış açısıyla ele alan, bu konuda çözüm önerileri getiren yazılara yer verir. Bu yüzden Türkiye odaklı eğitim, dil ve edebiyat odaklı özgün ve nitelikli çalışmalar yayımlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim, dil ve edebiyat alanlardaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalarını kabul etmektedir. Eğitim, dil ve edebiyat alanlarında Türk araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarını da kapsamına alır. EDE, Türkiye ile yakın ilişkileri olduğundan Kıbrıs ve Avrupa ülkelerini ele alan çalışmalara da açıktır.

Aim

The Journal of Education Language and Literature (EDE) is a peer-reviewed e-journal open to international participation, published in order to deal with original and high quality articles with a scientific approach. It is a leading journal in its field and aims to publish quality studies about Turkey. It strives to collect and disseminate information on matters concerning Turkey. Journal EDE includes original or compilation articles in Turkish and English languages that bring innovation to the field. The journal publishes scientific translations and book reviews as well as articles. Journal EDE, which is published regularly twice a year, also issues special issue(s) when it deems necessary.

Scope

The Journal of Education Language and Literature (EDE) includes articles that deal with historical and current issues concerning Turkey in the fields of education, language and literature from a scientific point of view and offer solutions on this issue. Therefore, it publishes original and qualified studies focused on education, language and literature focused on Turkey. In this context, it accepts original and qualified scientific studies in the fields of education, language and literature. It also includes studies conducted by Turkish researchers in the fields of education, language and literature. Since Journal EDE has close relations with Turkey, it is also open to studies dealing with Cyprus and European countries.

Baş Editör

Prof. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
hayrullahkahya@hotmail.com

Alan Editörleri

Eğitim Alanı Editörleri

Temel Eğitim: Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

Okul Öncesi Eğitimi: Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM
Yıldız Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

Türkçe Eğitimi: Doç. Dr. Onur ER
Düzce Üniversitesi, TÜRKİYE

Dil Alanı Editörleri

Türk dili: Prof. Dr. Hayrullah KAHYA
Yıldız Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

Edebiyat Alanı Editörleri

Türk Edebiyatı: Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editor-in-chief

Prof. Dr. Hayrullah KAHYA,
Yıldız Technical University, Turkey
hayrullahkahya@hotmail.com

Editors

Education Field

Basic Education: Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN
Yıldız Technical University, TÜRKİYE

Pre-school Education: Assoc. Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM
Yıldız Technical University, TÜRKİYE

Turkish Education: Assoc. Prof. Dr. Onur ER
Düzce University, TÜRKİYE

Language Field

Turkish language: Prof. Dr. Hayrullah KAHYA
Yıldız Technical University, TÜRKİYE

Literature Field

Turkish literature: Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ
Marmara University, Turkey

Dil Uzmanları

Zeynep Ebrar KÜÇÜK
Yıldız Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

Sekreteryaya

Fatih DEMİR
Yıldız Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE

Language Specialists

Zeynep Ebrar KÜÇÜK
Yıldız Technical University, TÜRKİYE

Secretariat

Fatih DEMİR
Yıldız Technical University, TÜRKİYE

Bu Sayının Hakemleri Reviewers

(Ada göre alfabetik)

No	Reviewers	University	Fields
1	Dr. Adnan ADIGÜZEL	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Edebiyat
2	Dr. Bayram ARICI	Muş Alparslan Üniversitesi	Eğitim
15	Dr. Bilge ÖZTÜRK	Kocaeli Üniversitesi	Dilbilim
3	Dr. Dilek CERAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim
17	Dr. Esra AYDIN	Bartın Üniversitesi	Dilbilim
4	Dr. Fatih GÜNAY	Trakya Üniversitesi	Edebiyat
8	Dr. İhsan Sabri ÇEBİ	Namık Kemal Üniversitesi	Eğitim
5	Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi	Eğitim
7	Dr. Muharrem ÖZDEN	Trakya Üniversitesi	Eğitim
6	Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi	Edebiyat
9	Dr. Nesrin Kaya GÜR	Trakya Üniversitesi	Eğitim
12	Dr. Seyfullah YILDIRIM	Gazi Üniversitesi	Eğitim
11	Dr. Suat UNGAN	Trabzon Üniversitesi	Eğitim
13	Dr. Suna ÖZCAN	29 Mayıs Üniversitesi	Eğitim
10	Dr. Şaban SAĞLIK	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Edebiyat
16	Dr. Turgay SEBZECİOĞLU	Mersin Üniversitesi	Dilbilim
14	Dr. Yasin Mahmut YAKAR	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	Eğitim

...

iii

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Gencay Arslan, Talat Aytan

İtalya’da Türkçe Ana Dili Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Occurring Problems In Turkish Native Language Education In Italy

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10211061>

Muhammet Sani Adıgüzel

Besmelenin Türkçe Çevirilerine Sözcük Açısından Bir Yaklaşım

An Investigation of Turkish Translations of Besmele in terms of Vocabulary

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10913012>

Yasemin Akkuş, Cevdet Şanlı

İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin

Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Teachers' Opinions on the Problems Encountered in the Process of Turkish Education to Turkish Children Living in Switzerland

<https://doi.org/10.5281/zenodo.11199701>

Selin Cirlak, Ali Fuat Arıcı

Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Öğretmenin Bir Karakter Olarak Sunuluş Biçimi

Presentation of Teacher as a Character in the Contemporary Turkish Children's Literature

<https://doi.org/10.5281/zenodo.11401922>

Özgün Koşaner, Beyza Çimen

Türkçede Aile Kavramıyla İlgili Kavramsal Eğretilemeler

Family Metaphors in Turkish

<https://doi.org/10.5281/zenodo.12607518>

İtalya'da Türkçe Ana Dili Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

The Problems Encountered In Turkish Native Language Education In Italy

Gencay Arslan^{1*} Talat Aytan² 

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Gencay Arslan
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
gencay20@libero.it
ORCID: 0009-006-7554-7459

² Doç. Dr. Talat Aytan
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
talataytan@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9778-8970

Başvuru/Submitted: 04.10.2023

Düzeltilme/Revision: 16.11.2023

Kabul/Accepted: 22.11.2023

Atıf bilgisi / Citation:

Arslan, G., & Aytan, T. (2024). İtalya'da Türkçe ana dili eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *EDE Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi-EDE Journal of Education Language and Literature*, (4), 1-20.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.10211061>

Turnitin Similarity Index 04%

ÖZ

Bu çalışma, İtalya'daki göçmen Türklerin ana dili eğitimi ihtiyaçlarının karşılanması hususunu kapsayıcı eğitim kavramı çerçevesinde ele alarak, İtalya'da Türkçe ana dili eğitiminde karşılaşılan yaşanan sorunlar konusundaki sorulara yanıt bulmak üzere yürütülmüştür. Tekli araçsal durum çalışması desenindeki araştırmada nitel araştırma stratejisi kullanılmıştır. Veri toplama araçları Türkiye ve İtalya'daki resmî kaynaklar, sivil toplum kuruluşlarına ait resmî sosyal medya sayfaları ve göçmen Türk öğrencilerin velileri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Çalışmanın araştırma grubu, Türklerin yoğun olarak yaşadığı Milano, Como ve Lodi gibi şehirlerden seçilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda İtalya'daki Türk kökenli öğrencilerin yeterli sıklıkla Türkçe ana dili derslerine erişemedikleri görülmüştür. Veliler, ana dili eğitiminin genellikle ebeveynler ya da televizyon üzerinden sağlandığını ortaya koymuştur. Yapılan mülakatlarda çocuklarının Türkçe ana dilini kullanım düzeyleri hususunda bazı eksiklikler gördüklerini ifade eden veliler, çocuklarının özellikle okuma ve yazma becerilerinin konuşma becerilerine nazaran daha düşük bir seviyede olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum İtalya'da Türkçe ana dili eğitiminde sorunlar olduğunu ve bunların giderilmesi için önlemler alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: İtalya'da Kapsayıcı Eğitim, İtalya'da Türkçe Ana Dili Eğitimi, Türkçe ve Türk Kültürü.

ABSTRACT

This study was conducted within the framework of the inclusive education concept, addressing the needs of Turkish immigrants in Italy for native language education. The aim was to find answers to questions regarding the problems encountered in Turkish native language education in Italy. The research employed a single instrumental case study design with a qualitative research strategy. Data collection tools included official sources in Turkey and Italy, official social media pages of non-governmental organizations, and semi-structured interviews with parents of Turkish immigrant students. The study group was selected from cities with a significant Turkish population, such as Milan, Como, and Lodi. The collected data were analyzed through content analysis. The interviews revealed that Turkish-origin students in Italy often do not have frequent access to Turkish native language classes. Parents indicated that native language education is generally provided through parents or television. In the interviews, parents expressed concerns about their children's proficiency in using Turkish as their native language, noting that their reading and writing skills were lower compared to their speaking skills. This situation indicates problems in Turkish native language education in Italy, emphasizing the need for measures to address and overcome these issues.

Keywords: Inclusive education in Italy, Turkish mother tongue education in Italy, Turkish and Turkish Culture.

GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı sonrası özellikle Almanya başta olmak üzere Avrupa’da yükselişe geçen sanayi sektörü sebebiyle iş gücü ihtiyacı doğmuştur. 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan anlaşma ile yoğunluk kazanan göç daha sonra diğer Avrupa ülkelerine de yayılmıştır. Türkler, zamanla göç ettikleri ülkelerde gerek sosyal gerekse kültürel anlamda daha aktif bir duruma gelmekle birlikte, Türkçeye olan bakış açısı ve Türkçe hâkimiyeti hususlarında bazı sorunlar yaşamaya başlamışlardır (Sakin, 2018, s. 2).

Göçmen ailelerin çocukları ana dili yani Türkçenin yanı sıra günlük hayatlarında okul ya da sosyal çevreleri sebebiyle yerel dile ve başka uyruklardan olan akranları ile iletişim kurmak için sürekli olarak farklı dillere maruz kalmaktadırlar. İtalya’da yaşayan Türk ailelerin çocukları diğer Avrupa ülkelerindeki akranları gibi doğal olarak çok kültürlü bir ortamda çok dilli olarak büyümektedirler. Toplumsal anlamda çok dillilik, birey olarak okullarda aldıkları yabancı dil eğitimleri ya da öğrencinin başka dilleri öğrenmesine yönelik yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkar. Ancak bireysel çok dillilik aileden başlar; çünkü çocuk önce evde kullanılan dilden başlayarak yerel toplumun dilini hatta diğer ülkelerin dillerini dahi edinebilir. Kısacası çok dillilik, bireylerin yaşamış oldukları evlerde kullanılan ana dilinden toplum içerisinde kullanılan dile ya da eğitim hayatında sonradan öğrenilen yabancı dil derslerine kadar uzanan ve sürekli gelişmekte olan bir olgudur (telc GmbH, 2013, s.14).

Ekonomik şartlar sebebiyle ülkeler arası yapılan göçler de multi kültürel bir toplum ve farklı dillere aşinalık gibi olguları beraberinde getirmekteydi. Örneğin işçi olarak Almanya’ya göç eden Türkiye kökenli ailelerin çocukları gitmiş oldukları okullarda başlangıçta eğitim için yetersiz bulunmuşlardır. Buna sebep olarak Almancayı yeterli düzeyde bilmemeleri gösterilmiştir. Buna dayanılarak eğitim sisteminin dışında tutulan göçmen çocuklar daha düşük kalitede okullara yerleştirilmişlerdir. Sonraki dönemlerde ise bu bireylerin, dil desteği sağlanarak, Almanca seviyelerinin geliştirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Akabinde ise, devletin yetkili kurumları tarafından Türkiye kökenli çocuklara Türkçe ana dili, kültür ve tarih eğitimleri de verilmeye başlanmıştır. Örneğin Türk göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu Almanya’da eyalet bazında uygun görülen eğitim metotları ile (zorunlu, seçmeli ders olarak ya da karma sistem) ana dili dersleri verilmeye başlanmıştır (Abadan Unat, 2007, s.7-8, akt. Pamuk, 2019, s.112). Türk göçmenlerin Almanya’daki eğitim hakları yasal çerçeve kapsamında incelendiğinde iki ülke arasında imzalanan ve 1958 yılında kabul edilen Kültür Anlaşması da ana dili hususunda incelenebilir bir kaynaktır. Bahsi geçen anlaşmanın birinci, dördüncü ve yedinci maddeleri genel olarak iki devlet tarafından görevlendirilen kişilerin gerek üniversite gerekse diğer eğitim kurumları aracılığıyla eğitim verebilecekleri, herhangi bir eğitim kurumuna kayıt halinde vatandaşlara kolaylık sağlanacağı ve taraf ülkelerin vatandaşlarının bilimsel ve kültürel araştırmalarının teşvik edileceği belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti Arasında Kültür Anlaşması, 1958).

Almanya gibi Fransa da Türklerin yoğun olarak yaşadığı Avrupa ülkelerinden biridir. Fransa’da Türkçe dersleri iki ülke arasında imzalanan ELCO (Enseignement de la Language et Culture d’Origine) anlaşması sonucunda 1978 yılında sadece ilkokullarda başlatılmıştır. Türklerden gelen yoğun ilgi üzerine 1983 yılında ortaokullar ve meslek liselerinde de verilmeye başlanan ana dili dersi günümüzde Fransız devlet okullarında lise son sınıfa kadar verilmektedir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından koordine edilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri yerel müfredatın dışında tutulduğu için derslerin devamlılığı velilerin talepleri ve verilen dilekçeler

ile sürdürülmektedir. Yapılmış olan bu anlaşma gereğince ders sınıflarının açılması için en az on beş öğrencinin talebi gerekmektedir. Bu sayıya ulaşamaması durumunda ise Türkçe derslerinin verilmesi kararı okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmıştır. Derslerin okul saatleri dışında ve haftada bir ile üç ders saati olarak planlanması öğrencilerin etkinlikler ve dersler arasında bir seçim yapma zorunluluğunu ortadan kaldırmakta ve büyük bir kolaylık sunmaktadır (Çelik, 2016, s.30-32).

Türkgöçmen nüfusunun yoğun olduğu ülkelerde Türkçe ana dili eğitimi hususunda bürokratik ve ülkeler arası anlaşmalar ile kayda değer bir ilerleme kat edildiği görülmektedir. Farklı ana dili öğretim metotlarıyla göçmen çocukların kendi köken dillerini öğrenmelerinin teşvik edilmesi sayesinde aynı zamanda göç ettikleri ülkenin eğitim sistemine ve toplumuna uyum sağlamalarına yönelik adımlar da atılmış olmaktadır. Yurt dışındaki Türklerin göç ettikleri bir başka ülke olarak bu çalışmada incelemeye alınan İtalya’da ise durum farklı görünmektedir. İtalya resmî istatistik kurumu (ISTAT) verilerine göre İtalya’da yaşayan Türklerin sayısı diğer Avrupa ülkelerindeki Türkiye kökenli göçmenlerle kıyaslandığında oldukça azdır. 2006 ve 2016 yıllarının son aylarını kapsayan verilere göre, yıllar içinde Türkiye kökenli göçmen sayısının arttığı gözlemlense de 2016 yıl sonu verilerine göre ülke çapında ikamet eden Türk göçmen sayısı sadece 19.217 olarak belirtilmiştir. Bu göçmenlerin yaklaşık 1.184 yerel yönetim kurumlarına (belediyeler gibi) kayıtlı olduğu ve çoğunun erkek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan İtalya’nın Lombardiya eyaletinde 2016 yılı baz alınarak yapılan resmî kayıta toplam 7.133 Türk göçmen olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Milano (1288), İmperia (1033) ve Como (1001) gibi büyük şehirlerde Türk göçmenlerin yaşadıkları görülmektedir (comuniitaliani, 2020).

Bu gibi resmî kayıtlardan yola çıkılarak Türk kökenli göçmen nüfusu kıyaslaması yapıldığında Almanya gibi yoğun göç alan bir ülke de çalışma kapsamında incelenmiştir. T.C. Berlin Büyükelçiliği Çalışma ve Sosyal Güvenlik Müşavirliği resmî web sayfasında yer verilen bilgilere de buradan yola çıkılarak atıf yapılabilir. Adı geçen resmî web sayfasında 2013 yılına ait sayısal verilere Federal İstatistik Dairesi kaynak gösterilerek yer verilmiştir. Bu verilere göre hazırlanan demografik bilgiler incelendiğinde 31.12.2013 tarihi itibarıyla Almanya’da 802.663’ü erkek, 747.145’i kadın olmak üzere toplam 1.549.808 Türk yaşadığı görülmüştür. Ayrıca burada yaşayan Türk göçmen sayısının genel olarak Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde yoğunlaştığı ve sayılarının 520.573 olduğu belirtilmiştir (T.C. Berlin Büyükelçiliği Çalışma ve Sosyal Güvenlik Müşavirliği, 2013). Bu bilgilerden yola çıkılarak ele alınan İtalya ve Almanya’da yaşayan Türk göçmen sayısının yaşanan ülkelerdeki sosyal ve kültürel ihtiyaçlar açısından oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. İtalya’daki resmi veriler de incelendikten sonra burada yaşayan Türk göçmenlerin ana dili eğitimine erişim konusunda yaşadıkları sorunların bir diğer sebebi de göçmen Türk nüfusun az olması durumudur. Yine bu sebepten kaynaklanan bir diğer sorun da İtalya’daki Türk göçmenlerin diğer ülkelerden gelen göçmenler kadar bilimsel araştırmalara konu edilmemeleridir. Sosyal ve kültürel sorunların yanı sıra literatürde de yeterince yer almamanın vermiş olduğu bu eksiklik neticesinde pratik yaşamda da sınırlılıklar ya da farklılıklar görülmektedir. Buradan hareketle, yürütülen bu çalışmanın başlıca amaçlarından biri, İtalya’daki Türk göçmenlerin bu görünmezliğini literatürde de azaltarak onlara gereken yeri sağlamaktır. Böylece Almanya ya da diğer ülkelerdeki gibi, İtalya’da da literatürden pratikte yansıyan pozitif uygulamalar hayata geçirilebilir (Purkis , & Güngör, 2015, s. 2).

Türkiye’den dış ülkelere yapılan göçler sebebiyle özellikle ikinci nesilde yaşanan Türkçe ve Türk kültürünün aktarılması sorunsalı birçok akademik çalışmaya konu olmuştur. Ancak, bu

araştırmalarda dikkat çeken en önemli husus genellikle Almanya, Fransa, Hollanda ya da Belçika gibi belirli ülkelerde yaşayan Türkler üzerine yoğunlaşmış olmaları ve İtalya hakkında yeterli araştırma bulunmamasıdır. Dahası, İtalya’daki Türkçe ana dili eğitimi hakkında çok az akademik çalışma mevcuttur. Literatürdeki eksiklikten hareket eden bu çalışma, İtalya’daki Türkçe ana dili eğitimi meselesine odaklanılmıştır ve bu bağlamda “İtalya’daki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacı nasıl karşılanmaktadır, bu eğitime erişim durumu nedir ve ne gibi sorunlarla karşılaşmaktadır?” soru etrafında şekillenmektedir. Temel olarak araştırma, İtalya’da yaşayan Türk kökenli göçmen ailelerin çocuklarının ana dili eğitimine nasıl eriştiklerini tespit etmeyi ve ana dili edinimi açısından yaşanan sorunları gözler önüne sererek, eksikliklerin giderilmesine yönelik araştırma ve girişimlere katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmada nitel araştırma stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni tekli araçsal durum çalışmasıdır. Veri toplama araçları, Almanya, İtalya ve Türkiye gibi ülkelerin resmî kaynakları ve İtalya’daki Türk kökenli çocukların velileri ile gerçekleştirilen mülakatlardır. Çalışma kapsamında kullanılan yerel resmî kaynaklar şunlardır: İtalya resmî istatistik kurumu (ISTAT), İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (Ministero dell’Istruzione e del Merito), İtalyan Hükûmeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı (Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri), İtalya Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (Ministero Del Lavoro e delle Politiche Sociali), İtalya İçişleri Bakanlığı (Ministero dell’interno) gibi devlete bağlı kurumların resmî web sayfaları ve İtalya Resmî gazetesi; ayrıca T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfası ve resmî sosyal medya hesapları ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfaları. Mülakatları gerçekleştirmek üzere ise çalışmanın evreni olan İtalya’daki Türkleri temsil etmek üzere Kuzey İtalya bölgesinde Türklerin yoğun olarak yaşadığı Milano, Como ve Lodi şehirlerden örneklem seçilmiştir. Çalışma kapsamında on bir veli ile gerçekleştirilen görüşmeler devlet okullarındaki Türkçe ana dili eğitimi ve çocuklarının ana dili ile ilişkisi üzerine ilerlemiştir. Yargısal örnekleme yöntemi kullanılarak bu şehirlerde yaşayan Türk kökenli çocukların velileri ile iletişime geçilmiş ve derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

GÖÇMENLER VE ANA DİLİ EĞİTİMİ

Yurtdışında yaşayan Türk kökenli öğrenciler aile içinde kullanılan ana dili dışında yerel halkın diline de maruz kalırlar; dolayısıyla, iki dilli olarak yaşamlarını devam ettirirler. Bu çocukların ana dillerine maruz kaldıkları ortamlar değişkenlik gösterir. Bu farklılıklar bazen çocuğun maruz kaldığı Türkçe ya da yerel dilin baskın olması, bazen de ana dilin hangi düzeyde çocuğa aktarıldığı ile ilgili olabilmektedir. Bazı göçmen ailelerde, dil edinim yaşında ve/veya öğrenime açık olunan çağlarda çocuğun yanında Türkçe ana dilinin yeterince kullanılmaması ve çocuğun Türk kültürüne yeterince maruz kalmaması sebepleriyle ana dili kullanımında ve kültürü etkin bir şekilde tanımada yetersizlikler göze çarpmaktadır (Karadağ, & Baş, 2019, s.10).

Oysa dil, bireyin bilişsel gelişiminin en önemli unsuru olması yanı sıra bireyin çevresini kuşatan toplumla bağ kurmasını ve içine doğduğu kültürü kazanmasını sağlar. Ana dili, Yıldız’ın (2012, s.v) ifade ettiği gibi, “kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar”. Dil, sadece bir ifade ve iletişim aracı olmanın ötesindedir; insanı topluma katarak sosyalleşmesini ve yaşamının koşullarını inşa etmesini ve bu bağlamda kendini gerçekleştirmesini sağlar (Ergil, 1995, s. 159’dan akt. Pamuk, 2019, s. 113). Dil, kişinin köken

kültürü ile de bağlantılıdır. Bir diğer değişle kimliğin, kişiliğin ve kültürün en önemli yapı taşıdır. Özetle, “kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dili eğitimine bağlıdır” (Yıldız, 2012, s.3). Dolayısıyla, iki dilli bir ortamda yaşayan çocukların her iki dilinin de geliştirilmesi gerekir.

Yurt dışında yaşayan göçmen Türk ailelerin çocuklarının, Türkiye ve Türk kültürüyle bağlarını Türk dili oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, göçmen Türk çocuklarının köken kültürleri ile oluşturacakları bağ ilk olarak Türk dili ile başlayacaktır. Ana dili hâkimiyeti yüksek olan bireyler sonraki kuşaklara kültür aktarımı yaparak kimlik inşasına da destek vermiş olurlar (Karadağ, & Baş, 2019, s.10). Bu anlamda, yurt dışında büyüyen Türk kökenli çocukların Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin etkin bir biçimde gelişmesi kendi kültürlerini daha iyi tanımaları ve öz güvenlerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmalara göre, Almanya, Fransa gibi ülkelerde verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve değer kazanmaları başta kendilerini, sonra ailelerini ve yaşadıkları ülkelerdeki Türk toplumunu mutlu etmektedir (Karadağ, & Baş, 2019, s.10).

Öte yandan, Abadan Unat’ın (2007) çalışmasına değinilerek yapılan bir çalışmada (Pamuk, 2019) Almanya’ya göç eden Türkiye kökenli ailelerin çocuklarının başlangıçta eğitim için yetersiz bulunduğu ve eğitim sisteminin dışında tutularak daha düşük kalitede okullara yerleştirildiği aktarılmıştır. Bu bireylerin, dil desteği sağlanarak, Almanca seviyelerinin geliştirilmesi gerektiği kanaatine varılmıştır. Akabinde ise, ana dile hâkimiyetin ikinci dil öğrenme üzerindeki etkisi dikkate alınarak, devletin yetkili kurumları tarafından Türkiye kökenli çocuklara Türkçe ana dili, kültür ve tarih eğitimleri de vermeye başlanmıştır. Örneğin Türk göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu Almanya’da eyalet bazında uygun görülen eğitim metotları ile (zorunlu, seçmeli ders olarak ya da karma sistem) ana dili dersleri vermeye başlanmıştır (Pamuk, 2019, s.112).

Günday’a (2013) göre yabancı bir dil öğrenen birey, köken dilde ve yabancı dilde sosyal ve kültürel açıdan daha donanımlı bir şekilde büyümektedir. Bu bireyler, iletişim kurdukları kişiler ile kültürel farkındalık seviyelerini yükselterek çeşitli kültürleri birbirleriyle ilişkilendirebilme becerisini elde ederler (Günday, 2013, s. 5) ve bu sayede toplumsal entegrasyon kolaylaşır.

İTALYA’DA GÖÇMEN NÜFUS VE TÜRKLER

Ulusal İstatistik Enstitüsü (ISTAT) verilerine göre, 2022 yılı itibariyle İtalya’da yaşayan ancak İtalyan vatandaşlığı olmayan yabancı uyruklu nüfusun toplam 5.030.716 olduğu belirtilmektedir. Avrupa’ya yapılan göçlerin ele alındığı birçok araştırmada da görüldüğü üzere Almanya gibi İtalya da 1900’lerin sonlarına doğru göç almaya başlamıştır. Coğrafi konumundan dolayı hem hedef hem de transit ülke olarak görülen İtalya, diğer Kuzey Avrupa ülkelerine geçiş için de kullanılmıştır. Özellikle Lombardiya bölgesinde yabancı nüfus oldukça fazladır. 1 Ocak 2022 İSTAT resmi verilerinden yola çıkarak TUTTITALIA web sayfasında yayımlanan verilere göre yerleşik yabancı popülasyonunun büyük bir bölümünü %21,5 oranla Romanyalılar, ardından %8,4 ile Fas uyruklu göçmenler ve %8,3’lük bir bölümünü de Arnavutluk’tan gelen göçmenler oluşturmaktadır. Bu göçmenleri sayısal verilere göre sırasıyla Çin, Ukrayna, Hindistan, Bangladeş, Filipinler, Mısır, Pakistan ve diğer ülke vatandaşları takip etmektedir.

Tablo 1. *İtalya'da İkamet Eden Türk Nüfusun Kayıtlı Olduğu Belediyelerin Yıllara Göre Sayısı* (comuniitaliani, 2020).

Yıl	İtalya'da İkamet Edenler	Belediye Sayısı	Önceki Yıllara Göre Artış/Azalış
2006	13.532	959	-
2007	14.562	1004	%7,6
2008	16.225	1038	%11,4
2009	17.651	1086	%8,8
2010	19.068	1120	%8,0
2011	16.354	1044	-%14,2
2012	17.711	1129	%8,3
2013	19.951	1152	%12,6
2014	15.943	905	-%20,1
2015	19.388	1162	%21,6
2016	19.217	1184	%0,9

Sayısal veriler incelendiğinde Türk göçmen sayısının diğer ülkelerden gelen göçmenlere göre daha az olduğu görülmektedir. Türkiye, İtalya'ya göç veren ülkeler sıralamasında en düşük göçmen nüfusu olan ülkeler arasında yer almaktadır. Türk uyruklu göçmenlerin İtalya'daki yerleşik yabancılar arasındaki oranı sadece %0,38 olup, 2022 yılı kayıtlarına göre 10.972'si erkek 7.958'i kadın olmak üzere toplam 18.930 kişi olarak yer almıştır (TUTTITALIA, 2022). Diğer ülkelerden İtalya'ya gelen göçmenlere nazaran Türk kökenli göçmenlerin nüfusunun daha az olduğu resmi kaynaklarda da net olarak görülmektedir. Bununla birlikte, 2006 ve 2016 yıllarının son aylarına kadar olan verilere göre yıllar içinde Türkiye kökenli göçmen sayısının önceki yıllara göre arttığı gözlemlenmektedir (comuniitaliani, 2020). Tablo 1.'de bu verilerin yıllara göre dağılımı görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, İtalya'daki kapsayıcı eğitim modeli ve uygulamalarından hareket etmekte olup bir yandan bu bağlam içinde göçmen çocukların ana dili öğretiminin yerini incelemek, diğer yandan da ülkede yaşayan Türk kökenli göçmen ailelerin çocuklarının ana dili eğitimine nasıl eriştiklerini ve karşılaştıkları sorunları tespit etmek üzere yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden tekli araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama araçları, İtalya ve Türkiye'nin resmî kaynakları ve İtalya'daki Türk kökenli çocukların velileri ile gerçekleştirilen mülakatlardır. İtalyan eğitim sisteminde kapsayıcılık anlayışının incelendiği bu çalışmanın araştırma grubu, Türklerin yoğun olarak yaşadığı Milano, Como ve Lodi gibi şehirlerden seçilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla resmî kaynaklar dışında yukarıda bahsi geçen şehirlerde yaşayan Türk kökenli çocukların velileri ile de iletişime geçilmiştir. Aileler seçilirken on sekiz yaşının altında İtalyan devlet okullarında eğitim alan çocukları olması kriter olarak belirlenmiştir. Ailelere toplamda on altı açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular genel olarak

çocuklarının hangi okullara gittikleri, ana dili öğrenimini hangi kaynaklardan sağladıkları, ana dili dersine erişim durumları gibi hususlar üzerine tasarlanmıştır.

Veliler ile gerçekleştirilen görüşmelere ilave olarak çalışma kapsamında elde edilmesi planlanan Türkiye Cumhuriyeti tarafından konu ile bağlantılı gerçekleştirilen çalışmalar ile ilgili bazı verilere T.C Milano Başkonsolosluk yetkilileri ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği aracılığıyla ulaşım hususunda bazı bürokratik sorunlar ile karşılaşmıştır. Bu sebeple çalışma için elde edilen bilgilere TRT yayınları, T.C Milano Başkonsolosluğu ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfaları ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfası gibi açık erişim kaynakları üzerinden ulaşılmıştır.

BULGULAR

İtalya’da Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Türklerin Türkçe Ana Dili Eğitimine Erişimi

İtalya’da kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen Türklerin Türkçe ana dili eğitimi erişimine dair birincil kaynaklardan elde edilen bulguların sunulacağı bu bölümde öncelikle kısaca İtalya’daki kapsayıcı eğitim anlayışından bahsedilecektir. Ardından İtalya’daki Türk öğrencilerin yerel devlet okullarında ana dili eğitimine erişim durumu ele alınacaktır.

İtalya’da Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Öğrenciler

İtalya’da kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen Türklerin Türkçe ana dili eğitimi erişimine dair birincil kaynaklardan elde edilen bulguların sunulacağı bu bölümde öncelikle kısaca İtalya’daki kapsayıcı eğitim anlayışından bahsedilecektir. Ardından İtalya’daki Türk öğrencilerin yerel devlet okullarında ana dili eğitimine erişim durumu ele alınacaktır.

İtalyan Hükûmeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı resmî web sayfasında yayımlanmış olan anayasanın 34. Maddesinde okulların herkese açık olduğu ibaresi ilk cümle olarak belirtilmiştir. İtalya Anayasa’da yer alan Madde 3’de bu konu ile ilişkilidir. İlgili kanun bütün vatandaşların dil, din, ırk ve siyasi görüş ayrımcılığı yapılmadan kanun önünde eşit oldukları belirtilmektedir. Bu sebeplerden dolayı meydana gelebilecek sorunları ortadan kaldırma görevi devlete verilmiştir (*Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2018*). Kapsayıcılık bağlamında herkesin eşit şekilde eğitim alabilmesi olgusu anayasa üzerinden de netliğe kavuşturulmuştur. İtalya’da uygulanan okul sisteminin, işlevsel farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrencilere gerek bireysel gerekse sosyal deneyimlerini yaşayabilecekleri sıcak bir ortam oluşturma hedefinde olduğu da bakanlık tarafından belirtilen hususlar arasındadır (MIUR, 2018).

İtalya Millî Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (*Ministero dell’Istruzione e del Merito*) resmî web sayfasında da kapsayıcı eğitim hakkında “*Intercultura*” (Çok kültürlülük) başlığı altında bazı açıklamalara yer verilmiştir. Bu açıklamaların göçmen öğrenciler ile ilgili olanlarında, ailesiyle beraber İtalya’ya göç etmiş olan göçmen çocuk ve gençlerin sayısının gün geçtikçe arttığı ve bu olgunun da okul hayatının bir gerçeği olduğu belirtilmiştir. Ancak bu açıklamanın hemen ardından, diğer ülkelerden İtalya’ya doğru göçün son yıllarda azaldığı vurgulanmakta ve bunun sebebi olarak Avrupa genelinde son on yılda yaşanan ekonomik kriz ve göç veren ülkelerin bu yıllar içerisinde ekonomik anlamda gelişmiş olması gösterilmektedir. 2018/2019 öğretim yılı verilerine dayanılarak yapılan bir açıklamada, İtalya’da vatandaş olmayan yaklaşık 860.000 yabancı öğrenci olduğu, bu öğrencilerin %64,5’i gibi yüksek bir oranının da İtalya’da doğup büyüdüğü ve yine aynı öğrencilerin ülke genelindeki öğrenci nüfusunun %10’unu

oluşturdukları belirtilmiştir. Yine bakanlık resmî web sayfasına bakıldığında, okullar farklı kişiliklerin, kültür ve dinlerin öğrenilebileceği, çoğunluk içinde hep beraber sorumluluk alma ve birbirini anlama gibi becerilerin öğrenilebileceği yerler olarak görülmektedir. Bu sebeple, okulların yeterli düzeyde donanımlı olması ve bütün öğrencilerin bir arada yaşayabileceği ortamlar haline getirilebilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Bakanlığın konu ile ilgili bir diğer bilgilendirmesi de “UNESCO ile İlişkili Okullar” başlığı altında yer almaktadır. 182 ülkeden binlerce okulun uluslararası barış, kültürler arası diyalog ve kaliteli eğitime destek vermek üzere çalıştıkları ve herkes için kaliteli, eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim fırsatı sağlanmasının hedef edinildiği belirtilmektedir. İtalya’daki bazı okullar ilk olarak 1957 yılında UNESCO ile birlikte çalışmaya başlamış ve barış ve güvenliğin korunmasını amaçlayan, ırk, cinsiyet, dil ve din ayrımı yapılmaksızın ilerletilecek bir eğitim anlayışı teşvik edilmiştir. Göçmenlerin entegrasyonu hakkında bilgi vermek amacıyla İtalya Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (*Ministero Del Lavoro e delle Politiche Sociali*), İçişleri Bakanlığı (*Ministero dell’interno*) ve Eğitim ve Liyakat Bakanlığı (*Ministero dell’Istruzione e del Merito*) tarafından ortak olarak oluşturulmuş resmî web sayfasında da İtalyan Anayasası 34. Maddesine atıf yapılarak okulların herkese açık olduğu ibaresine yer verilmiştir. Eğitimin en az sekiz yıl zorunlu ve ücretsiz bir şekilde devlet tarafından sunulduğu, hak eden öğrencilerin de maddi imkansızlıkları olsa dahi en yüksek seviyede eğitimi alabilmelerine gerekli burs ve yardımlar ile devletin destek verdiği belirtilmiştir. Bu çocukların on sekiz yaşlarına gelene kadarki süreçte en az üç yıllık bir lise ve/veya meslek edindirme eğitimini almaları hedeflenmektedir. Ayrıca ülke toprakları içerisinde bulunan yabancı uyruklu çocukların ülkede kalış için almış oldukları izin şekline bakılmaksızın hepsinin İtalyan vatandaşlarıyla aynı şekilde eğitim almaya hakkı olduğu ve velilerinin ülkede yasa dışı yollarla bulunması durumunda dahi bu haklarının geçerli olduğu devlet tarafından garanti altına alınmıştır (integrazionemigranti, 2020).

Eğitimde ayrımcılık karşıtı prensiplerin vurgulandığı ve özellikle ana dili konusunun ele alındığı bir diğer bakanlık bildiri ise yine İtalya Eğitim Bakanlığı resmî web sayfasındaki “Azınlık Dilleri” başlığı altında yer almaktadır. Tarih boyunca yaşanan değişimler ve coğrafi şartlar göz önünde bulundurulduğunda İtalyan devleti birçok kültüre ve geleneğe ev sahipliği yapmıştır. Zamanla bu ülkeye yerleşen azınlıkları bazen sınırın diğer tarafından gelen Slovenler, bazen de Arnavutlar ya da Hırvatlar gibi çevre topluluklar oluşturmaktadır (İtalya Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı, 2018). İtalya Eğitim Bakanlığı resmî web sayfasında azınlık dilleri üzerine yapılan çalışmada, anayasanın 15 Aralık 1999 tarihli 482 sayılı maddesi baz alınmıştır. Bakanlık bildirisinde ayrıca İtalyancanın resmî dil olarak tanınmasının yanında azınlıkların dil ve kültürlerinin de Avrupa organları tarafından belirlenen genel ilkeler kapsamında korunduğu belirtilmiştir. Adı geçen kanunda, okullara zengin dil çeşitliliğinin geliştirilmesi adına fırsatlar sunma ve azınlık nüfusların ana dillerini öğrenebilme haklarını güvence altına alma rolü verilmiştir. Belirtilen yasanın alt kurallarında yer alan azınlıklar şunlardır: Arnavut, Katalan (Kuzeydoğu İspanya’da yaşayan bir topluluk), Cermen (Hollandalı, Avusturyalı, Alman, İsviçreli vs.), Yunan, Fransızca, Oksitanca (Fransa, İtalya ve İspanya’da konuşulan bir Latin dili) ve Sardinya adasının resmi dili olan Sarduca/Sardunyaca. Bahsi geçen bu diller İtalya Millî Eğitim Bakanlığı çalışmaları çerçevesine alınan azınlık dilleridir. Ana okullarında resmî dil olan İtalyancanın yanı sıra azınlık dillerden de istifade edilerek eğitim faaliyetlerinin yürütülebileceği Bakanlık tarafından uygun görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve yetişkinler odaklı verilen eğitimlerde de azınlık dilinin eğitim ve öğretim amacıyla kullanılabilmesi belirtilmiştir (*Ministero dell’Istruzione e del Merito*, 2018). Özetle,

İtalya’da azınlık olarak tanınan etnik kimliklere mensup kişilerin ana dili eğitimi alabildikleri görülmektedir. Ancak bakanlık verilerinde de görüldüğü üzere Türk göçmenlerin ana dili eğitimi alabileceklerine dair herhangi bir resmi bildiriye yer verilmemiştir.

İtalya’daki Göçmen Türk Çocuklarının Devlet Okullarında Türkçe Ana Dili Eğitimine Erişim Durumu

İtalya’daki göçmen Türk çocuklarının örgün eğitim sistemi içinde Türkçe ana dili eğitimine erişim durumunu incelemek amacıyla öncelikle İtalya ve Türkiye arasında yürütülen çalışmalar ve mevcut anlaşmalar incelenmiştir. Daha sonra elde edilen bulguları teyit etmek amacıyla İtalya’da yaşayan Türk öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapılmıştır.

İtalya ve Türkiye arasında yakın zamanda gerçekleşen gelişmelere bakıldığında 2022 yılında Ankara’da gerçekleştirilen Türkiye-İtalya 3. Hükûmetler arası Zirve’nin ardından yayımlanan ortak bildiri incelenmiştir. Bahsi geçen bildiriye tarafların kültür, eğitim, gençlik, spor ve arşiv ile ilgili geçmişte de sürdürülmüş olan iş birliğinin ilerletilmesi ve güçlendirilmesi hususunda kararlı oldukları belirtilmiştir. Mevzuat üzerine yapılan incelemeler sonucunda bakanlığa bağlı okullar tarafından Türkçe ana dili eğitimi verilmesine dair herhangi bir uygulama olmadığı görülmüştür. Yapılmış olan bu anlaşmalar göz önünde bulundurulduğunda İtalya’daki devlet okullarında eğitim alan Türk kökenli çocukların günümüz şartlarında hala Türkçe ana dili eğitimi alamamaları bir eksiklik olarak görülmektedir. Varılan bu sonucu, İtalya’da yaşayan Türk öğrencilerin velileri ile yapılan görüşmeler de desteklemektedir. Bu bölümün devamında da bahsi geçen veli görüşmelerinden elde edilen bulgular aktarılacaktır.

Lodi şehrinde yaşayan ve lise son sınıf, lise üçüncü sınıf ve lise birinci sınıfa giden üç çocuk annesi Z.A., kendi çocukları dahil olmak üzere çevresinde yaşayan Türk ailelerin çocuklarının da gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını dile getirmiştir. Yine Lodi şehrinde yaşayan bir diğer veli F.F.’dir. Veli, üç çocuk annesi olduğunu ve ilkokul birinci sınıfa giden büyük kızı ve anaokuluna giden diğer iki kızının devam ettikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine dair herhangi bir çalışma olmadığını belirtmiştir. Milano şehrinde yaşayan ve ilkokul yedinci, dördüncü ve ikinci sınıfa giden üç çocuğu olduğunu belirten veli S.B. de çocuklarının gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını ifade etmiş ve bu durumun çocukları ve kendileri için bir eksiklik olduğunu dile getirmiştir.

İtalya’da Türklerin yoğun olarak yaşadığı Como şehrinde yaşayan diğer veliler de aynı görüşleri ifade etmişlerdir. İlkokul birinci ve ikinci sınıfa giden iki çocuk sahibi olan A.A, çocuklarının gittikleri devlet okulunda yine diğer Türk çocuklar gibi Türkçe ana dili dersi almadıklarını dile getirmiştir. Aynı şehirde yaşayan bir diğer veli olan S.S, biri altı diğeri dört yaşında olmak üzere iki çocuk sahibidir. Büyük çocuğu anaokulu son sınıfa giden velinin küçük çocuğu ise anaokulu ilk sınıfta eğitim almaktadır. Yaşları henüz altı ve dört olan bu çocukların anaokulu düzeyinde aldıkları eğitim süresince ana dili ile ilgili herhangi bir ders almadıkları veli tarafından dile getirilmiştir. Bir diğer veli olan D.A. da yine Türklerin yoğun olarak yaşadığı Como şehrinde ikamet ettiklerini ve bir çocuk annesi olduğunu belirtmiştir. Veli, yedi yaşındaki kızının ikinci sınıfa geçtiğini, eğitim aldığı devlet okulunda Türkçe ana dili derslerinin verilmediğini ve okulda sadece İtalyanca öğrendiğini dile getirmiştir. Yine aynı şehirde yaşayan ve uzun yıllardır İtalya’da yaşadıklarını belirten A.C. de çocuğunun gittiği devlet okulunda Türkçe ana dili eğitimi olup olmadığı sorusu yöneltildiğinde şu şekilde cevabı vermiştir:

Benim 18 yaşında bir oğlum var. Lise son sınıfa gidiyor ve üniversiteye hazırlanıyor. Bu zamana kadar gittiği okullarda Türkçe ana dili dersini hiç almadı. Ayrıca sınıfında hiç Türk öğrenci de yoktu. (A.C)

Aynı şehirden görüşmelere katılan bir diğer veli de H.A.’dır. Veli, lise ikinci sınıfa, lise birinci sınıfa ve ilkokul beşinci sınıfa giden üç çocukları olduğunu, ancak eğitim hayatları boyunca hiçbir şekilde Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını belirtmiştir. Bir diğer veli olan Z.B. üç çocuk annesi olduğunu, en büyük oğlunun lise dördüncü sınıfta eğitim gördüğünü, ortanca kızının ortaokul ikinci sınıfa gittiğini ve küçük oğlunun da anaokuluna başlayacağını bildirmiştir. Veli çocuklarının Türkçe ana dili eğitimi alıp almadıkları sorusuna şu şekilde cevap vermiştir:

Türk öğretmenimiz var ama çocuklar Türkçe dersini gittikleri devlet okullarında değil Como’daki camide haftada bir gün yani cumartesi günleri alıyorlar.

Görüşmelere Como’da yaşayan Ş.Ş. ile devam edilmiştir. Veli, bir kızı olduğunu ve anaokuluna gittiğini, çocuğunun ana dilini sadece anne ve babadan öğrendiğini belirterek çalışmaya katkı sağlamıştır. Bir diğer veli ise üç çocuk annesi Ç.A.’dır. Ailenin en büyük çocuğu on bir yaşında bir dördüncü sınıf öğrencisidir, ikinci çocuk altı yaşındadır ve ilkokul ikinci sınıfa gitmektedir. Gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili dersi almayan çocuklarının Türkçeyi aile, televizyon, tablet ve telefonlar aracılığıyla öğrendikleri belirtilmiştir.

Resmi kaynaklardan elde edilen bilgilerin zenginleştirilerek teyit edilmesi ve saha hakkında daha detaylı bilgilere ulaşılabilmesi adına görüşme yapılan velilerin verdikleri bilgiler neticesinde Lodi, Como ve Milano şehirlerinde yaşayan Türk ailelerin çocuklarının tamamının gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine erişimlerinin geçmişte de bu çalışmanın yürütüldüğü 2023 yılında da olmadığı görülmüştür. Bazı veliler ise çocuklarının Türkçe ana dili eğitimini sadece camilerde, hafta sonları ve sadece kısıtlı bir zaman dilimi içerisinde aldığını belirtmiştir.

Bu bölgede yaşayan Türk kökenli göçmenler ile ana dili eğitimi üzerine yapılan görüşmelerden yola çıkılarak bazı bulgulara varılmıştır. Veliler çalışma için gerçekleştirilen görüşmelerde çocuklarının İtalya’da örgün olarak eğitim aldıkları devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimine dair bir proje ya da etkinliğe katılma durumunun söz konusu olmadığı belirtmişlerdir. Velilerin büyük bir kısmı çocuklarının ana dili eğitimleri hususunda sadece evde kendi çabaları ile ilerlemeye çalıştıklarını ancak bu durumun da yetersiz olduğunu düşündüklerini vurgulamışlardır. Özetle, İtalya’da devlet politikaları kapsamında azınlık olarak tanınan etnik kimliklere mensup kişilerin ana dili eğitimi alabildikleri görülmektedir. Ancak bakanlık verilerinde de görüldüğü üzere diğer tüm azınlıkların yer aldığı ulusal bildirimler ve konu ile ilgili yapılan gerekli çalışmalarda Türk göçmenlerin ana dili eğitimi alabileceklerine dair herhangi bir resmî bildiriye yer verilmemiştir. Görüşmelere katılım sağlayan göçmen Türk velilerin de yaşadıkları bölgelerdeki devlet okullarında eğitim alan çocuklarının Türkçe ana dili dersi almadıklarını belirterek bunun sebebinin bölgede yaşayan Türk göçmen nüfusu ile bağlantılı olduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir.

İtalya’daki Türkiye Menşeli Türkçe Ana Dili Dersleri Ve Türkçe Ve Türk Kültürü Etkinlikleri

Bu bölümde, devlet okulları kapsamında Türkçe ana dili dersi verilmeyen İtalya’daki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacının nasıl karşılandığı ele alınacaktır. Yıldız (2012) *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Almanya Örneği* başlıklı çalışmasında Türk

Devletin yurt dışındaki vatandaşlar ile ilgili sorumluluklarını anayasanın 62. Maddesi çerçevesinde ele almıştır. Buna göre, “devlet, yabancı ülkelerde yaşayan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 62). Yurtdışında yaşayan Türk kökenli ailelerin çocuklarının kimlik oluşumu, köken ülkeleri ile bağ kurma ve aidiyet gibi becerilerini geliştirebilmeleri için ana dilleri Türkçenin oldukça önemli olduğunu vurgulayan Yıldız (2012), yukarıda sunulan Anayasa maddesini göz önünde bulundurarak, devletin yurt dışındaki Türk vatandaşlarının çocuklarının almış oldukları eğitim üzerinde de sorumluluklarının olduğunu belirtmektedir. Bu çerçeveden hareketle, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfası ve resmî sosyal medya hesapları, TRT TÜRK devlet televizyon kanalının resmî web sayfası, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfası üzerinden edinilen bilgilerden yola çıkılarak Türkiye devletinin İtalya’da Türkçe ana dili öğretimine dair halihazırda yürütmüş olduğu Türkçe Saati Projesi ve Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ve çeşitli etkinlikler gibi girişimlerin olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri

T.C. Milano Eğitim Ataşesi Prof. Dr. Tolga Erdoğan’ın konuk olduğu 3 Mart 2023 tarihinde sosyal medya platformu Youtube’da yayınlanan TRT TÜRK televizyon kanalının “Günaydın Hayat” programında yapılan açıklamalar İtalya’da yaşayan Türk çocuklar için gerçekleştirilen çalışmalara yöneliktir. Okul saatleri dışında verilen TTK derslerinin haftada iki saat olacak şekilde planlandığı ve öğrencilerin gönüllü katılımı ile yürütüldüğü yayın akışı boyunca belirtilmiştir. Erdoğan, ana dili eğitimi almanın Türk çocuklarındaki dil becerilerine, özgüven ve akademik başarı gibi önemli gelişimlerine oldukça faydalı olduğunu belirtmiştir.

TRT TÜRK yayınına konuk olan Erdoğan, ayrıca İtalya’da görev yapan öğretmenler ile ilgi de bilgi vermiştir. İtalya genelinde 2023 yılı itibarıyla ana dili eğitimi veren öğretmenlerin sayısının dört olduğunu ve bu öğretmenlerin Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu ile yurtdışında görevlendirdikleri de dile getirilmiştir. Komisyon kararı 03.07.2003 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanmış ve yurtdışında görevlendirilecek olan personel niteliklerinden bahsedilmiştir. Kararın birinci maddesinde Türk kültürünün yurtdışında korunması, yayılması ve Türk vatandaşların ana dillerini öğrenebilmeleri amacıyla görevlendirilecek olan personel ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Milano Eğitim Ataşeliği resmî web sayfasından edinilen bilgilerden hareketle Türkçe dersi veren öğretmenlerin İtalya’da hangi şehirlerde görev aldıkları saptanmıştır. Buna göre, İtalya genelinde sadece Como, Milano, Venedik, İmperia ve Modena şehirleri için görevlendirilmiş öğretmenler bulunmaktadır. Eğitim Ataşesi Prof. Erdoğan, televizyon kanalında yapmış olduğu açıklamada, görevli öğretmen sayısının az olmasının Türk nüfusundan kaynaklandığı ve görevlilerin sayısının ülkelerdeki Türk ailelerin ve çocuklarının sayısı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Erdoğan, ayrıca ataşelik olarak İtalya genelinde bütün çocukları Türkçe ile buluşturmanın hedeflendiği ve görevli öğretmen sayısının da artacağı açıklamalarında bulunmuştur.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri yanı sıra T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği koordinatörlüğünde Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili çeşitli etkinlikler de düzenlenmektedir. TRT TÜRK kanalında yayınlanan aynı adlı programın bir başka bölümüne daha konuk olan T.C. Milano Eğitim Ataşesi Prof. Dr. Tolga Erdoğan, İtalya’da yaşayan Türkler hakkında

yürütülen çalışmalar ve kültürel etkinlikler hakkında bilgi vererek çocuklar ve gençler ile farklı şehirlerde hayata geçirilen aktivitelerden bahsetmiştir. Örneğin, Como şehrinde yaşayan Türk çocuklar ve gençlerle sözcük öğretimi ve kendini tanıma üzerine çalışmalar gerçekleştirdiklerini; Lecco şehrinde ise bir öğretmen eşliğinde açık hava dersini hayata geçirdiklerini dile getirmiştir. Türk kültürünün önemli kutlamalarından olan 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı da Milano Eğitim Ataşeliği koordinatörlüğünde hayata geçirilen etkinliklerden bazılarıdır. Milano şehrinde gerçekleşen 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kutlamaları bahseden Erdoğan, 2023 yılında gerçekleşen bu kutlamanın ikinci kutlama olduğunu ve farklı şehirlerden pek çok katılımcı ile gerçekleştiğini bildirmiştir. Yapılan bu kutlamanın Milano’nun ünlü mekanlarından biri olan “*Milano Arco Della Pace*” yani Milano Barış Anıtı Meydanı’nda yapıldığına da dikkat çekilmiştir.

Türkçe Saati Projesi

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği bünyesinde hayata geçirilen etkinlik ve derslerin yanı sıra Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın da İtalya’da yaşayan Türk kökenli çocuklara yönelik bazı projeleri olduğu ilgili kurumun resmî web sayfası üzerinden edinilen bilgilerde görülmüştür. Türkçe Saati Projesi de bu projelerden biridir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı resmî web sayfasında Türkçe Saati Proje Destek Programı proje ile ilgili detaylı bilgiyi sunmuştur (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2020). İlgili proje hakkında detaylı bilgi Türkçe Saati Proje Koordinatörü Duygu Er Quilichini ile yapılan çevrim içi görüşmeden edinilen genel bilgiler ışığında İtalya özelinde aktarılmıştır. Buna göre, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın başlatmış olduğu Türkçe Saati Projesi 2019/2020 akademik yılından itibaren İtalya’da sivil toplum kuruluşları bünyesi altında öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Program kapsamında verilen dersler 32 hafta içerisinde dağıtılarak planlanmıştır. Derslerine genellikle hafta sonları yüz yüze ve çevrimiçi olarak yapılmıştır. Derslerde Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi müfredatı uygulanmaktadır. Derslerin akışı gerek öğrenciler tarafından gerekse velilerin farkındalıkları açısından dikkat çekecek çeşitli etkinlikler ile sürdürülmektedir. Etkinlikler genel olarak 10 Kasım Haftası, veli toplantıları, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, İstiklal Marşının Kabulü, 18 Mart Çanakkale Şehitlerini Anma Haftası, Yeşilay Haftası, Anneler günü ve Babalar Günü gibi özel günlerin de dersler kapsamında çocuklar ile ele alındığı ifade edilmiştir. Aktarılmış olan ilgili bilgiler proje koordinatörü ile yapılan görüşmelerden neticesinde elde edilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkılarak diğer Avrupa ülkelerindeki göçmen Türk çocukların ana dili eğitimi etkinliklerine kıyasla az da olsa hayata geçirilen projeler olduğu söylenebilir.

İtalya’daki Göçmen Türklerin Ana Dili Eğitimi ile İlgili Sorunları

Ailede Edinilen Türkçe Ana Dili ve Velilerin Gözünden Eksiklikler

İtalya’da yaşayan Türk kökenli çocukların velileri ile yapılan görüşmeler, çocukların çoğunun ana dillerini evde aileleri tarafından öğrendiğine ve Türkçe ana diline hakimiyetin özellikle yazma açısından yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Görüşülen velilerden Z.A., Türkçe ana dili eğitimi almayan çocuklarının yazma becerilerinin eksik olduğunu, okuma ve konuşma becerilerinin ise yazma becerilerine göre daha iyi bir seviyede olduğunu gözlemlediğini aktarmıştır. Ayrıca çocuklarının ana dillerini anne baba, televizyon kanalları ve okudukları bazı kitaplar aracılığıyla öğrendiklerini belirterek Türkçe bir eğitime tabi tutulmadıklarını

yinelemiştir. Veli F.F. ise çocuklarının Türkçe ana dili dersi almadıkları için Türk alfabesini bilmediklerini, dolayısıyla Türkçe okuyup yazamadıklarını dile getirmiştir. F.F, çocuklarının Türkçe konuşabildiklerini ancak sadece anne ve babadan öğrendikleri kadarıyla sınırlı olduklarını da ekleyerek bu durumu bir eksiklik olarak gördüğünü ifade etmiştir. Bir veli olarak D.A. da benzer bir şekilde, kızının Türkçe ana dilini evde anne ve baba ve televizyon aracılığıyla öğrendiğini, ancak Türk alfabesini henüz bilmediğini ifade etmiş ve ileriki yaşlarında çocuğunun Türkçe yazı yazmayı da öğrenmesini umut ettiğini belirtmiştir.

Ailede ana dili eğitimi almanın yarattığı bir başka dezavantaj ise Como’da yaşayan A.A. tarafından gündeme getirilmiştir. Çocukları ile doğdukları günden beri sadece Türkçe iletişim kurduğunu aktaran veli, ana okuluna gidecekleri zamana kadar onlarla İtalyanca konuşmadığını bu sebeple Türkçeyi temel düzeyde rahat bir şekilde kullanabildiklerini, fakat zor bir sözcük kullanıldığında çocukların anlayamadığını gözlemlediğini dile getirmiştir. Yerel dili öğretmekte geç kaldığını düşünen anne, ilkokula başladıklarında çocuklarının ana dilleri ile yerel dili birbirine karıştırılmış halde kullandıklarını ve bu sebeple Türkçe ana dili eğitimi almalarına ihtiyaç olduğu kanaatine vardığını ifade etmiştir. Özellikle A.A.’nın aktardıkları, çocukların ana dillerine olan hakimiyeti hususunda ailelerin girişimlerinin de oldukça önemli olduğuna ve erken yaşlarda yerel dilden uzak tutularak sadece ana dili öğretilen küçük çocukların ileriki yaşlarda kod kaydırması¹ yaşadıklarına işaret etmektedir.

Daha ileri yaşlarda çocukları olan bazı veliler ise çocuklarının yazma hususunda sorun yaşadıklarını belirtmekle birlikte konuşma açısından iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. A.C., liseye giden oğlunun ana dili Türkçeyi sadece evde anne ve baba aracılığıyla öğrendiğini belirtmiş ve Türkçe ana dili eğitimi almamasına rağmen oğlunun Türkçe konuşma ve okuma becerisinin oldukça iyi olduğundan bahsetmiştir. Türklerin yoğun olarak ikamet ettikleri şehirlerden olan Como şehrinde ikamet eden H.A. da benzer şekilde, ailenin üç çocuğunun da Türkçe hâkimiyet derecesinin özellikle konuşma açısından oldukça iyi olduğunu belirtmiştir. Ne var ki okuma ve yazma açısından sıkıntısı yaşadıklarını H.A. şu ifadelerle vurgulamıştır:

Çocuklarım ilk önce Türkçeyi öğrendiler. Türkçeyi önce biz anne babadan öğrendiler ama televizyonun da az da olsa bir etkisi var tabii. Çocukların Türkçe yazma becerisi çok iyi değil hatta on üzerinden altı diyebilirim. Ama WhatsApp üzerinden sohbet yapabilecek kadar yazabiliyorlar. Çocuklarımın Türkçe konuşma seviyeleri çok düzgün, konuşabiliyorlar ama işte okuma ve yazma sıkıntıları var bunlar daha iyi olabilir. (H.A.)

Como’da yaşayan bir diğer veli olan Z.B. ise çocuklar için planlanan uygulamalardan haberdar olduğunu ama camide ders verildiğini bildiğini ifade ederek, çocuklarının Türkçe düzeyleri ile ilgili yöneltilen soruları şöyle cevaplandırmıştır:

Bence çocuklar Türkçeyi en çok evde bizlerden öğreniyorlar. Televizyon da izlemiyorlar zaten. Genellikle bilgisayar ve telefon ile vakit geçiriyorlar zaten o cihazlar da İtalyanca oluyor genelde. Bence İtalya’daki çocuklar diğer Avrupa ülkelerindeki çocuklara nazaran Türkçeyi çok daha güzel kullanıyorlar ve şiveleri de değişmiyor. Diğer ülkelerdeki Türk çocuklar Türkçe çoğu kelimeyi bilmiyor, iki dili karıştırarak konuşuyorlar ve şiveleri de farklı oluyor. Nedendir bilmiyorum

¹ Nakiboğlu (2019), ana dili dışında başka bir dil daha kullanan bireylerin konuştuğu esnada bazen bilinçli olarak bazen de bilinç dışı bir şekilde bir dilden diğer dile geçiş yaptıklarını ve bu geçişlerin “Code switching” yani kod kaydırması olarak yaptığı tanıma “Göçmen Türklerin Dile Yansıyan Manifestosu” adlı çalışmasında yer vermiştir.

İtalya’daki çocuklarımızın Türkçesi Türkiye’deki insanlardan ayırt edilmeyecek kadar iyi. Yurt dışından geldikleri fark edilmiyor bile. (Z.B.)

Veli Z.B. ile yapılan bu görüşmede dikkat çeken nokta İtalya’da yaşayan Türk çocukların diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan Türk çocuklara kıyasla daha iyi derecede Türkçe konuşabildiklerinin vurgulanmasıdır. Bu düşünce diğer anneler tarafından da onaylanmıştır.

Çocuklarının Türkçeyi güzel bir şekilde konuştuğundan dile getiren bir diğer veli olan Ç.A. ise iki dilli çocukların yaşadığı bir başka sonunu gündeme getirmiştir. Çocuklarının Türkçeyi anne ve baba, televizyon, tablet ve telefonlar aracılığıyla öğrendiklerini ifade eden Ç.A., çocuklarının ana dilleri olan Türkçeye hakimiyet düzeyleri hakkında yöneltilen sorulara şu şekilde cevap vermiştir:

On bir yıldır buradayım. Yaşadığımız yer Como merkeze uzak. Mesafe uzaklığı sebebiyle Türkler ile yeterince sosyalleşemedik zaten çocuklarımızın da Türk arkadaşları yok. Biz evde Türkçe konuşuyoruz. İtalyancam pek iyi değil. Çocuklarımız Türkçeyi sadece evde bizden öğreniyorlar. Aksine bizim sorunumuz İtalyanca çünkü çocuklarımız İtalyancayı çabuk öğrenemedikleri için okulda sorun yaşıyoruz. Öğretmenler bizi sürekli toplantıya çağırıp evde İtalyanca konuşmamız gerektiğini ve çocuklarımızın İtalyanca televizyon izlemeleri gerektiğini söylüyorlar. Benim için çocuklarımızın ilk önce ana dilimizi öğrenmeleri daha önemli. (Ç.A.)

Yapılan görüşme bulguları genel olarak değerlendirilecek olursa, İtalya’da yaşayan Türk çocukların ana dillerini genellikle evde aileleri aracılığıyla öğrendikleri ve bu becerinin anne babanın öğrettiği Türkçe düzeyi ile sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla akademik ya da resmi düzeyde bir ana dili kullanımı bu çocuklar için söz konusu değildir.

Mevcut Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Sorunlar

Daha önceki bölümlerde İtalya’da devlet okullarında Türkçe ana dili dersi verilmediği, ancak T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği tarafından hazırlanan Türkçe dersleri ve Türk kültürüne dair etkinliklerinin olduğu, öte yandan T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yürütülen Türkçe Saati projesinin de hayata geçirildiği belirtilmişti. Velilerle yapılan görüşmelerde kendilerine bu derslerden ne derece haberdar oldukları ve dersler ile ilgili yaşadıkları sorunlar sorulmuştur.

Kendilerine Türkçe dersleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulan velilerin yarısından fazlası doğrudan ya da dolaylı olarak derslerden haberdar olduklarını belirtmişlerdir. “Türkçe eğitimi ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz ve bu konu ile ilgili ne gibi iyileştirmelerin yapılmasını istersiniz?” diye sorulduğunda ise, bazı veliler T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği tarafından yürütülen çalışmalardan haberdar olup mesafe sorunundan dolayı katılım sağlayamadıklarını, bazıları hiçbir şekilde ne Ataşelik çalışmalarından ne de Türkçe ana dili derslerinin verildiğinden haberlerinin olmadığını, bazıları ise düzenlenen Türkçe dersleri ve kültürel aktivitelere katıldıklarını ancak bu etkinlikleri yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin görüşülen on bir veliden sekizinin etkinliklerin hazırlandığı ve hayata geçirildiği bölgelere uzak oldukları için çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersi eğitimi alamadığı görülmüştür. Bu veliler Lodi, Milano ve Como’ya bağlı ilçelerde yaşamaktadırlar. Bu da bize göstermektedir ki Türk nüfusun yoğun olduğu Como merkez gibi bölgelerde bu derslere ya da etkinliklere erişim diğer bölgelere göre daha kolaydır.

Görüşme gerçekleştirilen velilerden bazıları uzaklık sebebiyle etkinliklere katılım sağlayamadıklarını açıkça dile getirmişlerdir. Örneğin Z.A. Milano’da T.C. Millî Eğitim

Bakanlığı’na bağlı Milano Eğitim Ataşeliği açıldığından haberdar olduklarını ancak hayata geçirilen projelerin yaşadıkları bölgeye uzak olan İmperia, Como ya da Roma gibi şehirlerde hayata geçirildiğini duyduğunu ve bu durumunun çocuklarının bu gibi eğitimlere erişebilmesi açısından sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Veli kendisine yöneltilen Türkçe eğitimi ile ilgili ne gibi sorunlar yaşadıklarına dair soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Tabi ki ana dili eğitimine daha kolay bir erişim isterdim. Çocuklarıma İstiklal Marşını, Türk tarihini anlatan bir öğretmenimiz olmasını tabi isterdim. Ama bizim yaşadığımız bölgede böyle bir imkân sunulmadı. Bu imkânın sadece Como, İmperia gibi Türklerin yoğun olduğu yerlerde sunulduğunu duydum. Ama daha çok küçük çocuk var keşke bundan sonra bizim buralarda da Türkçe derslerine erişilebilse de bizlere de faydası olsa. Ama Türklerin yoğun olduğu yerlerde oluyor sadece. Bizim taraflara Türkçe eğitimi imkanının gelmesi zor gibi. (Z.A.)

Görüşme gerçekleştirilen bu annenin Türkçe ana dili ve kültür aktarımı ile ilgili oldukça hevesli olduğu, çocuklarının bu eğitimlere daha kolay ve düzenli bir şekilde erişebilmesini arzuladığı, ancak, Türk nüfusun az olduğu yerlerde yaşadıkları için bu imkânın olmamasından duyduğu eksiklik dikkat çekmiştir.

Türkçe ana dili derslerinin kendilerine uzak bir yerde verildiği hususunda şikayetçi olana bir başka veli ise Milano’da yaşayan S.B.’dir. Buldukları bölgeye uzak bir konumda bulunan bir okulda haftada bir gün bir saatlik olmak kaydıyla Türkçe dersi verildiği öğrendiğini belirten S.B, bir saatlik ders için uzun bir yol kat edemeyecekleri düşüncesindedir.

Bazı velilerin ise derslerden haberi bulunmamaktadır. Örneğin, Lodi şehrinde yaşayan bir diğer veli olan F.F. Milano Eğitim Ataşeliği bünyesinde hayata geçirilen dersler ve etkinlikler hakkında herhangi bir bilgileri olmadığını, hatta ataşeliğin ne zaman açıldığını bile bilmediklerini dolayısıyla çocuklarını da Türkçe ve Türk Kültürü dersleri ile ilgili etkinliklere götüremediklerini dile getirmiştir. Bu durumda İtalya’daki Türklerin Türkçe dersi ve planlanan etkinlikler ile ilgili yeterli düzeyde bilgilenemedikleri ve bu sebeple çocuklarının belki de katılabilecekleri etkinliklere haberdar olmadıkları için katılamadıkları görülmüştür.

Türklerin yoğun olarak yaşadığı Como şehrinde yaşayan velilerin ise derslerden daha çok haberdar olduğu ve bazılarının çocuklarının bu etkinliklere katıldığı görülmüştür. Örneğin A.A., çocuklarının gittikleri devlet okullarında Türkçe ana dili eğitimi olmadığını ancak okul sonrası böyle bir imkanları olabileceğini duyduğunu ifade etmiştir. Veli, önce çocuklarının gittikleri okulların müdürlerinden onay alarak sonrasında Eğitim Ataşeliğine başvuru yapmaları gerektiğini öğrendiğini, ancak başvuru yapamadan çocuğunun gittiği okulun kapatıldığını belirtmiştir. Bir diğer veli olan S.S. ise Eğitim Ataşeliği etkinliklerinden haberdar olmasına rağmen, çocukları küçük olduğu için onları gerçekleştirilen farklı etkinliklere götüremediğini dile getirmiştir. Como’da yaşayan bir diğer veli olan D.A. da Ataşelik tarafından Türk çocukları ve gençlerine yönelik yürütülen çalışmalardan haberdar olduğunu, henüz etkinliklere katılamadıklarını ancak çevresinden katılım sağlayan veliler ile iletişimde olduğunu dile getirmiştir. Veli D.A. çocuğunu henüz planlanan Türkçe ana dili derslerine gönderemediğini ancak ileriki zamanlarda göndermek istediğini belirtmiştir. 18 yaşında bir oğlu olan A.C. ise de Ataşelik etkinliklerinden haberdar olmalarına rağmen oğlunun okul dışı bu tür etkinliklere katılmak istemediğini şu şekilde belirtmiştir:

Türkçe dersleri nasıl olur bilmiyorum ama bence dersler okullarda verilmeli. Çünkü çocuklar bazen okul dışında bir yere gitmek istemiyorlar, her çocuk aynı değildir ama benim oğlum istemedi mesela.

Annenin kendi oğlundan yola çıkarak yapmış olduğu bu açıklama, bazı çocukların okul bünyesinde gerçekleştirilen eğitici etkinlikler ve aktivitelere dışarıda planlananlardan daha fazla katılım isteğinde oldukları hususunda bir fikir vermekte ve ayrıca okullarda ana dili eğitiminin verilmesinin gerekliliğini bir kez daha gündeme getirmektedir.

Çocukları Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ve etkinliklere katılmış olan bazı veliler ise görüşmelerde dersler hakkında şikâyet ve önerilerini de dile getirmiştir. Örneğin Como’da yaşayan H.A. çocuklarının diğer Türk ailelerde olduğu gibi gittikleri devlet okullarında eğitim hayatları boyunca hiç Türkçe ana dili eğitimi almadıklarını ifade etmiş ancak mevcut etkinlikleri de yeterli bulmadığını şöyle dile getirmiştir: “Milano Eğitim Ataşeliği etkinliklerinden haberdarız evet; çocuklarımız da katıldılar bu etkinliklere. Ama açıkçası ben yeterince faydasını göremedim.”

Çocuğu Türkçe derslerine katılan bir diğer veli olan Z.B. ise ders içeriklerine dair bazı önerilerde bulunmuştur:

Burada Türk öğretmenimiz var evet ama dersler okullarda değil camide ve haftada bir gün yani cumartesi günü olmak üzere veriliyor. Burada Eğitim Ataşemiz de var, sağ olsunlar ilgilerini hiç eksik etmiyorlar; sürekli iletişim halindeyiz. Çocuklarımız güzel bir şekilde eğitimlerine devam ediyorlar. Ama ben geçmiş tarihimizin etkinlikler ve dersler sırasında daha fazla aşılanması gerektiğini düşünüyorum.

Yukarıda verilen görüşme bilgilerine dayanılarak şu çıkarımlarda bulunulabilir: Türkçe dersleri ve ataşelik etkinliklerine erişim konusunda yaşanan en büyük sorun etkinliklerin planlanmış olduğu şehirler ile yaşanan yer arasındaki uzaklıktır. Buna sebep olan durumlar da genellikle kültürel aktivitelerin hayata geçirildiği çalışmalarda erişim sıkıntısı ilk olarak göze çarpan sorunlardan biri olarak dikkat çekmektedir. Yer ve ulaşım sorunundan bahseden velilerin büyük bir kısmı yaşadıkları bölgeye yakın mevkilerde bu gibi imkanların sunulmadığını belirtmiştir. Yine aynı veliler çocuklarının Türkçe ana dili, Türk kültürü ve Türk tarihi gibi derslerde ve konularda daha iyi seviyelere gelmelerini istediklerini dile getirmişlerdir. Bazı veliler uzaklık ve derslerin gerçekleştirildiği kurumlara ulaşım sorunundan bahsederken bazı veliler ise yapılan derslerin yetersiz olduğu kanaatindedirler.

SONUÇ

Bu çalışma “İtalya’daki Türk kökenli öğrencilerin devlet okullarında ana dili eğitimine erişim durumları, İtalya’daki Türkiye menşeli Türkçe ana dili dersleri ile Türkçe ve Türk Kültürü etkinlikleri ve İtalya’da Türkçe ana dili dersleri ile ilgili yaşanan sorunlar” gibi problemlerden hareketle hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak çeşitli resmî kaynaklar ve derinlemesine mülakatlar aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin elde edildiği resmî kaynaklar, Türkiye ve İtalya devlet kurumlarının resmî web sayfalarında yer alan bildirimler üzerinden incelenmiştir. İncelenen mevzuatlarda, her iki devletin ilgili bakanlıkları tarafından yayınlamış olan veriler ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği tarafından yapılan açıklamalar üzerinden yola çıkılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, İtalya’da kapsayıcı eğitimin Türkçe ana dili eğitimi boyutunun eksik olduğu, pratikte nadiren görüldüğü, ancak genel olarak İtalya’daki Türk nüfusunun ana dili eğitimi ihtiyacını karşılayacak düzeyde hayata geçirilmediği sonucuna varılmıştır.

Öte yandan, gelecek nesillerin ana dili ve Türk kültürü ile bağ kurmasına, çocukların aidiyet duygusuna ve kültürel kimlik inşasına katkı sağlayacak olan Türkçe ana dili eğitimi ve Türk Kültürünü yansıtan etkinliklerin genellikle Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin ilgili kurumları tarafından hazırlanarak uygulamaya geçildiği tespit edilmiştir. Ne var ki, gerçekleştirilen veli görüşmeleri bu çalışmaların da mevcut Türk kitlesi tarafından yeterli görülmediğine işaret etmektedir.

Özetle, kapsayıcı eğitim sisteminin benimsemiş olduğu İtalya'da, özellikle engelli ve özel gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili çalışmaların ve uygulamaların oldukça başarılı bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. İtalyan devletinin bazı milletleri azınlık olarak tanımladığı ve ana dil eğitimi konusunda alan açtığı da göze çarpmaktadır. Ne var ki Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitimi ihtiyacı göz önünde bulundurulduğunda hayata geçirilen projelerin eksik kaldığı görülmüştür. Neticede, İtalya'daki Türk kökenli çocukların diğer Avrupa ülkelerindeki akranları gibi ana dillerine ve kültürel etkinliklere kolaylıkla erişemediği görülmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.
- 3- Makalemiz yüksek lisans tezi kapsamında hazırlandığı için etik kurul onayı bildirilmemiştir.
- 4- Desteklerinden dolayı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına (YTB) teşekkür ederiz.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Bu çalışmada birinci yazar YTB bursiyeri olarak destek almıştır.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that the first author received financial support as a YTB scholarship.

KAYNAKÇA

Comuni Italiani [İtalyan Belediyeleri], *Turchi In Italia* [İtalya'daki Türkler]. 2004-2020, <http://www.comuni-italiani.it/statistiche/stranieri/tr.html>

Çelik, Y. (2016). *Fransada yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/110027>

- Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri [İtalyan Hükümeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı]. *Articolo 34* [Madde 34]. <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/parte-prima-diritti-e-doveridei-cittadini/titolo-ii-rapporti-eticosociali#:~:text=34.,gradi%20pi%C3%B9%20alti%20degli%20studi>.
- Governo Italiano Presidenza del Consiglio dei Ministri [İtalyan Hükümeti Bakanlar Kurulu Başkanlığı]. *Articolo 3* [Madde 3]. <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/principifondamentali/2839#:~:text=economica%20e%20sociale.,Art.di%20condizioni%20personali%20e%20sociali>.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 313-330.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Eğitim Bakanlığı], 2023. Türkisch an Schulen in Nordrhein-Westfalen [Kuzey Ren-Vestfalya’daki okullarda Türkçe]. <https://www.schulministerium.nrw/tuerkisch-schulen-nordrhein-westfalen>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali [Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı]. (2020), Ministero dell’Interno [İç İşleri Bakanlığı]. (2020), Ministero dell’Istruzione [Eğitim Bakanlığı]. (2020). *Il diritto allo studio dei minori stranieri* [Reşit almayan yabancıların eğitim hakkı]. <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/4/o/8/id/10/Il-diritto-allo-studio-dei-minori-stranieri>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Disturbi Specifici Dell’Apprendimento (DSA) [Özel Öğrenme Güçlükleri]*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Intercultura* [Çok kültürlülük]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/intercultura>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Lingue di minoranza in Italia* [İtalya’daki Azınlık Dilleri]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/lingue-di-minoranza-in-italia>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Principi* [Prensipler]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/principi>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Progetti e iniziative internazionali* [Uluslararası Projeler ve Girişimler]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/progetti-e-iniziative-internazionali>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *UNESCO Scuole Associate* [UNESCO ile İlişkili Okullar]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/unescoscuoleassociate>
- Ministero dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). Direzione Generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, [Öğrenci, Kaynaştırma ve Eğitim Rehberliği Genel Müdürlüğü]. (2022, 12 Aralık) <https://www.miur.gov.it/web/guest/DGSIP>
-

- Ministero Dell’Istruzione e del Merito [Milli Eğitim ve Liyakat Bakanlığı]. (2018). *Bisogni Educativi Speciali* [Özel Eğitim İhtiyaçları]. <https://www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali>
- Ortak Bildiri Türkiye-İtalya 3. Hükümetlerarası Zirve (2022, 5 Temmuz). <https://www.tccb.gov.tr/assets/dosya/bildiri/2022-07-05-turkiye-italya-ortak-bildiri.pdf>
- Pamuk, İ. (2019). *Almanya’da kimlik, aidiyet ve Türkiye kökenli öğrenciler*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Purkis, S., & Güngör, F. (2015). İtalya, Milano’da Yaşayan Türkiyelilerin göçmenlik deneyimleri. *Journal of Faculty of Political Science*, (53).
- Resmî Gazete. (3/7/2003). *Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurtdışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar* (25157). https://yysgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/11160705_2003-5753-sayYIY-BakanlyklararasY-Ortak-Kultur-Komisyonu-BKK_1.pdf
- Sakın, B. (2018). Almanya Türklerinin dil tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma. *Current Research in Social Sciences*, 4(1), 1-17.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Faaliyet Raporu, 2021. <https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2022/BELGELER2022/2021%20FAAL%20%20BOYET%20RAPORU.pdf>
- T.C. Milano Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Resmi Instagram Sayfası. (t.y.). <https://instagram.com/milanoegitimataseligi?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>
- T.C. Milano Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Resmi Twitter Sayfası. (2021). https://twitter.com/milanoEA?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Milano Eğitim Ataşeliği. (2023, 31 Ocak). *Öğretmenlerimiz*. <http://milano.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimiz/icerik/4>
- telc GmbH, Frankfurt, Main, Almanya, 2. Baskı 2013, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, 2013.
- TRT TÜRK. (2018) Günaydın Hayat, Bölüm 193. https://www.trtturk.com.tr/programlar/gunaydin-hayat/193-bolum_7389
- TRT TÜRK. (2018) Günaydın Hayat, Bölüm 264. https://www.trtturk.com.tr/programlar/gunaydin-hayat/264-bolum_7939
- Türk Dil Kurumu. (2023). *TDK Sözlük Nasıl Yazılır Sözlük Arşivi*. <https://tdksozluk.net/>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun 2709, Resmî Gazete (1982, 09 Kasım) Sayı: 17863, Tertip: 5, Cilt:22, Madde 62. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.doc>
- Türkiye Cumhuriyeti ile Federal Almanya Cumhuriyeti Arasında Kültür Anlaşma, 1958, Madde1, 4, 7. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc040/kanuntbmmc040/kanuntbmmc04007115.pdf

- Tuttitalia [İtalya’nın Tamamı], *Cittadini Stranieri In Italia* [İtalya’daki Yabancı Yurttaşlar] 2022, <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2022/>
- UNESCO. (2020). *Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_tur
- UNESCO. Salamanca Bildirisi (Çeviren: Ş. Dede). *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94. (1996) (Orijinal bildiri 1994 yılında yayımlandı).
- UNICEF, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y). *Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Projesi*. https://corlu.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/28084808_OKUL_YYNETYCYLER_YYN EYYTYMY-YEREL_1.pdf
- Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). *Ankara. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*. https://berlinem.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/07183641_C.YILDIZ_Yurt_DYY_Yndaki_TYrk_YocuklarYna_TYrkYe_YYretimi.pdf
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). *Türkçe Saati Proje Destek Programı* (2023, 03 Nisan) <https://ytb.gov.tr/haberler/turkce-saati-proje-destek-programi>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). *Türkçe Saati Proje Destek Programı, Türkçeye Yer Aç.* (2019). <https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/documents/T%C3%BCrk%C3%A7e%20Saati%20Proje%20Destek%20Program%C4%B1%20Ba%C5%9Fvuru%20Rehberi%202019-5ce651c55ad17.pdf>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2020). *YTB’den Yurt Dışında Yaşayan Çocuklara Türkçe Öğreten Kurumlara Destek*, (2021, 05 Temmuz). <https://ytb.gov.tr/haberler/ytbden-yurt-disinda-yasayan-cocuklara-turkce-ogreten-kurumlara-destek>
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2023). *Türkçe Saati Proje Destek Programı* 2023. <https://turkcesaati.ytb.gov.tr/Home/TSP>

Besmelenin Türkçe Çevirilerine Sözvarlığı Açısından Bir Yaklaşım

An Investigation of Turkish Translations of Besmele in terms of Vocabulary

Muhammet Sani Adıgüzel¹ 

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
E-mail: madiguzel@fsm.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4616-7899

Başvuru/Submitted: 27.02.2024
Düzeltilme/Revision: 20.03.2024
Kabul/Accepted: 03.04.2024

Atf bilgisi / Citation:

Madıgüzel, M. S., (2024). Besmelenin Türkçe çevirilerine sözvarlığı açısından bir yaklaşım. EDE Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi-EDE Journal of Education Language and Literature, (4), 21-44.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10913012>

Turnitin Similarity Index 10%

Öz

Sezai Karakoç ilk öğrendiği kelimenin Allah olduğunu belirtir. Yahya Kemal ise ilk ders olarak besmelenin öğrenildiğini ifade eder. Süleyman Çelebi de eserine Allah adıyla başlar. Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır bu durumu Türkçe açısından tartışma konusu yapar. Ona göre Türkler besmeleyi kendi dillerine çevirmeden olduğu gibi kullanırlar ama Türkçe çevirisi söz konusu olduğunda Allah isminin en başta olmasını isterler. Yazır, Arapça ve Türkçedeki söz dizimi farkının buna izin vermediğini olabilecek bütün çeviri örnekleri üzerinden açıklamaya çalışır. Bunun için dillere söz dizimi açısından bakılabilir. Dünya dilleri söz dizimi açısından üçe ayrılır. Cümlelerin üç temel ögesinin sıralamasına göre yapılan bu tasnif İngilizce kısaltmalarıyla şöyledir: 1. SOV (Subject, Object, Verb), 2. SVO (Subject, Verb, Object), 3. VSO (Verb, Subject, Object). Bu tasnife göre; Türkçe SOV, İngilizce VSO ve Arapça VSO dildir. Bu sıralama besmele ve çevirilerinde de izlenebilir. 1. Türkçe: Rahman ve Rahim olan Allah'ın ismiyle. 2. İngilizce: In the name of Allah, the Beneficent, the Merciful. 3. Arapça: Bismillahirrahmanirrahim. Yazır'ın söz dizimi açısından yaptığı bu işlem kelime sözvarlığı açısından da yapılabilir. Bu yapıldığı takdirde Türkçe besmele çevirilerinde hangi kelimelerin kullanıldığı konusunda bir döküm çıkarılabilir. Aslında dil kullanımında besmelenin çevirilerinden ziyade Arapçası tercih edilir. Besmele Arapçadan Türkçeye olduğu gibi geçmiştir: Bismillahirrahmanirrahim. Besmelenin bir de kısa şekli vardır. O da olduğu gibi Türkçeye geçmiştir. Tesmiye denilen bu şeklin Türkçesi şöyledir: Bismillah. Türkçe sözlüklerde birincisi madde başı olarak yer almazken bu ikincisi yer alır. Birincisi madde başı olarak sadece Türkçe – İngilizce Redhouse sözlüğünde yer almaktadır. Buna göre Besmele Türkçeleşmiş Türkçe bir kelimedir. Türkçe bir kelimenin ise çevirisi değil, dil içi çevirisi olabilir. Bu doğrultuda Besmele şöyle çevrilebilir: Rahman ve Rahim olan Allah'ın ismiyle. Bu çevirinin tesmiye kısmı ise şöyledir: Allah'ın ismiyle. Bu iki temel çevirinin yanında dil içi pek çok başka çeviriler de bulunmaktadır. Bu çalışmada Türkçe besmele çevirilerine sözvarlığı açısından bir yaklaşım sergilenmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Arapça -Türkçe, Besmele -Tesmiye, Sözvarlığı.

ABSTRACT

Sezai Karakoç states that the first word he learned is Allah. Yahya Kemal explains that besmele had been learned as the first lesson. Süleyman Çelebi starts his work with the name of Allah. Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır discusses this from the perspective of Turkish language. He thinks that Turks use besmele in their language without translating yet when its Turkish translation is in question, they want the name of Allah in the very beginning. Yazır believes that the difference in the syntaxes of Arabic and Turkish does not allow such an ordering and attempts to demonstrate this through possible translation examples. To this end, languages are reviewed in terms of syntax and world languages are threefold in this regard. This classification, based on the ordering of basic units of the sentence structure, is as follows: 1. SOV (Subject, Object, Verb), 2. SVO (Subject, Verb, Object), 3. VSO (Verb, Subject, Object). Turkish is as SOV language while English and Arabic are VSO languages. This ordering can also be observed in besmele and its translations. 1. Türkçe: Rahman ve Rahim olan Allah'ın ismiyle. 2. English: In the name of Allah, the Beneficent, the Merciful. 3. Arabic:



Bismillahirrahmanirrahim. Yazır's assesment through syntax can also be made through vocabulary. An inventory of the words used in the Turkish translations of besmele can be made in this regard. In fact, in language use, besmele in Arabic is preferred rather than its translations. Besmele has passed from Arabic to Turkish as it is: Bismillahirrahmanirrahim. There is also a short version of besmele. It has also passed to Turkish as it is. This short form, which is called tesmiye, is: Bismillah. In Turkish dictionaries this second short form is found as an entry unlike the first one. The first one is included as a dictionary entry only in the Turkish-English Redhouse dictionary. Accordingly, besmele is a Turkified Turkish word. A Turkish word may only have intralanguage translations. Thus, besmele can be translated as the following: Rahman ve Rahim olan Allah'ın ismiyle. Tesmiye part of this translation is: Allah'ın ismiyle. Apart form these two basic translations, there are many other intralanguage translations. In this study, Turkish besmele translations will be investigated in terms of vocabulary.

Keywords: Arabic-Turkish, Besmele-Tesmiye, Vocabulary.

GİRİŞ

Bir dildeki kelime, terim, atasözü, deyim, kalıp söz ve özdeyiş gibi ögeler sözcük açısını oluşturur. Bir kelimenin sözlükteki yeri sözcük açısının sayısına göre değişiklik gösterir. Sözlüklerde en geniş yere sahip olan kelimeler sözcük açısı ögeleri en fazla olan kelimelerdir. Sözlüklere kelimelere verilen yerin uzunluğu bakımından bakıldığında sözcük açısı ögeleri fazla olan kelimelerin 200 civarında olduğu görülür. Bu 200 civarındaki kelime arasında besmele yoktur; ancak besmele Türkçeye çevrildiğinde durum değişmektedir. Besmele çevirisinde yer alan "Allah" ve "isim" kelimeleri bu 200 kelime arasında yer almaktadır.

Türkçeye içindeki Arapça kelimeleri olduğu gibi koruyarak "Rahman ve Rahim olan Allah'ın ismiyle" diye çevrilebilen bismelenin biri "bismillahirrahmanirrahim" ve diğeri "bismillah" olmak üzere iki şekli vardır. Bu iki şekilden ikincisi, kısa olan şekil, tesmiye de denilen şekil, "bismillah" madde başı olarak Türkçe sözlüklere girmiştir. Uzun olan şekil, besmele, "Bismillahirrahmanirrahim" ise, sadece Türkçe-İngilizce Redhouse Sözlüğü'nde madde başı yapılmıştır (Redhouse, s. 1984).

Diyanet İslam Ansiklopedisi'nde besmele "Rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla" anlamına gelen "Bismillâhirrahmânirrahîm" cümlesinin adı." şeklinde tanımlanmaktadır (Derman ve Uzun, 1992, s.532) Bu tanımın yapıldığı maddenin "Kültür ve Edebiyat" bölümünde "Cumhuriyet'ten sonra yayımlanan bazı eserler hariç Türk kültür ve edebiyatında hemen hemen hiçbir yerde bismelenin aslı yerine tercümesi kullanılmadığı" belirtilmektedir. Yine aynı maddede, bismelenin yazımı konusunda, onun yazıldığı ilk satıra başka hiçbir şeyin yazılmaması gereğine de işaret edilmektedir (Uzun, 1992, s. 538).

Meseleye Türkçe açısından yaklaşıldığında Arapçada bir cümle gibi mütalaa edilen besmele Türkçede bir kelime gibi mütalaa edilebilir. Böylece Arapçadan Türkçeye olduğu gibi geçen bismelenin hem uzun hem kısa şekli Türkçe sözlüğe girebilir. Ancak yazımında cümlede olduğu gibi ilk harfleri büyük harfle yazılabilir: "Bismillahirrahmanirrahim", "Bismillah".

Meseleye söz dizimi açısından yaklaşıldığında cümlenin üç temel ögesinin sıralamasına göre yapılan tasnif İngilizce kısaltmalarıyla şöyledir:

1. SOV (Subject, Object, Verb), 2. SVO (Subject, Verb, Object), 3. VSO (Verb, Subject, Object). Bu tasnife göre; Türkçe SOV, İngilizce VSO ve Arapça VSO dilidir (König, 1993). Bu sıralama besmele ve çevirilerinde de izlenebilir. 1. Türkçe: Rahman ve Rahim olan Allah'ın ismiyle. 2.

İngilizce: In the name of Allah, the Beneficent, the Merciful (Pickthall, 1960). 3. Arapça: Bismillahirrahmanirrahim.

Besmelenin eğitim boyutuna gelince, özellikle okul öncesi dönemde, annelerin çocukları besmeleyle büyüttükleri söylenebilir. Sezai Karakoç'un "Annemin bana öğrettiği ilk kelime / Allah, şahdamarımdan yakın bana benim içimde." (Karakoç, 2012, s. 97) diye başlayan "Çocukluğumuz" şiiri bu çerçevede düşünülebilir. Yine aynı şekilde Yahya Kemal'in "Ezansız Semtler" yazısında geçen "İlk ders olarak besmeleyi öğrendiler" (Yahya Kemal, 1985, s. 126) cümlesi bu meyanda zikredilebilir.

Türkçe Meallerde Besmele

Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, "Hak Dini Kur'an Dili" (Yazır, 2021) adlı tefsirinde besmeleye ayrı bir başlık altında geniş yer ayırır. Elmalı öncelikle iki tür besmeleden söz eder. Bunlardan biri sure başlarında yazılan müstakil besmele, diğeri ise Neml Sûresi'nin (27/30) ayetindeki besmeledir (Yazır, 2021). Bunlara, bismillahirrahmanirrahim şeklindeki bu besmelelere, bir de üçüncüsü, tesmiye de denilen besmele ilave edilebilir: bismillah. Bu üçüncüsü, Hud Sûresi'nin(11/41) ayetindeki ile Neml Sûresi'nin (27/30) ayetindeki besmelelerin Kur'âniyeti kesindir. Ancak sure başlarında olan besmeleler ile Fatıha Sûresi (1/1) ayeti için aynı kesinlik söz konusu değildir (Yazır, 2021).

"Tahlil" başlığı altında besmelede görünürde dört ama gerçekte yedi kelime olduğunu belirten Yazır, görünürdeki kelimelere; İsim, Allah, er-Rahmân, er-Rahîm olarak ayrı başlık açmadan önce diğer üç kelimenin hangileri olduğuna değinir. Bunlar en baştaki "bâ" ile "er-Rahmân" ve "er-Rahîm" in harf-i tarifleridir (Yazır, 2021).

Yazır, "Besmele'nin Terkibi" başlığı altında ise, iki terkipten söz eder: 1. Lâmiye, 2. Beyâniye. Besmele çevirilerinin karşısına da hangi terkibe göre çevrildiği yazılır:

"Bu îzâhâtan sonra da besmelenin lisânımıza göre mümkün¹ farzedilebilecek tercemesi şu suretlerden biri olmak lâzım gelir:

1. Çok merhamet edici bir Rahmân olan Allah'ın ismiyle (lâmiye)
2. Rahmân, Rahîm olan Allah'ın ismiyle (lâmiye)
3. Rahmân-ı Rahîm olan Allah ismiyle, yahut adıyla (beyâniye)
4. Rahmân Rahîm olan Allah nâmına (beyâniye)

Lâkin evvelemerde bu dört suretten her birindeki "olan" râbıta-i vasfiyyesi bir sû-i îhâmı mutazammın oluyor. Çünkü "olmak" fiili lisânımızda hem keynûnet ve hem sayrûret mânalarında müşterek bulunduğundan, evvel değil imiş de sonradan Rahmân-ı Rahîm olmuş gibi bir ma'nâ-yı hudûsu îhâmdan hâlî değildir. "Olan" yerine "bulunan" rabıtası da iyi olmuyor. Binâen'aleyh bu rabitanın hazfiyle:

5. Rahmân, Rahîm, Allah'ın ismiyle

yahut:

6. Rahmân, Rahîm Allah ismiyle

¹ Bu ifadede orijinal kaynaktaki yazım aynen korunmuştur.

demek daha doğru olacaktır. Bunda da Allah ism-i zâtının ehem olan takdîmine riayet edilmemiş ve bi'n-nefice fiil [...] ile rahmet arası açılmış olur. Binâenaleyh Allah ismini sıfatlarıyla beraber bir isim hâlinde hikâye ederek:

7. Allâh-ı Rahmân-i Rahîm ismiyle

yahut

8. Allâh-ı Rahmân-i Rahîm'in ismiyle

denilirse doğrudan doğru Allah ismi mebd'e yapılmış olacak ve maamâfih vasl-ı rahmet yine temin edilemeyecektir. Bunu "Allah, Rahmân, Rahîm ismiyle" suretinde söylemek lisânımızca hepsinden selis olacak ise de bunda da bir teslis îhâmı hatıra gelebiliyor [...]

O hâlde ne müfredâtını ve ne terkiplerini tamamen terceme mümkün olmayan ve hele vücûh-ı belâgati, âheng-i beyânı hiçbir suretle kâbil-i nakl olmayan, dudaktan başlayıp bütün batnı [bâtını] devr ile yine dudakta nihâyet bulan hurûfunun nizâm-ı halâveti bile başlı başına bir bedîa olan ve bununla beraber her Müslümanın ve her Türkün pekâlâ bildiği ve az çok anladığı bir vecize bulunan besmeleyi bir "ile" veya "adıyla" tâbiri nâmına terceme etmeye kalkışmayıp her hâlde aslıyla söylemek ve bu gibi îzâhlar ve tefsirlerle de mefhûmunu tasavvur ve mütâlâaya çalışmak bir emr-i zarûrîdir. Binâenaleyh bir miftâh-ı kül ve bir âyet-i tevhîd olan [bismillahirrahmanirrahim] mecîdini, muvahhidi müşrik yapacak olan [...] "esirgeyici bağışlayıcı tanrı adıyla" gibi münker tercemelerle tahrîfe özenmekten ihtiraz etmeye mecburuz." (Yazır, 2021, s. 159-160)

Yazır'ın, "Hak Dini Kur'an Dili" adlı eserini "Muhtasar Hak Dini Kur'an Dili: Meal-Tefsir" hazırlayan ve notlandıran Ertuğrul Özalp, Fatıha Suresi'nde, söz konusu eserin aslına uygun olarak bismelenin mealini değil de büyük harflerle "BİSMİ'LLÂHİ'R – RAHMÂNİ'R – RAHÎM" şeklinde aslını verdikten sonra altına şöyle bir not düşer:

"Elmalılı M. Hamdi Yazır, *besmele*'nin muhtemel sekiz ayrı tercümesini zikrettikten sonra hepsinin de yetersiz olduğunu, hele hele *Esirgeyici [kıskaç/cimri], bağışlayıcı tanrı adıyla* şeklindeki tercümesinin münker olup muvahhidi *müşrik yapacağını* ifade etmiş, tercüme edilmeden aslının söylemesinin, mefhûmunun da izah ve tefsir yoluyla tasavvur ve mütâlâa edilmesinin zarûrî olduğunu belirtmiştir [...]. Bununla birlikte, Muhammed Abduh'un *Rahmân-rahîm Allâh nâmına* şeklindeki mealini ve bununla ilgili açıklamasını dikkate değer bulmuştur [...]. Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, *Besmele*'nin muhtemel tüm tercümelerini yetersiz bulmasına ve aslını söylemenin zarûrî olduğunu belirtmesine rağmen, –ne hikmetse– Neml: 30 âyetindeki *besmele*'yi *Rahmân-rahîm Allâh'ın ismiyle* tercüme etmiştir.

Yazır'ın, M. Abduh'un bismelenin "Rahmân-rahîm Allah namına" şeklindeki meâlini "dikkate değer" bulması bu mealî kabul ettiği anlamına gelmez. Eğer öyle olsaydı, o da Abduh gibi "nâmına" derdi. Ancak öyle dememiş, "ismiyle" demeyi daha uygun bulmuştur. Yine aynı şekilde bismelenin başta kullanılmasıyla (sure başlarında) ortada kullanılması (yani Neml 30'da mealini vermesi) aynı şekilde mütâlâa edilemez. Kaldı ki besmeleye anlam vermekle aslının kullanılmasını istemek aynı şey değildir. Söz ve sûre başlarındaki besmele bir nişane/alamet/simge/sembol niteliğinde kabul edilmiş ve muhtemelen bundan dolayı da olduğu gibi bırakılmıştır.

"Bismillahirrahmanirrahim" şekliyle, Tevbe dışında bütün sure başlarında, Fatıha'da (1/1), hem sure başında hem ayet olarak; Neml'de (27/30) ve "bismillah" şekliyle, Hud'da (11/41) ayet

içinde geçen bismelenin 1924'ten 2018'e kadar yayımlanan meallerin önemli bir kısmında yer alış şekli tablo hâlinde gösterilebilir:

Tablo 1. *Türkçe Meallerde Besmele (Adıgüzel, 2019, 109-113)*

Sayı	Meal	Fatiha	Neml	Hud
1	Cemil Said [Dikel]	Müşfik ve Rahîm olan Allah'ın ismiyle	Müşfik ve Rahîm olan Allah'ın nâmına	Allah'ın ismiyle, besmele ile
2	İsmail Hakkı [İzmirli]	Esirgeyen, bağışlayan Tanrı adı ile.	Esirgeyen, bağışlayan Tanrı adı ile	Tanrı emrile
3	Osman Raşit Efendi vd.	İnayet ve rahmet sahibi Allah'ın ismiyle başlarım	Bismillahirrahmanirrahim	Allah'ın ismiyle
4	Mehmed Âkif Ersoy	Bismillâhirrahmânirrahîm	-	-
5	Ömer Rıza Doğrul	Esirgeyen, bağışlayan Tanrı adıyla başlarım.	Esirgeyen, bağışlayan Allah adıyla	Allah adıyla
6	Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır	Bismillâhi'r-rahmâni'r-rahîm	Rahmân-rahîm Allah'ın ismiyle	Allah'ın ismiyle
7	Hasan Basri Çantay	Bismillâhirrahmânirrahîm	Rahman ve rahîm olan Allâhın adıyla	Allahın adıyla ²
8	Abdülbâki Gölpınarlı	Rahman ve Rahîm Allah adıyla.	Rahman ve Rahîm Allah adıyla	Allah adıyla
9	Osman Nebioğlu	RAHMAN, RAHİM ALLAH ADIYLA	Rahman, Rahîm Allahın ismiyle.	Allahın adıyla
10	Hüseyin Atay – Yaşar Kutluay	Bismi'llahi'r-Rahmâni'r-Rahîm	Merhamet eden, merhametli olan Allah'ın adıyla	Allah'ın izniyle
11	Besim Atalay	Bismi'llahi'r – Rahmâni'r – Rahîm (Esirgeyen, yarlıgayan Allah adıyla) İkinci ve üçüncü baskıda Türkçe meal çıkarılmış, Latin harfli asli	Esirgeyen, yarlıgayan, Allah adıyla	<u>Allahın</u> adıyla

² Bu tabloda orijinal kaynaktaki yazım aynen korunmuştur.

		şekil bütünüyle büyük harfe çevrilmiştir: BİSMİ'LLAHİ'R – RAHMÂNİ'R – RAHÎM		
12	Bedri Noyan	Tanrı'nın Esirgeyen, Bağışlayan Adıyla:	Tanrı'nın Esirgeyen, Bağışlayan adıyla	Tanrı'nın adı ile
13	Süleyman Ateş	Rahmân ve Rahîm Allah'ın adıyla	Rahmân ve Rahîm Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
14	Ahmed Davudoğlu	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adı ile (başlıyorum).	Rahmân, Rahîm olan Allah'ın adıyla (başlamaktadır).	besmele ile
15	Hayreddin Karaman vd.	Rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla...	rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla	Allah'ın adını anın.
16	Osman Keskiöğlü	Bismillâhirrahmanirrahim Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla.	Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla	Allah'ın emriyle
17	Hasan Tahsin Feyizli	Rahmân ve Rahîm Allah'ın adıyla	Bismillâhirrahmânirrahîm	Allah'ın adıyla
18	Talat Koçyiğit	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Rahman ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
19	Yaşar Nuri Öztürk	Rahman ve Rahîm Allah'ın adıyla.	Rahman ve Rahîm Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
20	Abdülvehhap Öztürk	Rahman ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Bismillahirrahmanirrahim,	Allah'ın adıyla
21	Muhammed Esed	RAHMÂN, RAHÎM ALLAH ADINA	Çok acıyıp esirgeyen sınırsız rahmet sahibi Allah adına	Allah adıyla
22	Hüseyin Atay	Acıyan Acıyıcı Olan Allah Adına	Acıyan Acıyıcı Olan Allah Adına	Allah Adına
23	Ömer Öngüt	Bismillâhirrahmânirrahîm Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla.	Bismillâhirrahmânirrahîm	Allah'ın adıyla
24	Şaban Piriş	Rahman ve Rahim Allah'ın adıyla ..	Çok merhametli, çok şefkatli Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
25	Halil Altuntaş - Muzaffer Şahin	Bismillâhirrahmânirrahîm.	Bismillâhirrahmânirrahîm	Allah'ın adıyla

26	Ömer Nasuhi Bilmen	Rahman ve rahim olan Allah Tealâ'nın adıyla (Okumaya başlarım.)	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın ismiyle	Allah Teâlâ'nın ismini anarak
27	Nusret Çam	Rahmet ve merhamet sâhibi Allah'ın adıyla.	Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla	Adıyladır Rabb'in.
28	Abdullah Parlıyan	Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla.	Ahirette sadece müminlere acıyan Allah adına	Allah adıyla
29	Mehmet Çakır	Bismillâhirrahmânirrahîm (Her şeye sevgi ile hâkim olan Allah adıyla)	Seven ve her şeye sevgi ile hâkim olan Allah adıyla	Vira bismillah
30	Mahmut Toptaş	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla.	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
31	R. İhsan Eliaçık	SEVGİ VE MERHAMETİ SONSUZ ALLAH'IN ADIYLA	Sevgi ve merhameti sonsuz Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
32	Mustafa Varlı	Bismillâhirrahmanirrahîm O Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla (okumağa başlarım)	Rahman, Rahîm olan Allah adıyla (başlamakta)dır.	Allah'ın ismiyle (besmele getirmek üzere veya besmele getirerek
33	Abdülkadir Şener –Cemal Sofuoğlu – Mustafa Yıldırım	Rahmân ve Rahîm Olan Allah'ın Adıyla	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Bismillâh
34	Mehmet Emin Düvenci	Bismillâhirrahmânirrahîm Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Allah'ın izniyle
35	Mustafa Öztürk	Çok şefkatli, çok merhametli Allah'ın adıyla!	Çok şefkatli, çok merhametli Allah'ın adıyla!	Allah'ın adını anarak
36	Yusuf Işıcık	Bismillâhirrahmânirrahîm Hem rahmeti sonsuz olan hem de rahmetini kullarından esirgemeyen Allah'ın adıyla.	Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla

37	Mustafa İslâmoğlu	RAHMÂN RAHÎM ALLAH'IN ADIYLA	Rahmân Rahîm Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
38	Sami Kocaoğlu	Rahman ve Rahim Allah'ın adıyla...	Rahman ve Rahim Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
39	Hacı İnan	Rahman, Rahim olan Allah'ın adıyla	Rahman, Rahim olan Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
40	Osman Zeki Soyyigit	Bismillâh'ir-Rahmân'ir-Rahîm	Bismillah'ir-Rahmân'ir- Rahîm	Bismillah (Allah adı)
41	Said Alpsoy	Rahman ve Rahîm olan ALLAH'ın adıyla.	Rahman ve Rahîm olan ALLAH'ın adıyla	ALLAH'ın adıyla
42	Veli Tahir Erdoğan	Bismillâhirrahmânirrahîm	Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
43	Ebu'l-Alâ Mevdûdî	Rahmân ve Rahîm Allah'ın adıyla,	Rahmân ve Rahîm Allah'ın adıyla	Allah'ın adıyla
44	Abdulhalim Uveys el Mısri	Rahman, Rahim Allah'ın adı ile	Rahman, Rahim Allah'ın adı ile	Allah'ın adıyla
45	Abdullah Akgül	Bismillah'ir-Rahman'ir-Rahim Rahman, Rahim olan Allah'ın adıyla...	Rahman, Rahim olan Allah'ın adıyla	Allah'ın ismiyle
46	Fehmi Atay	Bismillâhirrahmânirrahîm O Rahman ve Rahîm olan Allah'ın Adıyla	Rahman ve Rahîm Allah'ın adı ile	Allah'ın adıyla
47	Mustafa Çevik	Eûzübillâhimineşşeytânirracîm Bismillâhirrahmânirrahîm Kur'an'ı okuyup anlamaya ve yaşamaya çalışırken, şeytanın aklımı karıştırmaktan âlemlerin Rabbi ve ilâhı Rahmân ve Rahîm olan Allah'a sığınırım.	Rahman ve Rahim Allah adına	Allah'ın adını anarak (Bismillah diyerek)
48	Osman Nur	Rahman/çok merhametli ve Rahim/esirgeyen, koruyan Allah adıyla başlarım	Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla	Allah'ın emriyle

49	Sonia Cihangir	Rahmân/rahmeti sınırsız ve Rahîm/merhameti bol Allah'ın ismi ile:	Bismillâhirrahmânirrahîm	Allah'ın ismiyle
50	Hüseyin Selim Kocabıyık	Rahman/esirgeyici ve Rahim/çok merhametli Allah'ın Adıyla.	Rahman ve Rahim Allah'ın Adıyla.	Allah'ın adıyla

Tablo 1'e bakıldığında, bismelenin asıl şekliyle, hem bismillahirrahmanirrahim hem bismillah şekliyle, yer aldığı meallerin az da olsa var olduğu görülmektedir. Bunlardan birinde, 40. sıradaki Osman Zeki Soyyiğit'in mealinde, besmele bütünüyle asıl şekliyle kullanılmıştır: Bismillâh'ir-Rahmân'ir-Rahîm (Fatihâ ve diğer Sure başlarında), Bismillâh'ir-Rahmân'ir-Rahîm (Neml), Bismillah (Allah adı). Soyyiğit'in sadece Hud Suresindeki besmelede, bir başka deyişle tesmiye parantez içinde Türkçe çeviriye de yer verdiği görülmektedir. Bu yer verişin sebebi de besmeleyi Allah'ın adıyla (lâmiye) değil, Süleyman Çelebi gibi Allah adıyla (beyâniye) çevirmesi olabilir. Soyyiğit dışında bismelenin üç sütunda (Fatihâ, Neml, Hud) da asıl şekliyle kullanıldığı başka meal yoktur. Ancak 25. sıradaki Halil Altuntaş - Muzaffer Şahin'in ilk iki sütunda (Fatihâ, Neml) bismelenin aslını Türkçe kabul edilerek çevirisini kullanılmadıkları görülmektedir: Bismillâhirrahmânirrahîm. Yine aynı şekilde 23. sıradaki Ömer Öngüt de ilk iki sütunda bismelenin aslına yer vermekle birlikte, Altuntaş ve Şahin'den farklı olarak birinci sütunda bismelenin çevirisine yer vermektedir: Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla. Bu şekilde birinci sütunda hem asıl hem çeviriye yer veren başkaları da vardır. Bunlar; Besim Atalay (İkinci ve üçüncü baskıda Türkçe meal çıkarılmış, Latin harfli asli şekil bütünüyle büyük harfle yazılmıştır: BİSMİ'LLAHİ'R – RAHMÂNİ'R – RAHÎM), Osman Keskiöğlü, Mehmet Çakır, Mustafa Varlı, Mehmet Emin Düvenci, Yusuf Işıcık, Abdullah Akgül, Fehmi Atay, Mustafa Çevik. Tablonun 4. sırasında yer alan Mehmed Âkif Ersoy'un da sadece ilk sütunda besmeleyi asıl şekliyle kullandığı görülmektedir: Bismillâhirrahmânirrahîm. Ersoy'un meal eksik olduğu için diğer sütunlarla ilgili kullanım alanı (Neml, Hud) boş bırakılmıştır. Ersoy dışında besmeleyi sadece birinci sütunda (Fatihâ ve diğer Sure başlarında) asli ekliyle kullananlar şunlardır: Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, Hasan Basri Çantay, Hüseyin Atay – Yaşar Kutluay, Veli Tahir Erdoğan. Besmeleyi sadece ikinci sütunda (Neml) asli şekliyle kullananlar ise, Osman Raşit Efendi vd., Hasan Tahsin Feyizli, Abdülvehhap Öztürk ve Sonia Cihangir'dir. Üçüncü sütuna gelince (Hud); besmeleyi bütün sütunlarda asli şekliyle kullanan Osman Zeki Soyyiğit (Bismillah / Allah adı) ile Mehmet Çakır (Vira bismillah), Abdülkadir Şener – Cemal Sofuoğlu – Mustafa Yıldırım, Mustafa Çevik (Allah'ın adını anarak / Bismillah diyerek) kullanmışlardır. Bu kullanımlardan en dikkat çekici olanı Mehmet Çakır'ındır. Çakır Hz. Nuh'un gemisinin kalkmasıyla ilgili tesmiyeyi bir denizcilik terimi olan vira ile kullanmıştır: Vira bismillah.

Asli şekillerin dışındaki kullanımlara gelince, bunlardan farklılık gösterenler şöyle sıralanabilir:

1. Cemil Said [Dikel]: Müşfik ve Rahîm olan Allah'ın ismiyle (Fatihâ), Müşfik ve Rahîm olan Allah'ın nâmına (Neml), Allah'ın ismiyle, besmele ile (Hud). Dikel'in üç kullanımın her birinde farklı çeviriye yer verdiği görülmektedir.
2. İsmail Hakkı [İzmirli]: Esirgeyen, bağışlayan Tanrı adı ile (Fatihâ), Esirgeyen, bağışlayan Tanrı adı ile (Neml), Tanrı emrile (Hud). İlk iki meal aynı olan İzmirli'nin Allah yerine Tanrı, isim yerine emir kelimesini kullandığı görülmektedir: Tanrı emrile.

3. Osman Raşit Efendi vd.: İnyet ve rahmet sahibi Allah'ın ismiyle başlarım (Fatiha), Bismillahirrahmanirrahim (Neml), Allah'ın ismiyle (Hud). Osman Raşit Efendi vd.nin sadece Neml Suresi'nde bismelenin asli şekline yer vermesi, bismelenin burada bir mektupta, mektubun başında yer almasıyla açıklanabilir.
4. Ömer Rıza Doğrul: Esirgeyen, bağışlayan Tanrı adıyla başlarım (Fatiha) / Esirgeyen, bağışlayan Tanrı adıyla (Neml), Allah adıyla (Hud). Doğrul ilk iki çeviride Tanrı, üçüncüsünde Allah kelimesini kullanmıştır. Bu durum onun mealinin adı Tanrı Buyruğu olmasıyla ilgili olabilir. Ayrıca Doğrul'un "Allah'ın adıyla" değil de "Allah adıyla" şeklindeki çevirisi dikkate şayandır.
5. Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır: Bismillâhi'r-rahmâni'r-rahîm (Fatiha ve diğer sure başlarında), Rahmân-rahîm Allah'ın ismiyle (Neml), Allah'ın ismiyle (Hud). Yazır'ın en dikkat çekici yönü bismelenin asli şeklinin Türkçe olduğunu kabul etmesidir. Bundan dolayı sure başlarında yer alan besmeleyi asli şekliyle kullanmıştır. Bir diğer yönü de çeviriye yer verdiği Neml'de rahman ve rahim arasında "ve" bağlacını kullanmayıp "Rahmân-rahîm Allah" demesidir. Onun besmele aslında olduğu gibi kullanılmalı dediği hâlde Neml'de ve Hud'da çevirisine yer vermesinin istenirse bir izahı yapılabilir.
6. Hasan Basri Çantay: Bismillâhirrahmânirrahîm, Rahman ve rahîm olan Allâhun adıyla, Allahın adıyla. Çantay'da Fatiha ve diğer sure başlarında tıpkı Yazır gibi asli şekli tercih eder. Neml ve Hud'da ise, Yazır'dan kısmen ayrılır. Yazır "isim"i kullanırken o "ad"ı kullanır ve rahman, rahim arasında Yazır'da olamayan "ve" bağlacı onda vardır.
7. Abdülbâki Gölpınarlı: Rahman ve Rahîm Allah adıyla, Rahman ve Rahîm Allah adıyla, Rahman ve Rahîm Allah adıyla. Gölpınarlı'nın çevirileri bütün kullanımlarda aynıdır. Gölpınarlı, lâmiye değil (Allah'ın adıyla), beyâniye terkiibini tercih eder (Allah adıyla).
8. Osman Nebioğlu: RAHMAN, RAHİM ALLAH ADIYLE, Rahman, Rahîm Allahın ismiyle, Allahın adıyla. Nebioğlu, sure başlarında büyük harfler kullanmayı tercih eder. Yine sure başlarında "Allah adıyla" derken diğer kısımlarda; birinde, Allah'ın ismiyle" (Neml); diğerinde, Allah'ın adıyla (Hud) demektedir. Nebioğlu'nun bir başka yönü de iki kelime arasında "ve" bağlacı yerine virgül kullanmasıdır (Rahman, Rahîm). Bütün bunlara bakarak Nebioğlu'nun mealini hazırlarken farklı meallerden yararlandığı söylenebilir.
9. Hüseyin Atay – Yaşar Kutluay: Bismi'llahi'r-Rahmâni'r-Rahîm, Merhamet eden, merhametli olan Allah'ın adıyla, Allah'ın izniyle. Sure başlarında asıl şekli tercih eden Atay Kutluay'ın rahman ve rahim yerine merhamet eden ve merhametli olan kelimelerini kullandığı görülmektedir. Atay ve Kutay ayrıca Hud Suresi'ndeki çeviride "isim" yerine "izin" kelimesini kullanarak tesmiyeyi "Allah'ın izniyle" diye çevirmişlerdir.
10. Besim Atalay: Bismi'llahi'r – Rahmâni'r – Rahîm (Esirgeyen, yarlıgayan Allah adıyla), İkinci ve üçüncü baskıda Türkçe meal çıkarılmış, Latin harfli asli şekil bütünüyle büyük harfe çevrilmiştir: BİSMİ'LLAHİ'R – RAHMÂNİ'R – RAHÎM; Esirgeyen, yarlıgayan, Allah adıyla; Allahın adıyla. Atalay ilk baskıda hem asli şekli hem çeviriye yer verirken, diğer baskılarda sure başlarında asli şekle, diğer sure içlerinde çevirilere yer vermiştir. Atalay'ın çevirisinde iki kelime arasında "ve" bağlacı yerine virgül kullanılmaktadır

(esirgeyen, yarlıgayan). Ayrıca Neml'de "Allah adıyla" derken Hud'da "Allah'ın adıyla denilmektedir.

11. Bedri Noyan: Tanrı'nın Esirgeyen, Bağışlayan Adıyla; Tanrı'nın Esirgeyen, Bağışlayan adıyla, Tanrı'nın adı ile. Noyan Allah yerine Tanrı kelimesi tercih etmektedir. Bunun yanı sıra mealde Tanrı kelimesini başa almaktadır. Bundan başka sure başlarında yer alan mealden sonra iki nokta (:) koymaktadır: "Tanrı'nın Esirgeyen, Bağışlayan Adıyla:" Bundan murat besmele olmadan açıklama yapılmaması gerektiğidir.
12. Süleyman Ateş: Rahmân ve Rahîm Allah'ın adıyla, Rahmân ve Rahîm Allah'ın adıyla, Allah'ın adıyla. Ateş'in mealinde bütün şekiller aynıdır. Mealde bir kelime dışında (ad) bütün kelimeler asli şekilde olduğu gibidir.
13. Ahmed Davudoğlu: Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adı ile (başlıyorum), Rahmân, Rahîm olan Allah'ın adıyla (başlamaktadır), besmele ile. Davutoğlu mealinde hazfedilen fiili Fatiha ve diğer sure başlarında (başlıyorum), Neml'de (başlamaktadır) şeklinde parantez içinde kullanılmaktadır. Ayrıca Hud'da "besmele ile" diyerek "bismillah" demenin gereğine işaret etmektedir.
14. Hayreddin Karaman vd.: Rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla..., rahmân ve rahîm olan Allah'ın adıyla, Allah'ın adını anın. Karaman vd.nin meallerinde noktalamalar dikkat çekmektedir. Tıpkı Noyan'da olduğu gibi Karaman vd.de de noktalama işaretleriyle meal arasında ilgi kurulmuştur. Karaman vd. sure başlarında yer alan meal için üç nokta (...) ile bitirerek bundan sonra başlayana göndermede bulunmaktadır. Ayrıca Karaman vd.nin sure başlarında büyük harfle başlattığı Rahmân'ı (Fatiha ve diğer sureler) sure içinde (Neml) küçük harfle başlattığı görülmektedir: rahmân ve rahîm. Rahman ve Rahim kelimelerini isim değil, sıfat olarak gördükleri (rahman ve rahim olan Allah) anlaşılan Karaman vd.nin Hud'da da tıpkı Davutoğlu gibi hareket ederek besmele çekilmesi yerine besmele çekmenin gereğine işaret ettikleri görülmektedir: "Allah'ın adını anın."
15. Osman Keskiöğlü: Bismillâhirrahmanirrahim (Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla), Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla, Allah'ın emriyle. Keskiöğlü daha önce başka örneklerde de görüldüğü gibi bismelenin sure başlarında hem asli hem meal şeklini vermektedir. Bunun dışında Hud'da da "Tanrı emrile" diyen İzmirli ve "Allah'ın izniyle" diyen Atay ve Kutluay gibi hareket ettiği söylenebilir: "Allah'ın emriyle."
16. Muhammed Esed: RAHMÂN, RAHÎM ALLAH ADINA, Çok acıyıp esirgeyen sınırsız rahmet sahibi Allah adına, Allah adıyla. Esed'in mealinde sure başlarında bismelenin büyük harflerle yazıldığı görülmektedir. Bunun dışında mealde Allah'ın ismiyle yerine "Allah adına" ifadesi kullanılmaktadır. Yine mealde aralarında "ve" bağlacının kullanılmadığı rahman ve rahim kelimelerinin "çok acıyıp esirgeyen sınırsız rahmet sahibi" şeklinde bütün hâlinde çevrildiği düşünülebilir.³
17. Hüseyin Atay: Acıyan Acıyıcı Olan Allah Adına, Acıyan Acıyıcı Olan Allah Adına, Allah Adına. Daha önce Kutluay'la birlikte bir meal bulunan Atay'ın kendi başına hazırladığı mealde farklı hareket ettiği görülmektedir. Atay mealinde, daha önceleri

³ M. Esed'in mealinin Türkçeye İngilizceden çevrilmiş olması burada verilen ifadelerde çevirenin etkisi de dikkate alınmalıdır. Aynı durum Mevdudi meal için geçerlidir.

Esed ve Abdüh'un kullandığı gibi, "Allah'ın ismiyle" yerine "Allah Adına" ifadesini kullanmıştır. Yine Atay'ın mealinde rahman ve rahim kelimelerine "Acıyan Acıyıcı Olan" şeklinde Türkçe karşılık verilmiştir. Bunun dışında Atay'ın besmelenin kullanımları arasında bir fark gözetmediği söylenebilir.

18. Şaban Piriş: Rahman ve Rahim Allah'ın adıyla .., Çok merhametli, çok şefkatli Allah'ın adıyla, Allah'ın adıyla. Piriş'in sure başlarındaki mealde besmele sonuna iki nokta (..) koyduğu ve rahman ve rahim kelimelerini koruduğu ancak Neml'de bunlara "çok merhametli, çok şefkatli" şeklinde karşılık verdiği görülmektedir.
19. Ömer Nasuhi Bilmen: Rahman ve rahim olan Allah Teâlâ'nın adıyla (Okumaya başlarım.), Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın ismiyle, Allah Teâlâ'nın ismini anarak. Bilmen sure başlarında yer alan mealinde parantez içinde (Okumaya başlarım.) ifadesine yer vermektedir. Neml'de ise bu ifade kaldırılmakta ve "Allah Teâlâ'nın adıyla" ifadesinin yerini "Allah'ın ismiyle" ifadesi almaktadır. Mealın birincisinde "ad", ikincisinde "isim" kelimesini kullanan Bilmen, üçüncüsünde, Hud'da da kelime tercihini "isim"den yana yapmıştır: "Allah Teâlâ'nın ismini anarak."
20. Nusret Çam: Rahmet ve merhamet sâhibi Allah'ın adıyla, Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla, Adıyladır Rabb'in. Çam'ın diğerlerinden farkı Hud'da "Adıyladır Rabb'in" ifadesini kullanmış olmasıdır. Bu vesileyle bu ifadenin Alak Suresi'nde "Rabb'in adıyla" geçtiği belirtilebilir.
21. Abdullah Parlıyan: Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla, Ahirette sadece müminlere acıyan Allah adına, Allah adıyla. Parlayan meallerinde üç farklı tutum sergilemiştir. Birincisinde "Allah'ın adıyla" derken ikincisinde "Allah adına", üçüncüsünde "Allah adıyla" demiştir.
22. Mehmet Çakır: Bismillâhirrahmânirrahîm (Her şeye sevgi ile hâkim olan Allah adıyla), Seven ve her şeye sevgi ile hâkim olan Allah adıyla, Vira bismillah. Çakır'ın diğer meallerden farkı asıl Hud'da görülmektedir. Çakır Hud'da besmelenin başına bir denizcilik komutu olan "vira" kelimesini getirmiştir: Vira bismillah. Çakır'la ilgili olarak besmelenin asli şeklinin hem başta, birincisinde, hem sonda, üçüncüsünde kullandığı da söylenebilir. Bunun dışında da mealı önce "Her şeye sevgi ile hâkim olan Allah adıyla" sonra da kısmen değiştirilerek "Seven ve her şeye sevgi ile hâkim olan Allah adıyla" verdiğine dikkat çekilebilir.
23. R. İhsan Eliaçık: SEVGİ VE MERHAMETİ SONSUZ ALLAH'IN ADIYLA, Sevgi ve merhameti sonsuz Allah'ın adıyla, Allah'ın adıyla. Eliaçık'ın mealinde sure başlarında besmelenin büyük harflerle yazılarak verildiği görülmektedir. Yine mealde "rahman ve rahim"e "sevgi ve merhameti sonsuz" şeklinde bir karşılık verilmesi de dikkate değerdir.
24. Mustafa Varlı: Bismillâhirrahmanirrahîm, O Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla (okumağa başlarım), Rahman, Rahîm olan Allah adıyla (başlamakta)dır. Allah'ın ismiyle (besmele getirmek üzere veya besmele getirerek). Varlı besmelenin Latin harfli asli şeklini sure başlarında, mealini Fatihâ'nın birinci ayeti olarak vermiştir. Bunun dışında ilkinde parantez içinde (okumaya başlarım) ifadesine, ikincisinde sadece (başlamakta) ifadesine yer verildiği görülmektedir. Varlı, Hud'da da "Allah'ın ismiyle"

şeklinde verdiği mealin karşısına parantez açarak (besmele getirmek üzere veya besmele getirerek) şeklinde ayrı bir açıklama yapma gereği duymaktadır.

25. Abdülkadir Şener –Cemal Sofuoğlu –Mustafa Yıldırım: Rahmân ve Rahîm Olan Allah'ın Adıyla, Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla, Bismillâh. Birinci ve ikincisinde besmelenin mealine yer veren Şener, Yıldırım ve Sofuoğlu ise, üçüncüsünde, Hud' da asli şekle yer vermeyi tercih etmişlerdir: "Bismillâh."
26. Mustafa Öztürk: Çok şefkatli, çok merhametli Allah'ın adıyla!, Çok şefkatli, çok merhametli Allah'ın adıyla! Allah'ın adını anarak. Öztürk'ün mealinde ilk besmelenin sonuna ünlem (!) işareti konulduğu görülmektedir. Bundan başka Öztürk'ün "rahman ve rahim" arasına "ve" bağlacı yerine virgül (,) koyarak çevirdiği görülmektedir: "Çok şefkatli, çok merhametli". Hud' da ise, ilk iki mealdeki "Allah'ın adıyla" ifadesi "Allah'ın adını anarak" ifadesine dönüşmektedir.
27. Yusuf İşıcık: Bismillâhirrahmânirrahîm, Hem rahmeti sonsuz olan hem de rahmetini kullarından esirgemeyen Allah'ın adıyla. Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla, Allah'ın adıyla. İşıcık üç farklı meal tercihi vardır: 1. Asli şekil, Bismillâhirrahmânirrahîm; 2. "Hem rahmeti sonsuz olan hem de rahmetini kullarından esirgemeyen, Allah'ın adıyla" ve 3. "Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla". Hud' da son iki şekle uygun olarak: "Allah'ın adıyla".
28. Mustafa İslâmoğlu: RAHMÂN RAHÎM ALLAH'IN ADIYLA, Rahmân Rahîm Allah'ın adıyla, Allah'ın adıyla. İslamoğlu sure başlarında büyük harflerle yazımı tercih etmiştir. "Rahman Rahim" kelimeleri arasında ise bağlaç (ve) ve virgül (,) kullanmamıştır.
29. Sami Kocaoğlu: Rahman ve Rahim Allah'ın adıyla..., Rahman ve Rahim Allah'ın adıyla, Allah'ın adıyla. Kocaoğlu sure başlarında besmeleden sonra üç nokta (...) kullanmıştır.
30. Said Alpsoy: Rahman ve Rahîm olan ALLAH'ın adıyla, Rahman ve Rahîm olan ALLAH'ın adıyla, ALLAH'ın adıyla. Alpsoy Allah'ın ismini her defasında büyük harflerle yazmayı (ALLAH) tercih etmiştir.
31. Abdullah Akgül: Bismillah'ir-Rahman'ir-Rahim, Rahman, Rahim olan Allah'ın adıyla..., Rahman, Rahim olan Allah'ın adıyla, Allah'ın ismiyle. Akgül sure başlarında sure hem asli şekli hem meali birlikte vermiştir. Sure başlarındaki mealin sonuna üç nokta (...) koyan Akgül, rahman, rahim kelimeleri arasına ise virgül (,) koymuştur.
32. Mustafa Çevik: Eûzübillâhimineşşeytânirracîm, Bismillâhirrahmânirrahîm, Kur'an'ı okuyup anlamaya ve yaşamaya çalışırken, şeytanın aklımı karıştırmasından âlemlerin Rabbi ve ilâhı Rahmân ve Rahîm olan Allah'a sığınırım, Rahman ve Rahim Allah adına, Allah'ın adını anarak (Bismillah diyerek). Çevik besmelenin "euzu besmele"li mealini sunar. Daha doğrusu her ikisinin asli şekillerini verdikten sonra "euzu besmele"nin birbiriyle iç içe mealini verir. Neml'de sadece besmelenin "Rahman ve Rahim Allah adına" diye mealini veren Çevik, Hud' da da hem asli şekli hem meali birlikte verir: Allah'ın adını anarak (Bismillah diyerek).
33. Osman Nur: Rahman/çok merhametli ve Rahim/esirgeyen, koruyan Allah adıyla başlarım, Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla, Allah'ın emriyle. Nur'un rahman ve rahim kelimelerinin yanına eğik çizgi koyarak (/) açıklama gereği duyduğu

görülmektedir: “Rahman/çok merhametli ve Rahim/esirgeyen, koruyan”. Bu arada Nur’un hem “Allah adıyla” hem “Allah’ın adıyla” hem de “Allah’ın emriyle” ifadesini kullandığı zikredilebilir.

34. Sonia Cihangir: Rahmân/rahmeti sınırsız ve Rahîm/merhameti bol Allah’ın ismi ile: Bismillâhirrahmânirrahîm, Allah’ın ismiyle. Cihangir de tıpkı Nur gibi davranır. O da birbirini açıklayan kelimeler arasına eğik çizgi koyar: Rahmân/rahmeti sınırsız ve Rahîm/merhameti bol”. Cihangir’in Neml’de aslı şekli tercih ettiği de ayrıca belirtilmelidir: Bismillâhirrahmânirrahîm.

35. Hüseyin Selim Kocabıyık: Rahman/esirgeyici ve Rahim/çok merhametli Allah’ın Adıyla, Rahman ve Rahim Allah’ın Adıyla, Allah’ın adıyla. Kocabıyık da Nur ve Cihangir gibi çizgi tekniğini kullanır: “Rahman/esirgeyici ve Rahim/çok merhametli”.

Bu maddelere ek olarak Hud’daki farklı mealler toplu bir şekilde verilebilir: 1. Allah ismiyle, 2. Besmele ile, 3. Tanrı emriyle, 4. Allah adıyla, 5. Allah’ın izniyle, 6. Allah’ın adını anım, 7. Allah Adına, 8. Allah Teâlâ’nın ismini anarak, 9. Adıyladır Rabb’in, 10. Vira bismillah, 11. Besmele getirmek üzere, 12. Besmele getirerek, 13. Bismillah, 14. Allah’ın adını anarak, 15. Allah adı, 16. Bismillah diyerek, 17. Tanrı’nın adı ile.

Türkçe Mesnevilerde Besmele

Gürgendereli (2010), “Türkçe Mesnevilerde Besmele Şiirleri” adlı çalışmada, ilk İslâmî eser Kutadgu Bilig dâhil yirmi üç mesnevideki Besmele geçen beyitlere yer verir. Gürgendereli’nin beyitlerde geçen besmele ile ilgili kısmı başlık olarak aldığı ve daha sonra ilgili beyitlere geçtiği söz konusu eserinden “Mesnevilerde Besmelenin Farklı İfade Şekilleri” bölüm olduğu gibi alınabilir:

“Tespit edilen ilk mesnevi örneği olan Kutadgu Bilig, besmelenin Türkçe ifadesi olan “Bayat atı birle” ile başlar:

Bayat atı birle sözüg başladım

Törütgen igitgen geçürgen İdim

Klasik edebiyatımızda yazılan mesnevilerde, besmele ifadesi 22 şekilde kullanılmıştır:

1. **Bismillâhirrahmânirrahîm:** Tazmin-i besmele şeklinde en fazla kullanılan besmele ifadesidir.

Bismillâhirrahmânirrahîm

Kible-nümâ-yı der-i zât-ı Kadîm

(Nâilî /Tuhfetü'l-Emsâl 1)

Bismillâhirrahmânirrahîm

Fâtihâ-ârâ-yı Kelâm-ı Kadîm

(Âzerî/Nakş-ı Hayâl)

2. **Bismillâh:**

Bil ki bismillâh dilün mısbahıdur

Hem ma’ânî gencinün miftâhudur

(Kemâl Ümmî/Kırk Armağan)

3. **Besmele:**

Besmeleyle her işe kıl âgâz

İsm-i Haksuz dehânun eyleme bâz

(Na'tî/Edhem-nâme 1)

4. **İsm-i Hüdâ:**

İbtidâ-i sühandur **ism-i Hüdâ**

Ebter olur söz andan ola cüdâ

(Vücûdî/Hayâl u Yâr 1)

5. **İsm-i Hak:**

İsm-i Haksuz olur etemmler kem

İsm-i Hakkıla nâkıs olur etem

(Na'tî/Edhem-nâme 4)

6. **İsm-i Allâh:**

Ne yolda zikr olinsa **ism-i Allâh**

Olur 'avn-i İlâhî anda hem-râh

(Halîl Marâşî/Ravzatü'l-îmân)

7. **İsmullâh:**

Evvel **ismullâh** ile başladuk uş

İşi bismillâh ile kılduk zi-hoş

(Devletoğlu Yûsuf/Kitâbü'l-beyân 1)

8. **İsm-i Zât:**

Gûş-ı câna dem idicek nâdî

İsm-i zâtı ile oldum bâdî

(Ömer Fuâdî/Bülbüliyye 2)

9. **İsm-i Fettâh:**

Ezel feth olsa dilde **ism-i Fettâh**

Olur cümle kilîd-i gence miftâh

(Manisalı Câmî/Muhabbet-nâme 1)

10. **Nâm-ı Mevlâ:**

Nâm-ı Mevlâyı itmeyen kişi yâd

Bulamaz sözlerinde sûd u sedâd

(Vücûdî/Hayâl u Yâr 2)

11. Nâm-ı Hak:

Nâm-ı Hak olsa ibtidâ-yı sühân

Kıssa-i Yûsuf gibi olur ahsen

(Gubârî/Yûsuf u Züleyhâ 1)

12. Nâm-ı Rahmân:

Her ki yâd itdi **nâm-ı Rahmânı**

Toyladı rahmet-i Rahîm anı

(Hamdullâh Hamdî/Yûsuf u Zelîhâ 3)

13. Nâm-ı Zü'l-celâl:

Yine yâdıyla **nâm-ı Zü'l-celâlün**

Kılalum ibtidâ nazm-ı makâlün

(Ahmed Rıdvan/Husrev u Şîrîn 1)

14. Nâm-ı İzid-i Yektâ:

Evvelâ **nâm-ı İzid-i Yektâ**

İsm-i zât u sıfâtla hamdâ

(Sâfî/Hasb-ı Hâl-nâme 1)

15. Be-nâm-ı Hâlık-ı 'arz u semâvât:

Be-nâm-ı Hâlık-ı 'arz u semâvât

Hayât-efzâ-yı emvât-ı nebâtât

(Bekâyî/Gül ü Bülbül 1)

16. Allâh Adın Zikretmek:

Allâh adın zikr idelüm evvelâ

Vâcib oldur cümle işde her kula

(Süleymân Çelebî/Mevlid 1)

17. Allâh Adıyla Başlamak:

Allâh adıyla söze başlayalum

Ma'rifet bâğında gül aşlayalum

(İpsalalı Ebu'l-hayr/Mevlid 1)

18. Çalap Zikriyle:

Çalap zikriyle düşer kolay söz

Genez olur kim olmaz hiç kolaysuz

(Mehmed/Işknâme 3)

19. Tanrı Adıyla:

Başlasang iş atı bile başlakıl

Tingri atı birle anı hatm kıl

(Haydar Tilbe/Mahzenü'l-Esrâr 3)

20. Ulu Tanrının Adı:

Ulug Tingrining atın yâd kıldım

Muhabbetnâmeni bünyâd kıldım

(Harezmi/Muhabbet-nâme 1)

21. Yahşı Atı Birle:

Ey **yahşı atıng birle** ser-âgâz

Encâmına kim yiter her âgâz

(Ali Şir Nevâyî/Leylî vü Mecnûn 1)

22. İdi Atı Birle:

İdi atı birle başla sözünni

Kim ol bar kıldı yokdın bu özünni

(Kutb/Hüsrev ü Şîrîn)

Besmelenin farklı şekillerde ifade edildiği bu şiirlerde ilk dönem eserinde besmele; “yahşı atı birle, İdi atı birle, ulu Tanrı'nın adı, Çalap zikriyle” vb. ifadeler kullanılırken mevlidlerde “Allah adını zikretmek” şeklinde yer alır. 15. yüzyıl ve sonrası eserlerde ise “besmele, bismillâhırrahmânırrahîm, zıkr-i Hudâ, nâm-ı Hudâ, ism-i Zât, nâm-ı Mevlâ vb.” ifadeler kullanılmıştır.” (Gürgendereli, 2010, s. 45-48)

Gürgendereli, Süleyman Çelebi'nin Mevlid'inden de, diğer mesnevilerde olduğu gibi, sadece bir beyte yer verir. Ancak Süleyman Çelebi'nin Mevlid'inde birden fazla besmele beyti vardır. Her birinde bismelenin farklı bir yönüne işaret edilen bu beyitleri Tahir Alangu (1958) “Besmele ile Başlayış” başlığı altında ve “Tanrı adı ile başlanmamış bütün işler eksik kalır.” hadis-i şerif çevirisiyle verir. Alangu'nun Mevlût dediği ve Yeditepe Türk Klâsikleri arasından birinci kitap olarak çıkan Mevlid'in, Vesiletü'n-Necat'ın Tevhid bahrindeki bu beyitler açıklamalarıyla birlikte tablo halinde gösterilebilir:

Tablo 2. *Mevlit'te Besmele*

Tevhid Bahri	Açıklama
Allah adın zikredelim evvela Vacip oldur cümle işde her kula	Evvela Allah adını zikredelim (Besmele çekelim). Zira besmele çekmek cümle işte her kula vaciptir.
Allah adın her kim ol evvel ana Her işi âsân ede Allah ana	Her kim Allah adını evvel anarsa (Besmele çekerse), Allah ona her işini kolay kılar.
Allah adı olsa her işin önü Hergiz ebter olmaya anın sonu	Her işin başında Allah adı olsa (Besmele çekilse), o iş asla kesintiye uğramaz.

Allah adın her nefeste de müdâm Allah adıyla olur her iş tamâm	Her nefeste daima Allah adını an (Besmele çek). Her iş Allah adıyla (Besmele çekmekle) tamam olur
Bir kez Allah dese aşk ile lisân Dökülür cümle günah misl-i hazân	Lisan bir kez aşk ile Allah dese (Besmele çekse). Cümle günah sonbahar yaprakları gibi dökülür.
İsm-i pâkin pâk olur zikreleyen Her murada erişir Allah deyen	Allah'ın pak isimlerini zikreleyen pak olur. Allah diyen (besmele çeken) her murada erişir.

Tablo 2'deki beyitlerin; "Besmele çekmek, vaciptir. Besmele çekmek, her işi kolaylaştırır. Besmele çekmek, işlerin eksik kalmasını önler. Besmele çekmek, her işi tamamına erdirir. Besmele çekmek, cümle günahların sonbahar yaprakları gibi dökülmesine sebep olur. Besmele çekmek, her murada eriştirir." şeklinde kısa bir açıklaması daha yapılabilir.

Yunus Emre'den Fazıl Hüsnü'ye Besmele

İsmet Özel 1964'te yazdığı "Davun" adlı şiirde "esirgeyen bağışlayan DİRENME'nin adıyla" (Özel, 1980, 34) diye bir mısra var. Bu mısra, on yıl sonra, 1974'te yazılan "Amentü" şiirinin bir habercisi gibi kabul edilebilir. "Davun" şiirinde "esirgeyen bağışlayan DİRENME'nin adıyla" şeklinde Türkçe besmele çeken Özel, "Amentü"de Türkçe ezana ezan demez. "Binlerce yılın yabancı bir ses" der. Özel ezanın aslını Türkçe kabul eder. Bu yüzden de ezanın ayrıca Türkçeye çevrilmesini doğru bulmaz. "Amentü" şairinin, "Üç Mesele" yazarının, "Gariplerin Kitabı" çevirmeninin bu konudaki görüşü gayet açıktır: Ezan zaten Türkçedir. Ezanı çevirirseniz asıl o zaman Türkçe olmaktan çıkarırsınız. Nitekim o bu konuyu "Amentü" şiirinde en keskin bir şekilde dile getirmekten geri durmaz: "Çanlar sustu ve fakat / binlerce yılın yabancı bir ses / değdi minarelere: / Tanrı uludur Tanrı uludur" (Özel, 1980, s. 126)

Özel'in "binlerce yılın yabancı bir ses" dediği ses, sadece ezanla sınırlı kalmaz; aynı zamanda Kur'an-ı Kerim çevirilerine de yansır. Bu konuda bir fikir vermesi açısından "Çağlayanlar" yazarı Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun Fatıha suresi çevirisi örnek olarak gösterilebilir:

"Otuz seneden beri Kur'an-ı Kerim'i açık Türkçe olarak tercüme etmek bu âciz için dahi bir emel-i dindârâne idi. Bu hevesle Fatıha-yı Şerife'yi şöyle tercüme etmişim:

"Esirgeyici yargılayıcı Tanrı'nın adıyla

Dünyaların hakanı olan Tanrı'ya hamdolsun. O esirgeyici, yarlıgayıcıdır. O kıyamet gününün ıssıdır. Ey Tanrı sana taparız. Senden yardım dileriz. Bizi doğru yola ilet. İyiliklerine layık olanlar oradan giderler. Gazabına uğrayanların ve sapıtanların yoluna bizi uğratma. Âmin."

Bu ufak ve kusurlu tercümeden sonra anladım ki, bu büyük işte muvaffak olmak için en az on, yirmi sene çalışmak lazımdır. Buna imkân müsait değildi. İstiğfar ettim ve vazgeçtim." (Müftüoğlu, 1981, 20)

Bu örneğe bakarak Müftüoğlu iyi ki Kur'an tercümesinden vazgeçmiş denilebilir ve din dili değil ama şiir dili açısından Cahit Sıtkı Tarancı'nın "Gün Eksilmesin" şiirinin ikinci ve son dördüğü okunabilir:

"Ve gönül Tanrısına der ki:

- Pervam yok verdiğin elemden;

Her mihnet kabulüm, yeter ki

Gün eksilmesin pencereden!" (Tarancı, 2001, s. 121)

Yine okunabilir ve yine denilebilir ki; Türk halkı Tanrı demez, Allah der. Türk halkı yargılayıcı demez, rahman der. Türk halkı esirgeyici demez, rahim der. Türk halkı dünyaların hakanı demez, âlemlerin rabbi der. Türk halkı Tanrı'ya hamdolsun demez, Allah'a hamdolsun veya elhamdülillah der. Türk halkı kıyamet gününün ıssı demez, kıyamet gününün sahibi der. Türk halkı Ey Tanrı sana taparız demez, sadece sana kulluk ederiz veya sadece sana ibadet ederiz der.

Erken Cumhuriyet Dönemi'ndeki din diline Nurettin Artam ve Nurettin Sevin (1948) tarafından hazırlanan, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları arasından çıkan ve besmeleye "Allah adın zikredelim evvela", "Bütün yaratıklarını esirgeyip bağışlayan Allah'ın adıyla başlarım", "Esirgeyen Yarlıgıyan Allah'ın Adıyla" şeklinde karşılık verilen "Müslüman Çocuğun Kitabı" da örnek gösterilebilir. Kitapta "Elham: Açıcı Sure (Fatıha suresi) yeni harflerle yazıldıktan sonra şöyle çevrilmektedir:

"Âlemleri yaratan, esirgeyen, yarlıgıyan, ceza gününün egemeni bulunan Allaha hamdolsun.

Yalnız sana taparız ve yalnız senden yardım dileriz. Bizi sapkınlar ve gazaba uğramışlar yolundan başka olan, kendilerine nimet vermiş olduklarının yoluna, doğru yola kılavuzla - Âmin-" (Artam ve Sevin, 1948, s. 217-218)

Ezanın Türkçe okunduğu yıllarda yazılan bu kitapta ezanın Türkçeye çevirisi de şöyle yapılmaktadır:

Tanrı Uludur" (dört defa), "Bilirim, bildiririm Tanrı'dan başka yoktur tapacak" (iki defa), "Bilirim, bildiririm Tanrının elçisidir Muhammet." (iki defa), "Haydin namaza" (iki defa), "Haydin Felâha" (iki defa), "Namaz uykudan hayırlıdır" (iki defa – sadece sabah namazında), "Tanrı Uludur" (iki defa), "Tanrı'dan başka yoktur tapacak" (bir defa).

Bu çeviri, kendi içinde, dönemin dil anlayışına uygun olarak, "Hayye ale'l-felâh" için neden "Haydin kurtuluşa" değil de "Haydin felâha" denildiği yönünden eleştiriye tabi tutulabilir.

Yine bu dönem için daha çok felsefî çalışmalarıyla tanınan Cavit Sunar (1912-2012) tarafından yazılan "Her Müslümanın Ana Din Kitabı" adlı eserdeki besmele ilgili bölüm bir başka örnek olarak verilebilir. Sunar kitabında besmeleyi "Yaratıp Yaşatan, Sevgi ile Kuşatan Tanrı Adı ile Başlarım" diye Türkçeye çevirmekte ve bu çevirinin altına şu notu düşmektedir:

"Kur'an'da (Tevbe) Sûresi dışındaki bütün surelerin başında birer anahtar gibi olan (Bismi'llâhi'r-Rahmâni'r-Rahîm) arapça ⁴sözcüğünün içerdiği (Rahmân ve Rahîm) Tanrı sıfatları, dolayısıyla, acımak, esirgemek, bağışlamak gibi insanî vasıflar anlamlarına alınabilirse de aslında, (Varlık) konusu ile ilgilidir. Çünkü (Varlık), Tanrı'nın (Rahmet)indendir ve (Yokluk, Ölüm) gerçekte yoktur. (Var Olma)nın sebebi de (İlâhi Sevgi)dir. Bundan ötürü de biz, bu arapça sözcüğü (Yaratıp Yaşatan, Sevgi ile Kuşatan Tanrı Adı ile Başlarım) diye Türkçe dile çevirdik." (Sunar, 1989, s. 1)

⁴ Bu ifadede orijinal kaynaktaki yazım aynen korunmuştur.

Sunar'ın bu açıklamasından sonra; dost bahçesi bülbüllerinden, Türkçe katnının iki şairinden, Yunus Emre ve Fazıl Hüsnü Dağlarca'dan birer şiir; "Ben gelmedim davi için / Benim işim sevi için" diyen Yunus Emre'nin "Şol Cennetin İrmakları" (Toprak, 1966, s. 166-167) diye başlayan ilahisi ile "Türkçem, benim ses bayrağım" diyen Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Besmele" (Dağlarca, 1960, 145) adlı şiiri ile karşılıklı okunabilir:

Tablo 3. Besmele Karşılaştırması

Yunus Emre, İlahi	Fazıl Hüsnü Dağlarca, Besmele
Şol Cennet'in ırmakları, Akar Allah deyu deyu. Çıkmış İslâm bülbülleri, Öter Allah deyu deyu.	Kuşun öttüğü Besmele. Besmele Suların aktığı.
Salınır Tûbâ dalları, Kur'an okur hem dilleri. Cennet bağının gülleri, Kokar Allah deyu deyu.	Ağacın yeşerdiği Besmele. Besmele Ekinin sarardığı.
Ne dilersen Hak'tan dile, Kılavuzla gir bu yola. Bülbül âşık olmuş güle, Öter Allah deyu deyu.	Yelin estiği Besmele. Besmele Seviştığımız

SONUÇ

Besmelenin iki şekli vardır: 1. Bismillahirrahmanirrahim, 2. Bismillah. Bu iki asli şekil Türkçede olduğu gibi kullanılır. Bunlar Türkçeye çevrilirken de genellikle asli şekildeki kelimeler korunarak çevrilir: Bismillahirrahmanirrahim (Rahman ve Rahim olan Allah'ın ismiyle), bismillah (Allah'ın ismiyle). Bunun dışında Allah'ın ismiyle yerine; Allah'ın adıyla, Allah adına, Allah namına, Allah'ın emriyle gibi çevirilere de rastlanmaktadır. Allah kelimesinin yerine ise; Tanrı, Hüda, Bayat, Çalap, İdi gibi kullanımlar da söz konusudur. Ama çeviride asıl kelime çeşitliliğine rahman ve rahim kelimelerinde rastlanmaktadır. Rahman, rahim kelimelerinin; esirgemek, bağışlamak, acımak, acıyıcı, esirgeyici, müşfik, merhametli, korumak, kuşatmak, yaşatmak, yarlıgamak, sevgi, sevmek, şefkatli, rahmet, inayet vb. gibi çok çeşitli şekillerde Türkçeye çevrildiği görülmektedir.

Bu çalışmada geçen ve besmele çevirilerinde kullanılan kelimeler alfabetik olarak sıralanabilir: acımak, acıyıcı, ad, Allah adını zikretmek, Allah adına, Allah adıyla başlamak, Allah Tealâ, Allah'ın ismiyle, Allah'ın namına, Allah'ın adıyla, anmak, arz, at, bağışlamak, başlamak, Bayat, Be-nâm-ı Hâlık-ı 'arz u semâvât, besmele, birle, bismillah, bismillahirrahmanirrahim, bol, celâl, Çalap, Çalap zikriyle, çok, çekmek, demek, emrile, emriyle, esirgemek, esirgeyici, etmek, Fettâh, getirmek, Hak, hâkim, Hâlık, hem de, hem, her, Hüdâ, İdi, İdi Atı Birle, İlah, ile, inayet, isim, ism-i Allâh, ism-i Fettâh, ism-i Hak, ism-i Hakkıla, ism-i Hüdâ, ism-i Zât, ismullâh, izin, izniyle,

korumak, Kur'an, kuşatmak, merhamet etmek, merhametli, merhametli olmak, Mevlâ, müşfik nâm, nâm-ı Hak, nâm-ı İzzid-i Yektâ, nâm-ı Mevlâ, nâm-ı Rahmân, nâm-ı zü'l-celâl, okumak, olmak, Rab, rahîm, Rahim, Rahman, rahmet, rahmet-i Rahîm, sahip, semâvât, sevgi, sevmek, sonsuz, şefkatli, şey, Tanrı Adıyla, Tanrı, Teâlâ, Tingri atı birle, Ulu , Ulu Tanrının Adıyla, Ulug Tingrining atın yâd kılmak, üzere, vira, yâd, yahşî, yahşî atı birle, yaratık, yaratmak, yarlıgamak, yaşatmak, yektâ, Zât, zikretmek.

Sonuç olarak bu çalışmada etraflıca açıklandığı üzere besmele pek çok farklı şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Bu çevirilerde çevirenin dile bakışı, düşünce yapısı gibi etmenler etkili olmuştur. Ancak Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır'ın da belirttiği gibi besmele çeviri üstü bir anlam taşıdığından aslının korunması bütün çevirilerden yeğdir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- FSMVÜ tarafından 05.07.2023 tarafından düzenlenen II. Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Kongresi'nde sunulan ve yayımlanmamış bildirinin genişletilmiş şeklidir.
- 2- Makale nitel araştırmaya yöntemlerim döküman analizi ile desenlendiğinden etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar(lar) bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

KAYNAKÇA

- Abdulhalim Uveys el Mısrî – Ali Abdülmuhsin Cebr el-Mısrî. (2014). *Kur'ân-ı Kerîm'in kısa açıklamalı Türkçe meâli*. Karınca ve Polen.
- Adıgüzel, M. S. (2019). *Besmele: Türkçe yazım ve anlam açısından bir yaklaşım*. (Ed.) Araz Y., Yavuz S., Çakan B. I. Uluslararası Din ve İnsan Sempozyumu: Din, Dil, İletişim, Tebliğler Kitabı. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Akgül, A. (2015). *Rabbani yaklaşım ve anlayışımızla, yüce Kur'an'ın manası ve mesajı*. Furkan Neşriyat.
- Alangu, T. (1958). *Vesiletü'n-Necât: Mevlût (Mevlid)*. Yeditepe.
- Alpsoy, S. (2013). *Açıklamalı Kur'an-ı Kerim meali Kur'an nuru*. Umran.
- Altuntaş, H. & Şahin, M. (2008) *Kur'ân-ı Kerim meâli*. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Artam, N. & Sevin, N. (1948). *Müslüman çocuğun kitabı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Atay, Drs. F. (2015). *Kuran-ı Kerim'in metinsiz meali*. Gonca.

- Atay, H. & Kutluay, Y. (1961). *Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe anlamı*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Atay, H. (2015). *Kur'an Türkçe çeviri*. Atay.
- Ateş, S. (1985). *Kur'ân-ı Kerîm ve Yüce Meâli*. Kılıç Kitabevi.
- Bayındır, A. (2015). *Kur'ân ışığında tarikatçılığa bakış*. Süleymaniye Vakfı Yayınları.
- Bilmen, Ö. N. (2002). *Kur'ân-ı Kerim ve Türkçe meâli*. (sad.) Sadreddin G. & Yakup Ç. & Muhsin D. İpek Yayınları.
- Cihangir, S. (2017). *Sonsuz rahmet*. A7 Kitap.
- Çakır, M. (2010). *Kur'an-ı Kerîm ve Türkçesi*. Birleşik Matbaacılık.
- Çam, N. (2011). *Şiir diliyle Kur'an-ı Kerim meâli*. Altınordu.
- Çantay, H. B. (2011). *Kur'ân-ı Hakîm ve Meâl-i Kerîm I-II-III*. Akit Gazetesi Yayınları.
- Çevik, M. (2018). *Nüzul sırasına göre Kur'an-ı Kerim meali [maksadı ve yorumu]*. Eriha Basım Yayım.
- Dağlarca F. H. (1960). *Vatan 1960 yıllığı*. Vatan Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Davudoğlu, A. (1981). *Kur'ân-ı Kerim ve zahlı Meâli (Türkçe Anlamı)*. Çile Yayınları.
- Derman, M. (1992). *Besmele*. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, c.5, ss.532-537.
- Derman, M. U. & Uzun, İ. M. (1992). *Besmele*. TDV İslâm Ansiklopedisi. c.5.
- Dikel, C. S. (1926). *Kur'an-ı Kerim tercümesi: Türkçe Kur'an-ı Kerim*. Cihan Kütüphanesi.
- Doğrul, Ö. R. (1947). *Tanrı buyruğu Kur'an-ı Kerim'in tercüme ve tefsir-i şerifi I-II*. 2. Baskı. Ahmet Halit.
- Düvenci, M. E. (2008). *Kur'an mesajı*. Erkam Matbaası.
- Ebu'l-Alâ Mevdûdî. (2004). *Açıklamalı Kur'ân-ı Kerîm meâli tercümânü'l-Kur'ân*. (çev.) Kayani, M. H. İnkılâp Yayınları.
- Eliaçık, R. & İhsan, N. (2008). *Sırasına göre yaşayan Kur'an Türkçe meal/tefsir*. İnşa.
- Erdoğan, V. T. (2016). *Kur'ân bana ne diyor açıklamalı meal*. Bilgeoğuz.
- Ersoy, M. A. (2012). *Kur'an meali*. Mahya.
- Feyizli, H. T. (2010). *Tefsirli Kur'ân-ı Kerîm meâli*. Server İletişim.
- Gölpınarlı, A. (1958). *Kur'ân-ı Kerîm ve Meâli*. Remzi Kitabevi.
- Gümüş, S., Çiçek, Y., & Demirci, M. (1997). *Kur'ân-ı Kerîm ve yüce meâli*. Anadolu Gençlik Vakfı.
- Gürgendereli, M. (2010). *Türkçe mesnevilerde besmele şiirleri*. Acar Bilgi Merkezi.
- Hatiboğlu, M. S. (2017). *Hilafetin kureyşliliği - İslamda ilk siyasi kavmiyetçilik*. Otto.
- Işıcık, Y. (2010). *Kur'an meâli*. (2010). İlahiyat Derneği.
- İnan, H. (2014). *Kur'an-ı Kerim ve yüce meâli*. Dua Yayıncılık.
- İslâmoğlu, M. (2014). *Hayat kitabı Kur'an gerekçeli meal- tefsir*. Düşün Yayıncılık.

- İzmirli, İ. H. (1927). *Ma'âni-i Kur'an*. C. I-II. İbrahim Hilmi Kütüphanesi, 1927., Türkçe Kur'anı Kerim Tercümesi Şerh ve İzahlı (Ma'âni-i Kur'an). İbrahim Hilmi Kütüphanesi, 2. Baskı, 1932.
- İzmirli, İ. H. (1977). *Kur'an-ı Kerîm ve Türkçe anlamı (Ma'âni-i Kur'an)*. 3. Baskı, Eren Yayınları.
- Karakoç, S. (2012). *Gün doğmadan*. Diriliş.
- Karaman, H., Özek, A., Dönmez, İ. K., Çağrı, M., Gümüş, S., & Turgut, A. (2017). *Kur'ân-ı Kerîm Meâli*. Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kasım, N. (1978). *Camili Kur'anı Kerim*. İstanbul Maarif Kitaphanesi ve Matbaası.
- Keskioğlu, O. (1988). *Kur'ân-ı Kerîm'in Türkçe açıklaması*. Eren Yayıncılık.
- Kocabıyık, H. S. (2018). *Surelerin iniş sırasına göre Kur'an-ı Kerim'in Türkçe çevirisi*. Mihenk.
- Kocaoğlu, S. (2012). *Apaçık Kur'an ve Türkçe hikmetli meali*. Zafer.
- Koçyiğit, T. (1992). *Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe meâli*. Kılıç.
- König, W. (1993). *Almanca ve Türkçedeki çekim düzenini karşılaştırırken*. VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Muhammed E. (2002). *Kur'an mesajı meal-tefsir*. (çev.) Cahit K. & Ahmet E. İşaret.
- Müftüoğlu, A. H. (1981). *Kur'an-ı Kerim tercümesi münasebetiyle Atatürk devri fikir hayatı I-II*. (ed) Mehmet K., İnci E., Zeynep K., Necat B., Abdullah U. Kültür Bakanlığı Yay.
- Nebioğlu, O. (1957). *Türkçe Kur'anı Kerim*. Nebioğlu.
- Noyan, B. (1997). *Kur'ân-ı Kerim (Türkçe-Şiir)*. Ardıç.
- Nur, O. (2017). *Kur'an-ı Kerim ve kolay anlaşılması için Türkçe açıklaması*. Metamorfoz.
- Osman Raşit Efendi - Halis Efendi - Hacı Zihni Efendi - Faiz Efendi - Aydoslu Tevfik Efendi. (1927). *Tercemeli Kur'an-ı Kerim*. Maarif Kütüphanesi.
- Öngüt, Ö. (2014). *Kur'an-ı Kerim ve Türkçe Meâl-i âlisi*. Hakikat.
- Özel, İ. (1980). *Şiirler (1962 – 1974)*. Yeryüzü.
- Öztürk, A. (1995). *Kur'an-ı Kerim ve meâli*. Emek Ofset.
- Öztürk, M. (2013). *Kur'an-ı Kerim meal anlam ve yorum merkezli çeviri*. Düşün.
- Öztürk, M. (2018). *Îlâhî hitâbın tefsiri (I)*. Ankara Okulu.
- Öztürk, Y. N. (2009). *Kur'an-ı Kerim Mealî (Türkçe Çeviri)*. Yeni Boyut Yayınları.
- Parlıyan, A. (2003). *Kur'an-ı Kerim ve özlü tefsir tefsirlerin özü*. Konya Kitapçılık.
- Pickthall, M. M. (1960). *The meaning of the glorious koran*. The New American Library.
- Piriş, Ş. (2013). *Kur'an-ı Kerim Türkçe anlamı*. Okyanus.
- Redhouse, S. J. (1984). *Türkçe-İngilizce Redhouse sözlüğü*. Elif Ofset.
- Soyyiğit, O. Z. (2012). *Yüce Kur'an'ın insanlığa mesajı (Kur'an-ı Kerim mealî)*. Siyer.
- Sunar, C. (1989). *Ana din kitabı*. Karınca Matbaacılık.
- Sunar, C. (1989). *Her Müslümanın ana din kitabı*. Karınca.

- Şener, A., Sofuoğlu, C., & Yıldırım, M. (2018). *Yüce Kur'an açıklamalı – yorumlu meâli*. Tibyan.
- Tarancı, C. S. (2001). *Bütün şiirleri*. Can.
- Tatçı, M. (1991). *Yunus Emre Dîvanı Risâletü'n-Nushiyye tenkitli metin*. Kültür Bakanlığı.
- Timurtaş, F. K. (1970). *Mevlid (Vesîlet-ün-Necât)*. Millî Eğitim Basımevi.
- Topaloğlu, A. (2014). *Türkçe sözlük: güzel Türkçenin sözlüğü*. Kapı.
- Toprak, B. (1966). *Yunus Emre Divanı*. Türkiye İş Bankası.
- Toptaş, M. (2004). *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe anlamı*. Millî Gençlik Vakfı.
- Uzun, M. İ. (1992). *Besmele: kültür ve edebiyat*. TDV İslâm Ansiklopedisi, c.5.
- Ünlü, S. (2012). *Doğu ve Batı Türkçesi Kur'an tercüme ve sözlüğü*. Eğitim.
- Varlı, M. (1992). *Kur'an-ı Kerim'in açıklamalı Türkçe anlamı*. Esmâ.
- Yahya K. (1985). *Aziz İstanbul*. Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Yazır, E. M. H. (2006). *Hak Dîni Kur'an dili Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe mealî*. (ed). Ertuğrul Ö. İşaret.
- Yazır, E. M. H. (2021). *Hak dini Kur'an dili*. c.1, (ed). Asım C. K., & Murat, K. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Yazır, E. M. H. (2017). *Muhtasar hak dini Kur'an dili: meal-tefsir*. (haz). Özalp, Ö. İşaret.

İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

An Investigation of Teachers’ Opinions on the Problems Encountered in the Process of Turkish Education to Turkish Children Living in Switzerland

Yasemin Akkuş^{1*} 

Cevdet Şanlı² 



* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi,
Türkiye
E-mail: y.akkus@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3820-8061

²Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik
Üniversitesi, Türkiye
E-mail: cevdetshanli@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2149-9555

Başvuru/Submitted: 10.04.2024
Düzeltilme/Revision: 13.05.2024
Kabul/Accepted: 20.05.2023

Atf bilgisi / Citation:

Akkuş, Y., & Şanlı, C. (2024). İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *EDE Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi-EDE Journal of Education Language and Literature*, (4), 1-12.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.11199701>

Turnitin Similarity Index 20%

ÖZ

Bu çalışmada, İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yurt dışında yaşayan Türkler hem anavatanının dilini hem de yaşadıkları ülkenin dilini konuşmaktadırlar ve iki dilli olarak adlandırılmaktadırlar. Ancak bu durum özellikle üçüncü veya dördüncü nesil çocuklarda ana dilde hakimiyet problemlerine yol açmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın evren ve örneklemini İsviçre Zürih’te yer alan Bern Eğitim Müşavirliği kurumunda görev alan 7 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, katılımcıların görüşleri doğrultusunda kodlama ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin Türkçe öğretiminde derse katılımda yetersizlikler, materyal yetersizliği, ders saatlerinin yetersiz olması, Türk kültüründen uzaklaşmalarından dolayı Türkçe’nin kullanımından kaynaklı zorluklar ile karşılaştıkları ve bu sorunlara ilişkin eğitimsel oyunlara yer verme, dersi daha eğlenceli hale getirmek, kültür öğelerini drama yöntemiyle işleme, materyalleri daha etkin ve doğru bir şekilde kullanma gibi yöntem ve teknikler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Türkçe Eğitimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine the opinions of teachers about the problems encountered in the process of teaching Turkish to Turkish children living in Switzerland. The Turkish population that lives in another country speak their mother language as well as the language spoken in the country they live in, which makes them bilingual. This can cause problems, especially for the people who are born in the third and fourth generation. With this purpose in mind the population and sample of the research consists of 7 teachers working at the Bern Educational Consultancy institution in Zurich, Switzerland. A semistructured interview form was applied within the scope of the research. Content analysis method was used to analyze the data obtained, coding and categories were determined in line with the opinions of the participants. As a result of the research, Teachers face difficulties and problems in teaching Turkish, such as inadequacy in class participation, inadequacy of materials, insufficient lesson hours, problems arising from the use of Turkish due to their alienation from Turkish culture, and they include educational games related to these problems, making the lesson more entertaining and right, using cultural elements with the drama method. It was concluded that they used methods and techniques such as processing and using materials more effectively.

Keywords: Education, Turkish Education, Teaching Turkish to Foreigners

1.GİRİŞ

Türk kökenli çocukların İsviçre’de Türkçe eğitimi alması, kültürel ve dil bağlarını korumaları için önemli bir adımdır. Dil toplumsal bir özellik barındırmaktadır (Aktaş & İşigüzel, 2013, ss.18-19). Toplumların kültüründe en önde gelen unsur dildir (Aksan, 1990). Çünkü dil, sadece bir anlaşma vasıtası değil aynı zamanda kültürel değerlerin aktarıldığı önemli bir araçtır. Ancak, bu süreçte bazı zorluklarla karşılaşılabilir. İsviçre’de Türk çocuklarına yönelik Türkçe eğitimi sürecindeki temel sorunlar arasında; dil baskısı, ikili kültürel kimlik, eğitim kaynakları, aile ilişkileri, toplumsal kabul gibi sorunlar yer almaktadır. İsviçre’deki resmi dil olan Almanca veya Fransızca’nın baskısı altında, Türkçe öğrenme ve geliştirme süreci zor olabilmektedir. Özellikle, çocuklar ana dilini geliştirme konusunda baskı altında hissedebilmektedirler.

İsviçre’de büyüyen Türk çocukları hem İsviçre kültürüne hem de Türk kültürüne maruz kalabilmektedir. Bu ikili kültürel kimlik, bazen çocukların kimlik bunalımı yaşamasına neden olabilmektedir. Türkçe eğitimi için yeterli kaynak bulmak da zor olabilmektedir. Öğretim materyali, öğrencilerde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç, gereç ve kaynaklardır (Paykoç, 1991). Dil öğretimi konusunda önemli materyallerden biri de kültürel unsurlardır (Göçer, 2012). Kitaplar, öğretmenler ve diğer eğitim materyalleri sınırlı olabilmekte ve bu da etkili bir eğitim sürecini zorlaştırabilmektedir.

Türkçe öğretimi konusunda hazırlanmış olan ders kitaplarında, kültürel farklılıklara yer verilmesi öğrenciler açısından önem arz etmektedir (Kavanoz & Ökten, 2014). Bazı aileler, çocuklarının İsviçre toplumuna entegrasyonunu desteklemek amacıyla Türkçe eğitimine yeterince önem vermemektedirler. Bu durumda çocuklar, Türkçe dil ve kültürünü koruma konusunda yalnız hissedebilmektedirler. Türkçe konuşmak veya Türk kültürünü sergilemek bazı durumlarda toplumda dışlanmaya veya ayrımcılığa maruz kalma riskini artırabilmektedir. Bu durum, çocukların Türk kimliklerini ifade etme konusunda çekingen olmalarına neden olabilmektedir. Arıcı ve Kepenek (2022) tarafından yapılan “Avusturya’da Türkçe Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Beklentiler” isimli çalışmada, Avusturya’da Türkçe öğretiminin bugünkü durumunu analiz ederek, daha sonra ebeveynler ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmayı hedeflemektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, annelerin Türkçe ana dili derslerine kısmen ilgisiz oldukları ve aynı zamanda geleceği hakkında endişe duydukları belirlenmiştir. Anneler, bu eğitimi önemli bulmalarına rağmen yeterli destek ve ilgiyi göstermediklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretmenlerin çoğunlukla eğitim fakültesi mezunu olmadıkları, farklı disiplinlerden mezun oldukları ve materyal eksikliğiyle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ergüt ve Baş (2022) tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi miras dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygılarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflenmiştir. Literatür taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması ve ön deneme aşamalarının tamamlanmasının ardından, Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) derslerine devam eden 260 iki dilli Türk öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Keşfedici faktör analizi sonucunda, sınıf dışı konuşma kaygısı, sınıf içi konuşma kaygısı ve konuşmada rahatlık faktörlerinden oluşan 22 maddelik üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Jable ve Şanlı (2019) tarafından yapılan çalışmada, 1951 yılından bu yana Priştine’nin ilköğretim okullarında Türkçe eğitim alan öğrenci sayısındaki azalışı ve bu azalışın nedenlerini araştırmak amaçlanmıştır. Yeni nesil, küreselleşmeyle birlikte dünya siyasi sahnesindeki şirketler arası rekabetin neden olduğu sorunların farkındadır. Kosova Türk siyasetinin onlara bir gelecek veya umut sağlayamayacağını anlamışlardır. Türk kimliğine

sahip olmanın ve Türkçe konuşmanın, Kosova’da yaşamak için ağır bir bedel olduğuna inanmaktadırlar.

Bu sorunlarla başa çıkmak için, İsviçre’deki Türk toplumu ve eğitim kurumları iş birliği içinde çalışarak çocuklara daha iyi destek sağlayabilirler. Örneğin, Türkçe eğitim materyallerinin ve öğretmenlerinin artırılması, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, Türk kültürünü kutlamak için etkinlikler düzenlemek ve çocuklara kültürel kimliklerini geliştirebilecekleri alanlar sağlamak da önemlidir. Bu şekilde, İsviçre’de yaşayan Türk çocukları, köklerini koruyabilirken aynı zamanda topluma entegre olma deneyimini de yaşayabilir.

Bu doğrultuda araştırmanın problem sorusunu “İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimi sürecince karşılaşılan sorunlar nelerdir” oluşturmaktadır.

Alt problemler:

- Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunlar nelerdir?
- Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların sebepleri nelerdir?
- Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunların çözümleri ile ilgili öneri ve düşünceler nelerdir?
- Türkçe öğretiminde karşılaştığınız sorunlara ilişkin kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
- Ders kitaplarının öğretim programlarındaki hedef, davranış ve kazanımları ile öğrencinin gelişim özelliklerine kılavuzluk etmekte midir?

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel bir araştırma türü olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Dört farklı görüşme tekniği vardır. Bu çalışmada odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada da İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin alınması için odak grup görüşmesi yapılmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneğini İsviçre Zürih’te yer alan Bern Eğitim Müşavirliği kurumunda görev alan 7 öğretmen oluşturmaktadır.

2.3.Veriler Toplama Araçları

Yapılacak olan bu çalışmada ise, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeden önce alan yazındaki ilgili araştırmalar incelenmiştir. İncelenen bu veriler ışığında görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilerek İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada ise veriler, katılımcılara yöneltilen önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorulara verilen cevaplarla elde edilmiştir. Görüşmeler görüşmecinin izni dahilinde ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşmeler gerçekleştirilmeden gerekli yasal izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra araştırmaya katılmaya gönüllü yöneticilerden öğretmenlerden randevu için tarih istenmiştir. Bunun yanında yöneticilere isimlerinin alınmayacağı ve kullanılmayacağı ifade edilmiş araştırmada isimlerinin kodlanarak sunulacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin uygun olduğu saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin işlenmesi amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizine başlamadan evvel araştırmacının görüşme esnasında almış olduğu notlar ve ses kayıtları ayrıntılı bir biçimde ele alınarak yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen verilerin birer adet çıktısı alınarak katılımcılara okutulmuş görüşme esnasında ifade ettiklerinin doğru bir şekilde yazıya geçirilip geçirilmediği teyit edilmiştir. Sonrasında katılımcıların ifade ettiği yazıya geçirilen bilgilerle içerik analizinin ruhuna uygun metinler oluşturulmuştur. Görüşmede ortaya konulan bilgiler neticesinde kodlar meydana getirilmiştir. Aralarında ayırım olmayan veya birbirine benzer vaziyetleri ifade eden kodlar aynı sınıflandırma etrafında oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunlara ilişkin görüşleri doğrultusunda; derse katılımı yetersizlikler, materyal yetersizliği, ders saatlerinin yetersiz olması, Türk kültüründen uzaklaşmalarından dolayı Türkçe’nin kullanımından kaynaklı sorunlar olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 1. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Sorunlar

Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunlar	F	%
Derse katılımı yetersizlikler	4	57,14
Materyal yetersizliği	1	14,28
Ders saatlerinin yetersiz olması	1	14,28
Türk kültüründen uzaklaşmalarından dolayı Türkçe’nin kullanımından kaynaklı sorunlar	1	14,28
Toplam	7	100

Yukarıdaki tablodaki veriler doğrultusunda, araştırma kapsamında yer alan 7 katılımcı arasında %57,14’ü (f=4) derse katılımı yetersizliklerin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda bazı katılımcılar tarafından veriler cevaplar ise şu şekildedir:

Ö1 “- Öğrencilerde İsviçre okulu sonrası bize derse geldiklerinde yorgunluk ve isteksizlik.

- Yazma çalışmalarını(dikte) yapmak istememeleri.
- Türkçe öğrenmenin kendilerine bir faydası olmayacağını düşünmeleri,
- Birleştirilmiş sınıflarda takım çalışması yapmanın zorluğu,
- Türkçe dilinin hala resmi anlamda A1-A2 gibi derecelendirme sistemi olmadığı için hazırbulunuşluk testi yapamamak ve çocukların seviyesini dört ana beceride ölçmemek.
- Ders kitaplarının seviyelere göre A1-A2 gibi seviyelere ayrılmaması ve dilbilgisine yer vermemesi.”

Ö2 “Sınıflarda farklı düzeyde öğrencilerin olması, tüm sınıflarda gerekli donanımların olmaması, gerekli materyallerin ve uygun düzeyde hazırlanmış öğrencilerin ilgisini çekebilecek kitapların olmaması.”

Ö3 “ -Ders saatlerinin az olması.

- Karne notlarının İsviçre karne notuna etki etmeyişi.
- Günlük yaşamda Türkçe konuşma imkanlarının az oluşu.”

Ö4 “Ailelerin ilgisizliği, ders sayılarının azlığı, verilen notların bir değer teşkil etmemesi.”

Ö5 “Bulunulan ülke itibarıyla ailelerin Türk kültüründen uzaklaşıp, kendileri de Türkçeyi düzgün kullanmadıklarından dolayı kaynaklanan sorunlar.”

Ö6 “ *Derse ilgisizlik

- *Yanlış ve yavaş okuma
- *Gramer kurallarına dikkat etmeme
- *Konuşma dilini yazı dilinde de kullanma”

Ö7 “Öğrencilerin okul saatleri dışında katılımları sebebiyle yorgun ve isteksiz olmaları”

3.2. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda; ders vakitlerinin uygunsuz olması, ders kitaplarının içeriğinin yetersiz olması, motivasyon eksikliği, ülke koşulları ve politik sebepler, derse katılımı yetersizlikler olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 2. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Nedenleri

Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların nedenleri	F	%
Ders saatlerinin uygunsuzluğu olması	2	28,57

Ders kitaplarının içeriğinin yetersiz olması	1	14,28
Motivasyon eksikliği	1	14,28
Ülke koşulları ve politik sebepler	2	28,57
Derse katılımında yetersizlikler	1	14,28
Toplam	7	100

Yukarıdaki tablodaki veriler doğrultusunda, araştırma kapsamında yer alan 7 katılımcı arasında %28,57’si (f=2) ders vakitlerinin uygunsuz olması ve %28,57’si (f=2) ülke koşulları ve politik sebepler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda bazı katılımcılar tarafından veriler cevaplar ise şu şekildedir:

Ö1“- Dersler akşamüzeri değil de Almanya’daki gibi seçmeli ders olarak gündüz vakti verilmiyor olması,

- Ebeveynlerin yeterince Türk Kültürü ve Dilbilgisi dersini önemini çocuklara anlatamaması ve hafta sonu tekrar yapmamaları.
- Dil Edebiyat fakültelerinin uluslararası geçerli bir Türkçe dil seviye tespit sınavı hazırlamaması.
- TTK (Türkçe ve Türk Kültürü) derslerinde bizlere verilen kitapların dilbilgisi içermemesi.”

Ö2 “Öğrencilerin Türkçe öğreniminin gerekliliği konusunda eksik motivasyona sahip olmaları, velilerin öğrencilerin devamlılığı konusunu ciddiye almamaları.” Ö3 “-Ders kitaplarındaki metinlerin çocukların ilgisini çekmemesi.

-Velilerin Türkçe dersine yeterince önem vermemesi.

-Türk çocuklarının Türkçe dersine yönlendirilmemesi.”

Ö4 “Bulduğumuz ülkenin şartları ve politik sebepler.”

Ö6 “*Öğrencilerin derse olan ilgisizliği

*Sosyal medyada yanlış Türkçe kullanımı ve bu şekilde öğrenilmesi

*Kitap okuma alışkanlığının olmaması

*Ailenin ana dil öğretiminde bilinçsiz olması”

Ö7 “Derslerimizin seçmeli ve ders saatleri dışında olması.”

3.3. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Sorunların Çözümleri ile İlgili Öneri ve Düşüncelere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunların çözümleri ile ilgili öneri ve düşüncelerine ilişkin görüşleri doğrultusunda; öğretmenlere seminerler verilmesi, zorunlu Türkçe dersi olması, materyallerin yeterli hale getirilmesi, ailelerin kitap okuma ve anadil kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi, öğrencilerin motivasyonunun sağlanması gibi görüş belirtmişlerdir.

Tablo 3. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Sorunların Çözümleri ile İlgili Öneri ve Düşünceler

Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunların çözümleri ile ilgili öneri ve düşünceler	F	%
Öğretmenlere seminerler verilmesi	1	14,28
Zorunlu Türkçe dersi olması	1	14,28
Materyallerin yeterli hale getirilmesi	3	42,91
Ailelerin kitap okuma ve anadil kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi	1	14,28
Öğrencilerin motivasyonunun sağlanması	1	14,28
Toplam	7	100

Yukarıdaki tablodaki veriler doğrultusunda, araştırma kapsamında yer alan 7 katılımcı arasında %42,91’i (f=3) materyallerin yeterli hale getirilmesi şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda bazı katılımcılar tarafından veriler cevaplar ise şu şekildedir:

Ö1 “- Bu doldurduğumuz 3. Anket. Artık tespit aşamasından inşa aşamasına geçilmeli.

- Öğretmenler bu göreve atanmadan Türk dili öğretimi, ders anlatımı ile ilgili seminerler almalı.
- Daha önce görev yapmış hocalardan oryantasyon seminerlerinde faydalanılmalı.
- Veli bilinçlendirme eğitimleri yapılmalı
- Üniversiteler TTK (Türkçe ve Türk Kültürü) ders kitaplarına el atmalı”
- Çocuğunu Türkçe dersine gönderen velilere bazı öncelikler tanınabilir.
- Türkçenin önemi velilere ve öğrencilere daha iyi anlatılabilir.”

Ö4 “Gerekli görüşmeler yapılarak notların bir değere tekâmül etmesi sağlanmalı.”

Ö6 “*Ailenin kitap okuma ve anadil kullanımının önemine dair bilinçlendirilmesi

*Türkçe eğitimine tüm branşlarda özen gösterilmesi

*Ders içi performans değerlendirilmesinde Türkçe’nin doğru kullanılmasının da puanlamaya dahil edilmesi”

Ö7 “Öğrencileri derse başlamadan önce motive edip, sevgilerini kazanmak.

3.4. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri doğrultusunda; eğitsel oyunlara yer verme, dersi daha eğlenceli hale getirmek,

kültür öğelerini drama yöntemiyle işleme, materyalleri daha etkin bir şekilde kullanma gibi yöntem ve teknikler kullandıkları belirtilmiştir.

Tablo 4. *Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Kullanılan Yöntem ve Teknikler*

Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin kullanılan yöntem ve teknikler	F	%
Eğitsel oyunlara yer verme	2	28,57
Dersi daha eğlenceli hale getirmek	2	28,57
Kültür öğelerini drama yöntemiyle işleme	1	14,28
Materyalleri daha etkin bir şekilde kullanma	2	28,57
Toplam	7	100

Yukarıdaki tablodaki veriler doğrultusunda, araştırma kapsamında yer alan 7 katılımcı arasında %28,57’si (f=2) eğitsel oyunlara yer verme, %28,57’si (f=2) dersi daha eğlenceli hale getirmek ve %28,57’si (f=2) materyalleri daha etkin bir şekilde kullanma yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Yapılan görüşmeler sonucunda bazı katılımcılar tarafından veriler cevaplar ise şu şekildedir:

Ö1. “- Öğrenciye kendimi sevdிரiyorum
- Eğitsel oyunlara yer veriyorum
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini eşit şekilde kullanıyorum
- Velilere toplantılarda bu eğitim öğretim faaliyetini evde kendilerinin devralıp bana destek olmalarını rica ediyorum”

Ö2 “Birçok kaynaktan konulara uygun materyaller bularak dersi daha ilgi çekici hale getirmeye çalışıyorum, derslerde Kahoot üzerinden konularla ilgili yarı ümal ile dersi daha eğlenceli hale getirmeye çalışıyorum.”

Ö3 “-Öğrencilerin ilgisini çekebilecek kaynaklar ve materyaller kullanmaya çalışıyorum.

- Velilerle ve öğrencilerle iletişimimi çok iyi tutuyorum.
- Türkçe’nin önemini tüm velilere ve öğrencilere anlatmaya çalışıyorum.
- Öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışıyorum.”

Ö4 “Dersleri daha eğlenceli hale getirerek öğrenci ve velilerin ilgisini arttırmak.”

Ö6 “-Eğitsel oyun
-Drama
-Düz anlatım
-Görsel-işitsel materyallere başarı değerlendirilmesi”

Ö7 “Kültür öğelerini genelde drama yöntemiyle işliyorum.”

3.5.Ders Kitaplarının Öğretim Programlarındaki Hedef, Davranış ve Kazanımları ile Öğrencinin Gelişim Özelliklerine Kılavuzluk Edip Etmediğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ders kitaplarının öğretim programlarındaki hedef, davranış ve kazanımları ile öğrencinin gelişim özelliklerine kılavuzluk edip etmediğine ilişkin görüşleri doğrultusunda; katılımcıların birçoğu ders kitaplarının öğretim programlarındaki hedef, davranış ve kazanımları ile öğrencinin gelişim özelliklerine kılavuzluk ettiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Ders Kitaplarının Öğretim Programlarındaki Hedef, Davranış ve Kazanımları İle Öğrencinin Gelişim Özelliklerine Kılavuzluk Edip Etmediği Durumu

Ders kitaplarının öğretim programlarındaki hedef, davranış ve kazanımları ile öğrencinin gelişim özelliklerine kılavuzluk edip etmediği durumu	F	%
Evet	4	57,14
Hayır	3	42,91
Toplam	7	100

Yukarıdaki tablodaki veriler doğrultusunda, araştırma kapsamında yer alan 7 katılımcı arasında %57'14'ü (f=4) ders kitaplarının öğretim programlarındaki hedef, davranış ve kazanımları ile öğrencinin gelişim özelliklerine kılavuzluk ettiğini ifade ettikleri görülmektedir.

9

Yapılan görüşmeler sonucunda bazı katılımcılar tarafından veriler cevaplar ise şu şekildedir:

Ö1 “Kitapların kısmi olarak başarılı olduğunu düşünüyorum. Seviye seviye ayrılmalı ve dilbilgisi eklenmeli. Ve hatta Öğretmen kılavuz kitabı da çıkarılmalı. İngilizler, Almanlar ve İspanyollar kendi dillerini öğretirken tüm bu saydıklarımı kullanıyorlar. Ben bu üç dili de farklı seviyelerde öğrendim. Bir biz de eksik. Tömer kendi yayınlarında bunu başarmış ama o da yetişkinlere. Henüz çocuklara yönelik yok.”

Ö2 “Hayır”

Ö3 “-Yeterince kılavuzluk ettiğini düşünmüyorum. Bu nedenle kendimiz çeşitli ve farklı materyalleri kullanıyoruz.”

Ö4 “Evet ama sınıf dışında uygulanabilecek farklı etkinlikler de eklenebilir.”

Ö5 “Evet”

Ö6 “*Hayır düşünmüyorum. Ders kitapları Türkçe öğretiminde yetersiz. Hem anlam hem gramere odaklanan içerikte kitaplar hazırlanmalı”

Ö7 “Ders kitaplarımız bence öğrencilerin seviyelerine uygun düzeyde. Ancak İsviçre için ayrı özel basım yapılabilir.”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Dil, genel anlamda kültürün temel taşıdır. Özellikle ana vatanından uzakta yaşayan her Türk vatandaşının, öz kültüründen ve milli kimliğinden kopmaması için hayati bir öneme sahiptir.

Kültürel asimilasyondan kaçınmak için Türk vatandaşlarının kendi ana dillerine sahip çıkarak sevmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, ana dili sevmek ve korumak, onu doğru bir şekilde kullanmakla mümkündür. Türk ailelerinin öncelikle evlerinde Türkçeyi tercih etmeleri ve çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılımını sağlamaları gerekmektedir. Bazı aileler, çocuklarının Türkçe dil becerilerini geliştirmek için evlerinde Türkçe konuşmanın yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak, evde konuşulan Türkçe her zaman standart Türkçenin özelliklerini taşımamaktadır. Bu nedenle, çocukların ana dillerini ve kültürlerini öğrenmeleri için Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmaları gerekmektedir (Sarıbaş, 2021).

İsviçre’de yaşayan Türk çocukları, farklı bir toplum içinde çeşitli eğitim zorluklarıyla karşılaşmaktadır, bu da okul başarılarının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Engellerin kaldırılması ve ilgili taraflarca alınacak önemli önlemlerle daha başarılı bir seviyeye ulaşılabileceği görülmektedir.

Bu araştırmada İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimi sürecince karşılaşılan sorunların neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde derse katılımı yetersizlikler, materyal yetersizliği, ders saatlerinin yetersiz olması, Türk kültüründen uzaklaşmalarından dolayı Türkçe’nin kullanımından kaynaklı sorunlar gibi zorluklar ile karşılaştıkları,
- Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ders vakitlerinin uygunsuzluğu, ders kitaplarının içeriğinin yetersiz olması, motivasyon eksikliği, ülke koşulları ve politik sebepler, derse katılımı yetersizlikler olması gibi nedenlerden kaynaklandığı,
- Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve sorunlara ilişkin öğretmenlere seminerler verilmesi, zorunlu Türkçe dersi olması, materyallerin yeterli hale getirilmesi, ailelerin kitap okuma ve anadil kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi, öğrencilerin motivasyonunun sağlanması gibi çözümleri önerildiği,
- Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin eğitsel oyunlara yer verme, dersi daha eğlenceli hale getirmek, kültür öğelerini drama yöntemiyle işleme, materyalleri daha etkin bir şekilde kullanma gibi yöntem ve teknikler kullandıkları,
- Ders kitaplarının öğretim programlarındaki hedef, davranış ve kazanımları ile öğrencinin gelişim özelliklerine kılavuzluk ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıbaş ve Demir’in (2020) araştırması, İsviçre’de yaşayan Türk öğrencilerinin Türk okullarında ana dil eğitimi konusundaki sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğretmenlerle ilgili sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenlerin ilgisizliği, yetersizliği, tutum ve davranışlarından şikayetçi olmuşlardır. Belet Boyacı ve Genç Ersoy’un (2015) yaptığı çalışmada ise, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin ders materyallerine erişimin kolaylaştırılması, öğrencilere uygun etkinlikler sağlanması, sözlük kullanımının artırılması ve ailelerin sürece aktif katılımının önemli olduğunu vurgulamıştır. Kayır (2020) tarafından yapılan araştırmada İsviçre’de sunulan ve "Türk Okulu" olarak bilinen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ‘ne yönelik öğrencilerin görüşlerini ve algılarını anlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler Türkçe ve Türk Kültürü dersini kendilerini rahat ve

mutlu hissettikleri bir ortam olarak görmektedirler. Sınıf seviyesi ilerledikçe, öğrencilerin bu dersi sosyal bir etkileşim ortamı olarak gördükleri gözlemlenmiştir.

Bu doğrultuda şu önerilere yer verilebilir:

- Türk çocuklarını ve ailelerini eğitim konularında bilgilendirmek için mevcut danışma merkezlerinin daha kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi mümkündür.
- Eğitim sorunlarına yönelik Türk ve İsviçre uzmanlardan oluşan bir komisyon kurulabilir.
- Milli kültürün geliştirilmesi amacıyla Zürih’te bir "Türk Kültür Merkezi"nin kurulması da düşünülebilir.
- Öğrenci merkezli bireysel programlar uygulanmalıdır.
- İsviçre’de yaşayan Türkler üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve hem nicelik hem de nitelik açısından bu çalışmalar artırılabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.
- 3- Bern Eğitim Müşavirliğinden katılımcılar için gerekli izin alınmıştır. Yurt Dışı Akraba Toplulukları Başkanlığı’na birinci yazara vermiş oldukları burstan dolayı teşekkür ederiz.
- 4- Makaledeki deneysel çalışmalar, uluslararası deklarasyon, kılavuz vb.’ye uygun gerçekleştirilmiştir.
- 5- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar(lar) bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2005). *Anlambilim*. Engin Yayınevi.

Aktaş, T., & İşigüzel, B. (2013). *Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi kuram ve uygulama*. Nevşehir Üniversitesi Yayınları.

Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.

Ergüt, S. E., & Baş, B. (2022). Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilere yönelik miras dil konuşma kaygısı ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315.

- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Jable, E., & Şanlı, C. (2019). Kosova’da Priştine şehrinin ilköğretim okullarında Türkçe eğitim. *Türkbilig*, 37, 139-166.
- Kavanoz, S., & Ökten, C. E., (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Kepek, P., & Arıcı, A. F. (2022). Avusturya’da Türkçe öğretimi üzerine nitel bir araştırma: sorunlar ve beklentiler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 380-397.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Açıköğretim Fakültesi.

Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Öğretmenin Bir Karakter Olarak Sunuluş Biçimi

Presentation of Teacher as a Character in the Contemporary Turkish Children's Literature

Selin Cirlak^{1*} 

Ali Fuat Arıcı² 



* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi,
Türkiye
selinucan@hotmail.com
ORCID: 0009-0006-7387-1853

² Prof. Dr., Yıldız Teknik
Üniversitesi, Türkiye
aricialufuat@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0980-0824

Başvuru/Submitted: 10.04.2024
Düzeltilme/Revision: 02.05.2024
Kabul/Accepted: 23.05.2024

Atıf bilgisi / Citation:

Cirlak, S., & Arıcı, A.F. (2024). Çağdaş Türk çocuk edebiyatı eserlerinde öğretmenin bir karakter olarak sunulmuş biçimi. *EDE Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi-EDE Journal of Education Language and Literature*, (4), 1-15.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.11401922>

Turnitin Similarity Index 13%

ÖZ

Toplumların iyi bir gelecek inşa edebilmelerindeki en temel faktörlerden biri hiç şüphesiz eğitimidir. Eğitimin kalitesini belirleyen etkenlerin başında ise öğretmen faktörü gelmektedir. Teknolojinin sağladığı sınırsız bilgi erişimiyle birlikte eğitimde önemli değişim ve dönüşümler yaşanmış olsa bile bir çocuğun rol model alabileceği, potansiyelini keşfetmesine ve geliştirmesine rehber olacak, hayatında iz bırakacak öğretmenlere olan ihtiyacı hiç değişmemiştir. Bu yeni dünyanın hem sorunlarına çare bulmak hem de öğretmenlik mesleğinin hak ettiği saygınlığı kazanmasını sağlamak için çocuk edebiyatı eserlerinin de önemli görevler üstlenmesine ihtiyaç vardır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilen bu çalışmada çağdaş çocuk kitaplarında yer alan öğretmenin bir karakter olarak sunulmuş biçimi ele alınmıştır. Çalışma kapsamında içerisinde öğretmen karakterinin yoğun olarak sunulduğu ölçüt örnekleme ile araştırma nesnesi olarak belirlenen 15 çocuk kitabı doküman olarak kabul edilmiş ve analiz sürecinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından okunan ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilen kitaplarda yer alan öğretmen karakterinin sunulmuş biçimleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, uzman görüşüne başvurularak kategorilendirilmiştir. İçerik analizi ile kategorilendirilen mevcut veriler, betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen eserlerde en fazla "profesyonellik" ana kategorisine yer verildiği belirlenmiştir. Mevcut kitaplar içinde en fazla rastlanan öğretmen özelliği ise "işbirlik" olmuştur. İncelenen eserlerde en az yer verilen unsur "güdüleyicilik" ana kategorisine ait "güvenlilik" kriteri olmuştur. Toplam unsur miktarının en fazla olduğu eser "Ben ve Öğretmenim", unsur çeşitliliğine en fazla yer verilen eserler ise değerleri eşit olan "Ben ve Öğretmenim", "Teşekkürler Öğretmenim" ve "Sevgili Öğretmenim" olmuştur. Unsur çeşitliliğinin en az olduğu eser "Kantin İtirafları", toplum unsur oranının en az olduğu eser ise "Ada Fransa'da" olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen figürünün sunulmuş biçimleri unsurlarının çocuk kitaplarında dengeli dağılım göstermediği, belirli kategorilere odaklanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, çocuk edebiyatı, öğretmen

ABSTRACT

One of the most fundamental factors for societies to build a good future is undoubtedly education. One of the factors that determine the quality of education is the teacher. Even though there have been significant changes and transformations in education with the unlimited access to information provided by technology, the need for teachers who can be a role model for a child, who will guide him/her to discover and develop his/her potential and who will leave a mark on his/her life has never changed. In order to find solutions to the problems of this new world and to ensure that the teaching profession gains the respect it deserves, there is a need for works of children's literature to undertake important tasks. Translated with DeepL.com (free version) This study, conducted through a qualitative research design using a case study approach, examines the presentation forms of teachers in contemporary children's books. Fifteen children's books, selected as the research object through criterion sampling, which prominently feature teacher characters, were considered as documents within the scope of the study, and document analysis was utilized during the analysis process. The presentation forms of teacher characters in the books, read and analyzed by the researcher using content analysis, were identified. The data obtained were categorized with the consultation of experts and interpreted through descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that the most common main category in the examined works is "professionalism." The most prevalent characteristic of teachers in the studied books is "efficiency." The least represented element in the examined works belongs to the "motivation" main category, specifically the "reliability" criterion. The work with the highest total number of elements is "Ben ve Öğretmenim," while the works with the most diverse elements are "Ben ve Öğretmenim," "Teşekkürler Öğretmenim," and "Sevgili Öğretmenim," all with equal values. The work with the least diversity of elements is "Kantin İtirafları," and the work with the lowest societal element ratio is "Ada Fransa'da." According to the findings, it was determined that the presentation forms of teacher figures in children's books do not exhibit a balanced distribution of elements, but rather focus on specific categories.

Keywords: Children, children's literature, teacher

GİRİŞ

Sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan dünyamızda bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler, her alanda olduğu gibi eğitim dünyasında da etkisini göstermiştir. Geçmişe baktığımızda bilgiye ulaşmanın ve öğrenmenin yolu, öğretmenlerden ve sınırlı erişim sağlayabildiğimiz yazılı kaynaklardan geçmekteydi. Ancak günümüzde hızlı ve kolay bir şekilde sınırsız bilgi ve kaynağa erişim mümkün hâle gelmiştir. Geleneksel öğretim metotlarına kıyasla teknolojinin eğitimdeki kullanımı, öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin de işlevlerini ve rollerini yeniden değerlendirmelerine yol açmıştır. Bilgi çağı, bütün geleneksel kurum ve mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğine de meydan okumakta ve onu değişime zorlamaktadır (Özcan, 2011, s.21).

Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile birlikte öğrenciler, öğretmenin sadece sınıfta ders anlatmasını beklememekte; aksine çeşitli dijital araçlar ve kaynaklar aracılığıyla kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve kişiselleştirme imkânına sahip olmuşlardır. Bu durum, öğretmenlerin rolünü ve öğretime olan bakış açısını önemli ölçüde etkilemiştir.

Sınav sistemin çoktan seçmeli test usulüne dayanması, motivasyon ve iş tatmini kaybı yaşayan öğretmenler, gerek medyada gerek çocuk kitaplarındaki yanlış öğretmen temsilleri de günümüzdeki öğretmen imajının giderek bozulmasına sebep olan başlıca faktörler olmuştur.

Ancak öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir figür olmanın ötesinde öğrencilere rehberlik eden, onlara ilham veren ve toplumsal değerleri aktaran bir rol modelidir. Öğretmen yeni görüşlerin öncüsüdür ve gerçeği araştıran bir kişidir (Aydın, 1987). Modern toplumlarda öğretmenler yalnızca eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rol model olacak kişiler olarak görülmektedir (Yılmaz, 2017). Yarının büyükleri ve geleceğimizin belirleyicisi olan çocukların eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Eğitimin temel öğelerinden olan öğrenme-öğretme sürecinin başrollerinde öğrenci ve öğretmen figürleri yer almaktadır. Öğrenci bilgiyi alan, öğretmen ise bilgiyi sunan rollerini üstlenmişlerdir. Öğretmen, toplumların geleceği olan öğrencilerin birçok alanda gelişimini ve hayata bakış açısına tesir edebilen, araştırma, yaratıcılık ve iletişim kurma becerisi gibi alanlarda etki gücü olan bir kişidir (Tok, 1997). Öğretmenler; toplumların değerlerini, kültürlerini ve geleceğini şekillendirme potansiyeline sahiptirler. İyi bir öğretmen, bilgileri sadece ders müfredatına uygun şekilde aktarmakla kalmaz, öğrencilerin bu bilgiyi özümsemeleri, sorgulamaları ve uygulamaları noktasında da destekleyici ve yönlendirici konumundadır.

Şimşek (2007, ss.1-18) öğretmeni eğitim sürecinin vazgeçilmez bir elemanı olarak değerlendirmiş, eğitim öğretim etkinliklerini önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yürüten, öğretim etkinliklerinin saygın uygulayıcıları olarak tanımlamıştır.

Eğitim sisteminin eksikliklerinin belirlenmesi ve gerekli alanların geliştirilmesi için alınması gereken kararların çoğunun, öğrencilere uygulanan çeşitli başarı testleri sonucunda elde edilen sonuçlara dayandığı düşünüldüğünde, ulusal ve uluslararası düzeyde büyük ölçekli başarı testleri kullanılmaktadır (Arıcı & Altıntaş, 2014). OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından yürütülen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) uygulaması ve IEA'nın (Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu) yürüttüğü TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) uygulamaları eğitim alanında yaygın olarak bilinen uygulamalardır. Bu uygulamalar bir ülkenin eğitim sisteminin performansını değerlendirmek için önemli bir araçtır. Eğitim sistemi içerisinde kilit faktör ise öğretmendir. Buna bağlı olarak

öğretmenlerin içinde bulunduğu durumun ve öğretmene olan bakış açısının iyileşmesi eğitim sistemini olumlu şekilde etkileyecektir.

Bu konuda çocuk edebiyatı yazarlarına da önemli görevler düşmektedir. Çocuk edebiyatı, çocuk gelişimi ve eğitiminde önemli bir role sahiptir. Alver (2005)'in belirttiği gibi çocuklar edebiyat aracılığıyla hayatı keşfederler. Okudukları kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurarlar ve bu kahramanların etkisinde kalırlar. Bu süreçte çocuklar yeni deneyimler kazanmak için bu kahramanların niteliklerinden faydalanırlar (Sever, 2008). Çocuklara yönelik eserlerdeki kişi ve kahraman kadrosu son derece önemlidir (Geçgel & Ak, 2007).

Arıcı'ya göre (2018) kitap, çocuk için bir rehberdir. Sever (1995) ise çocuk kitaplarında kahramanların en önemli özelliklerinden birinin, çocuğun kendisiyle özdeşim kurabileceği fırsatlar yaratması olduğunu belirtmiş ve karakterlerin öğrenme sürecindeki önemine dikkat çekmiştir. Almerico (2014) da benzer şekilde, nitelikli çocuk kitaplarında yer alan iyi karakterler aracılığıyla çocukların öğrenmelerinin desteklenebileceğini savunmuş ve nitelikli edebiyat ürünlerinin karakterler aracılığıyla çocukların önemli temel etik değerleri kazanmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda çocuk kitaplarındaki karakterler, okurların duygusal bağ kurabileceği, örnek alabileceği ve hayal gücünü besleyebileceği figürler olarak önemli bir rol oynar. Çocuğun kitaplardaki kahramanlarla etkileşim halinde olabilmesi ve doğru bir şekilde özdeşim kurabilmesi için iyi kurgulanmış karakterlerle karşılaşması gerekmektedir.

Kitaplardaki kahramanlar; çocukların yaşadığı sorunları çözmeye becerilerini öğretebilir, empati yapmalarını sağlayabilir ve değerli yaşam dersleri sunabilir. Nitelikli çocuk kitapları; iyi karakterler aracılığıyla çocukların olumlu özellikleri benimsemelerini, doğru kararlar vermeyi öğrenmelerini ve etik değerleri içselleştirmelerini destekler.

Niemi, Smith ve Brown (2014) tarafından yapılan bir araştırmada popüler çocuk kitaplarında öğretmen karakterinin sunumunun önemli olduğu belirtilmiştir. Özellikle popüler çocuk kitaplarında yer alan öğretmen tasvirlerinin yetişkinlerin okul ve öğretmenler hakkındaki algısını yansıtmak açısından dikkate değer olduğu vurgulanmıştır.

Nitelikli Öğretmen Özellikleri

Toplumların geleceği, genç nesillerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle, geleceğin yetişkinlerinin ilk yıllardan itibaren amaçlı ve nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri son derece önemlidir. Bu noktada, eğitimin rolü büyüktür. Eğitimin başarılı olabilmesi için her unsuru en üst seviyede nitelik ve donanıma sahip olmalıdır. Bu unsurlardan biri de öğretmendir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek amacıyla bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmada, akademisyenler, eğitim uzmanları ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirli yeterlik alanları ve bu alanlara ait alt yeterlik alanları tanımlanmıştır (MEB, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen alt yeterlikler ve performans göstergeleri, öğretmenlerde bulunması gereken çeşitli yetkinlik alanlarını içermektedir. Bu alanlar şunlardır (MEB, 2010):

- Kişisel ve mesleki değerler ile mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğretmen ve öğrenme süreci
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme

- Okul, aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi

Çağdaş literatüre göre, bir öğretmende bulunması gereken üç temel özellik bulunmaktadır. Bu özellikler; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Bu niteliklere sahip olan bir öğretmen, öğrencileriyle daha etkili iletişim kurabilir ve idealize edilmiş öğretmen davranışlarının birçoğunda ortak olan sevgi, saygı, hoşgörü, iş birliği gibi özellikleri sergileyebilir (Çetin, 2001, s. 11).

Öğretmenin mesleki nitelikleri, öğretme ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetme ve öğrencilerin başarılı olmalarını destekleme becerilerini içerir. Bu mesleki nitelikler ise (Bacanlı, 2002):

- Planlama: Öğretmenin ders içeriğini ve öğrenme hedeflerini belirleme, ders planları oluşturma ve ders materyallerini hazırlama yeteneği.
- Yöntem ve teknikler: Öğretmenin farklı öğretim yöntemlerini ve öğrenci öğrenme stillerini dikkate alarak derslerini etkili bir şekilde yönlendirme ve öğrenme sürecini destekleme becerisi.
- Etkili iletişim: Öğretmenin öğrencilerle, meslektaşlarıyla, velilerle ve diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma yeteneği.
- Sınıf yönetimi: Öğretmenin sınıf ortamını etkin bir şekilde yönetme, disiplini koruma, öğrenciler arasında olumlu bir öğrenme ortamı sağlama ve öğrenci davranışlarını yönlendirme becerisi.
- Zamanı etkili kullanma: Öğretmenin ders planlarını zamanında uygulama, ders süresini etkili bir şekilde yönetme ve öğrencilere yeterli zaman ayırma becerisi.
- Rehberlik: Öğretmenin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını tanıma, onları destekleme ve gerektiğinde rehberlik sağlama yeteneği.

Öğretmenler, toplumun mimarları olarak kabul edilirler ve çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde yetişmiş olmaları gereklidir. Bir ülkenin kalkınması ve toplumun refah seviyesi, öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesine ve mesleki ve kişisel niteliklere sahip olmalarına bağlıdır. Öğretmenlik mesleği, toplumların geleceğini ve kaderini belirleyen önemli bir meslektir. Bu nedenle, eğitim faaliyetlerinin yöneticileri olan öğretmenlerin nitelikli olmaları son derece önemlidir. Çocukların hayatı kitaplar yoluyla keşfettiği göz önüne alındığında çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde sunulan öğretmen karakterlerinin ne derece nitelikli olduğu önem arz eder. Ancak Türkiye'de, çocuk kitaplarında öğretmen karakterlerinin nasıl tasvir edildiği ile alakalı yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Yurtdışında ise kurgusal nitelikli eserlerde öğretmen karakterlerin yansımalarıyla ilgili doğrudan çalışmalar yapılmıştır.

Bu durum, öğretmenlerin rolünün önemi ve etkisi göz önüne alındığında Türkiye'de bu konuda bir çalışma yapılmasını gerektirmiştir. Bu çalışma, çağdaş çocuk kitaplarında yer alan öğretmen karakterlerinin, nitelikli bir öğretmenin taşıması gereken kriterlerle olan uygunluk durumunu incelemeyi amaçlamaktadır.

Demirel (2010) tarafından belirlenen öğretmen nitelikleri, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda çalışmanın temel argümanlarına adapte edilmiş ve bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin güdüleyicilik yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?

- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin başarıya odaklanmışlık yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?
- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin profesyonellik yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?
- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin yöntem ve teknikler yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?
- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin etkili iletişim yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?
- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin sınıf yönetimi yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?
- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin değerlendirme yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?
- Çağdaş Çocuk Edebiyatı eserlerinde öğretmenin rehberlik yönünden sunulmuş biçimi nasıldır?

Bu çalışmanın amacı, araştırma nesnesi olarak seçilen çağdaş çocuk kitaplarındaki öğretmen karakterinin, nitelikli bir öğretmende olması gereken ölçütler bakımından durumunu problem ve alt problemler çerçevesinde ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde öğretmenin sunulmuş biçimini inceleyen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek bir yaşam, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durumun betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s.97).

Araştırmada çağdaş çocuk edebiyatı eserlerindeki öğretmen karakterinin sunulmuş biçimleri durum olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda eserlerdeki öğretmen karakterinin çocuklara hangi yönleriyle aktarıldığı kategorilendirilmiş ve analiz edilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın deseni iç içe geçmiş tek durum desenidir. Yin (2003) iç içe geçmiş tek durum desenini tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olabilen bir araştırma deseni olarak ifade etmiştir.

İnceleme Nesnesi

Yapılan araştırmanın inceleme nesnelerini belirlemek için nitel desen kapsamında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt, araştırmacı tarafından belirlenebilir veya önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Yapılan araştırmanın inceleme nesnesi şu şekilde belirlenmiştir:

- Türkiye’de bulunan kütüphanelerin veri tabanları taranmış, en aktif kullanılan kitap satış siteleri ve katalogları incelenmiştir.

- Yapılan inceleme sonucu 2000 yılı ve sonrasında basılmış, yerli yazarlar tarafından kaleme alınan, konusu direkt öğretmen olan yahut kitap içinde öğretmenin yoğun şekilde rolü bulunan 140 eser belirlenmiştir.
- Okul öncesi çocuk kitapları ve gençlik yayınları araştırmaya dahil edilmeyerek 6-12 yaş aralığındaki çocuklara hitap eden 90 kitap olduğu tespit edilmiştir.
- 90 kitap içerisinde öğretmenin sunulmuş biçimine dair belirleyici katkısı olmadığı tespit edilen öğretmen karakterini barındıran 30 kitap tasnif dışı bırakılarak örnekleme dâhil edilmemiştir.
- Alan uzmanlarının görüşünden yararlanılarak araştırma konusu ile ilgili birden fazla eseri olan yazarların yalnızca bir kitabı incelemeye dâhil edilmiştir.
- Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda günümüz yazarları tarafından kaleme alınmamış, çağdaş çocuk kitabı kategorisinde yer almayan ve diğer kitaplara göre satışı daha az olan 45 kitap elenmiştir.
- Kalan eserler içinde araştırmanın ölçüt listesine en çok katkı sağlayacak olan 15 çocuk kitabı araştırmanın inceleme nesnelere olarak belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırma kapsamında Tablo 1’de yer alan çocuk kitapları incelenmiştir.

Tablo 1. Çağdaş Türk Çocuk Kitapları Listesi

	Kitap Adı	Yazarı	Yayınevi
1	Yeni Öğretmenim Bir Robot	Bora Karakuş	Doğrudan Yayıncılık
2	Bu Nasıl Okul Böyle!	Şebnem Güler Karacan	Timaş Yayınları
3	Ben ve Öğretmenim	Mehmet Güler	Nesin Yayınevi
4	Öğretmenimize Binlerce Teşekkür	Melek Çe	Uğurböceği Yayınları
5	Teşekkürler Öğretmenim	Fehime Özdemir	Dinozor Çocuk
6	Sevgili Öğretmenim	Necati Güngör	Güneşli Kitaplığı
7	Öğretmen	Deniz Erbulak	X-libris Kitap
8	Sınıftaki Gizemli Saat	Caner Sarioğlu	Timaş Çocuk
9	Çılgın Okul	Duran Çetin	Nar Yayınları
10	İz Bırakan Öğretmen	Rabia Altuntaş	Mecaz Çocuk
11	Levent Trabzon’da	Mustafa Orakçı	Timaş Çocuk
12	Ada Fransa’da	Şule Tankut Jobert	Kelime Yayınları
13	Kantin İtirafı	Renan Özdemir	Epsilon Yayınevi
14	Yeni Okul	Batuhan Nar	Dinozor Çocuk
15	Duvarları Gıdıklanan Okul	Tuğba Coşkuner	Cezve Çocuk

Veri Toplama Aracı

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veriler elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Araştırmacı araştırmasına başlamadan önce alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler ile araştırmasına başlayabilir. Bu durumda kategoriler önceden oluşturulmuş ve araştırmacının amacını yansıtmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.198).

Yapılan bu araştırma kapsamında, öncelikle literatür taraması yapılarak alandaki çalışmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda literatürde yer alan çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde öğretmenin sunuluş biçimlerini inceleyen çalışmalar olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma öncesi inceleme ölçütleri “Öğretme Sanatı”, “Gelişim ve Öğrenme”, “Eğitim Sosyolojisi”, “Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış” adlı kitaplar başta olmak üzere öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek ulaşılan bilgilerden hareketle ve araştırmacı tarafından okunan öğretmen temalı 5 adet çocuk kitabı üzerinde pilot uygulama yapılarak ana ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Kategoriler alan uzmanlarının da görüşleri alınarak revize edilmiştir. Böylece araştırma kapsamında 15 adet çağdaş çocuk eseri incelenmiş ve 8 ana kategori, 13 alt kategori kapsamında öğretmenin sunuluş biçimi bakımından değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Nitelikli Öğretmen Özellikleri

ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

Kişisel Nitelikler	Mesleki Nitelikler
1.Güdüleyicilik <ul style="list-style-type: none"> - Coşku - İçtenlik - Güvenirlik 	1.Yöntem ve Teknikler
2.Başarıya Odaklanmışlık <ul style="list-style-type: none"> - Yüksek Başarı Beklentisi - Destekleme 	2.Etkili İletişim <ul style="list-style-type: none"> - Empati Kurabilme - Sevgi ve saygı - Anlayış ve İlgi
3.Profesyonellik <ul style="list-style-type: none"> - İşbirlik - Esneklik - Bilgililik 	3.Sınıf Yönetimi <ul style="list-style-type: none"> - Düzen ve Disiplin Sağlama - Kuralcı ve Kontrolcü
	4.Değerlendirme
	5.Rehberlik

Kategorilerin oluşturulmasının ardından belirlenen 15 adet çağdaş çocuk edebiyatı eseri araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş, ve öğretmenin sunulmuş biçimi ile ilgili cümleler tespit edilmiştir. Belirlenen cümleler 3 alan uzmanının da görüşüne başvurulmuş ve kategorilere yerleştirilmiş, ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özellikler 8 ana kategori ve 13 alt kategori şeklinde belli bir sıra izlenerek incelenmiştir. Bu sıralama itibarıyla ilk kategoriden başlanarak her başlık inceleme nesnelere olan 15 farklı çocuk kitabında taranmış ve tabloleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında veriler, betimsel analiz ile yorumlanmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010). Bu analiz türünde "elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması" esastır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

BULGULAR

Araştırmada 2000 yılı sonrasına ait 15 adet çağdaş Türk çocuk edebiyatı eseri incelemeye tabi tutulmuştur. Öğretmenin bir karakter olarak sunulmuş biçiminin tetkik edildiği araştırmada, yanıt aranan sorular ışığında olmak üzere nitelikli bir öğretmende olması gereken özellikler, araştırmacı tarafından kategoriler hâlinde tasniflenmiştir. Aşağıda, belirli ölçütler doğrultusunda ulaşılan bulguların, ilgili eserlerde ne sıklıkla yer aldığı bilgisi tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4. Ana Kategori Oranları

KİTAPLAR	Güdüleyicilik		Başarıya Odaklanmışlık			Profesyonellik			Etkili İletişim			Sınıf Yönetimi				
	Coşku	İçtenlik	Güvenlik	Yükseklik	Değerli	İşbirlik	Esneklik	Bilgiler	Yönetime	Empati	Sevgi	Anlayış	Düzen	Kuralları	Değerlendirme	Rehberlik
K1-YÖBR	2	3	-	1	-	1	1	3	1	1	5	-	2	3	1	-
K2-BNOB	2	4	-	6	6	2	1	2	2	2	2	10	3	2	3	8
K3-BÖ	5	17	1	4	5	11	4	3	4	8	11	14	4	4	5	11
K4-ÖBT	5	6	-	2	4	8	4	8	14	3	6	3	3	1	8	1
K5-TÖ	2	8	4	1	1	7	1	4	8	7	4	9	1	3	2	4

K6-SÖ	3	9	3	1	4	11	4	2	4	16	12	11	1	2	2	4
K7-Ö	7	3	-	6	2	20	1	2	6	19	1	2	6	4	5	5
K8-SGS	8	7	1	1	1	2	-	2	3	-	1	-	-	-	1	-
K9-ÇO	8	3	1	2	1	7	-	-	2	8	8	-	4	10	1	12
K10-İBÖ	1	5	-	1	1	4	1	7	2	2	1	1	-	-	1	-
K11-LT	2	5	-	2	4	-	2	14	-	1	3	1	-	5	-	4
K12-AF	-	1	-	-	1	1	-	2	3	2	-	3	2	2	-	2
K13-Kİ	-	7	4	2	2	1	-	-	-	2	2	-	1	-	-	2
K14-YO	4	2	1	1	2	12	6	4	11	1	-	1	-	-	-	2
K15-DGO	4	4	4	2	1	3	4	-	2	4	-	-	1	4	6	1
Toplam	53	54	19	32	35	90	29	53	62	76	56	55	28	40	35	56
Yüzde %	6,8	6,9	2,4	4,1	4,5	11,6	3,7	6,8	8	9,8	7,2	7,1	3,6	5,1	4,5	7,2

Tablo 4'e bakıldığında çağdaş çocuk kitaplarında yer alan öğretmen karakterinin sunuluş biçimleri ana kategori ve alt birim unsurlarının inceleme sonuçları ise şöyledir:

Eserlerde "güdüleyicilik" ana kategorisinde varlığı tespit edilen alt birimler; coşku (53), içtenlik (54), güvenilirlik (19).

Eserlerde "başarıya odaklanmışlık" ana kategorisinde varlığı tespit edilen alt birimler; yüksek başarı beklentisi (32), destekleme (35).

Eserlerde "profesyonellik" ana kategorisinde varlığı tespit edilen alt birimler; işbirlik (90), esneklik (29), bilgililik (53).

Eserlerde "yöntem ve teknikler" ana kategorisinde varlığı tespit edilen değer (62).

Eserlerde "etkili iletişim" ana kategorisinde varlığı tespit edilen alt birimler; empati kurabilme (76), sevgi ve saygı (56), anlayış ve ilgi (55).

Eserlerde "sınıf yönetimi" ana kategorisinde varlığı tespit edilen alt birimler; düzen ve disiplin sağlama (28), kuralcı ve kontrolcü olma (40).

Eserlerde "değerlendirme" ana kategorisinde varlığı tespit edilen değer (35).

Eserlerde "rehberlik" ana kategorisinde varlığı tespit edilen değer (56) olmuştur.

İncelenen eserler içinde öğretmen karakterinin sunuluş biçimlerinden en fazla "profesyonellik" ana kategorisine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu ana kategori içinde en büyük oran "işbirlik" kriterine (11,6%) aittir. Ardından empati kurabilme (9,8%) ve yöntem ve teknikler (8,0%) gelmektedir.

Ana kategoriler içinde en düşük oran ise "güdüleyicilik" kategorisinin alt birimi olan "güvenirlik" (2,4 %) kriterine aittir. Ardından "sınıf yönetimi" ana kategorisinin alt birimi olan "düzen ve disiplin sağlama" (3,6%) ve "profesyonellik" ana kategorisinin alt birimi olan "esneklik" (3,7%) kriterinin olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Çağdaş Çocuk Kitaplarında Yer Alan Toplam Unsurlar

Kitaplar	Toplam Unsur	%
K1- YÖBR	24	3,04
K2 – BNOB	55	6,9
K3 – BÖ	112	14,2
K4 – ÖBT	76	9,6
K5 – TÖ	50	6,3
K6 – SÖ	89	11,2
K7 – Ö	89	11,2
K8 – SGS	27	3,4
K9 – ÇO	67	8,5
K10 – İBÖ	27	3,4
K11 – LT	43	5,4
K12 – AF	19	2,4
K13 – Kİ	23	2,9
K14 – YO	47	5,9
K15 - DGO	40	5,0

“Yeni Öğretmenim Bir Robot” (24), “Bu Nasıl Okul Böyle!” (55), “Ben ve Öğretmenim” (112), “Öğretmenime Binlerce Teşekkür”(76), “Teşekkürler Öğretmenim”(50), “Sevgili Öğretmenim”(89), “Öğretmen” (89), “Sınıftaki Gizemli Saat”(27), “Çılgın Okul”(67), “İz Bırakan Öğretmen”(27), “Levent Trabzon’da” (43), “Ada Fransa’da” (19), “Kantin İtirafları” (23), “Yeni Okul”(47), “Duvarları Gıdıklanan Okul”(40).

İncelenen eserler arasında “toplam unsur” miktarı en fazla olan “Ben ve Öğretmenim” (112) adlı kitaptır. Ardından “Sevgili Öğretmenim” (89), “Öğretmen” (89), ve “Öğretmenime Binlerce Teşekkür” (76) adlı çocuk kitapları gelmektedir. En az unsur içeren kitabın “Kantin İtirafları” (23) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Çağdaş Çocuk Kitaplarında Yer Alan Unsur Çeşitliliği

Kitaplar	Unsur Çeşitliliği	%
K1- YÖBR	12	7,50
K2 – BNOB	15	9,37
K3 – BÖ	16	10,0

K4 – ÖBT	15	9,37
K5 – TÖ	16	10,0
K6 – SÖ	16	10,0
K7 – Ö	15	9,37
K8 – SGS	10	6,25
K9 – ÇO	13	8,12
K10 – İBÖ	12	7,50
K11 – LT	11	6,87
K12 – AF	10	6,25
K13 – Kİ	9	5,62
K14 – YO	12	7,50
K15 - DGO	13	8,12

Kitaplarda belirlenen öğretmen karakterinin sunuluş biçimlerindeki unsur içerme çeşitliliği şöyledir:

“Yeni Öğretmenim Bir Robot” (12), “Bu Nasıl Okul Böyle!” (15), “Ben ve Öğretmenim” (16), “Öğretmenime Binlerce Teşekkür”(15), “Teşekkürler Öğretmenim”(16), “Sevgili Öğretmenim”(16), “Öğretmen” (15), “Sınıftaki Gizemli Saat”(10), “Çılgın Okul”(13), “İz Bırakan Öğretmen”(12), “Levent Trabzon’da” (11), “Ada Fransa’da” (10), “Kantin İtirafları” (9), “Yeni Okul”(12), “Duvarları Gıdıklanan Okul”(13).

İncelenen eserler arasında en fazla unsur çeşitliliğine sahip ve değerleri eşit olan kitaplar “Ben ve Öğretmenim”(16), “Teşekkürler Öğretmenim”(16), “Sevgili Öğretmenim”(16) olduğu tespit edilmiştir. En az unsur çeşitliliği içeren “Kantin İtirafları” (9) adlı kitaptır. “Bu Nasıl Okul Böyle!”(15), “Öğretmenime Binlerce Teşekkür” (15), “Öğretmen” (15) ; “Çılgın Okul” (13), “Duvarları Gıdıklanan Okul” (13) ; “Yeni Öğretmenim Bir Robot”(12), “İz Bırakan Öğretmen” (12), “Yeni Okul”(12); “Sınıftaki Gizemli Saat”(10), “Ada Fransa’da”(10) adlı kitaplar unsur çeşitliliği bakımından eşitlik durumunda olan eserlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırma kapsamında çağdaş çocuk kitaplarında yer alan öğretmen karakterlerinin sunuluş biçimlerinin ana kategorileri olarak belirlenen güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik, yöntem ve teknikler, etkili iletişim, sınıf yönetimi, değerlendirme ve rehberlik alt problemlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

8 ana kategori ve 13 alt birim bağlamında incelenen 15 çağdaş çocuk kitabında öğretmen karakterinin sunuluş biçimlerinin etkili bir öğretmenin taşıması gereken kriterleri dengeli bir şekilde taşımadığı ve mevcut aktarımların çocuğun gelişim açısından yeterli nicelikte ve nitelikte olmadığı tespit edilmiştir.

İncelenen 15 adet eserde öğretmen karakterinin en yoğun şekilde taşıdığı kriter “işbirlik”, en az yer verilen özellik ise “güvenirlilik” olmuştur. İncelenen eserlerde öğretmen karakterinin sunuluşuna dair en çok yer verilen kriterden en az yerilen kriter sıralaması şöyledir: İşbirlik, empati kurabilme, yöntem ve teknikler, sevgi ve saygı, rehberlik, anlayış ve ilgi, içtenlik, bilgililik, coşku, kuralcı ve kontrolcü olma, destekleme, değerlendirme, yüksek başarı beklentisi, esneklik, düzen ve disiplin sağlama, güvenirlilik.

Çalışma kapsamında incelenen eserlerde güdüleyicilik ana kategorisi altında coşku, içtenlik ve güvenirlilik ile ilgili pek çok bulguya rastlanmıştır. Öğretmenlerin incelenen eserlerde bu müspet şekilde sunulmuş biçimlerinin çokça yer verilmesi öğretmenler ile ilgili olarak çocuklarda oluşturulmak istenilen öğretmen profili hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamıştır. Yine araştırmaya paralel olarak literatürde Barone, Meyerson ve Mallette (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışma, çocuk edebiyatındaki öğretmen temsillerini incelemiştir. Çalışma, öğretmenlerin çocuk edebiyatında hangi rollerde ve nasıl betimlendiğini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, genel olarak çocuk edebiyatında öğretmenlerin olumlu ve etkili bir şekilde tasvir edildiğini ortaya koymuştur. Bu tasvirlerin, çocukların okul ve öğretmenler hakkında olumlu algılar geliştirmesine katkı sağladığı belirtilmektedir. Taşkaya'nın (2012) çalışmasında öğretmenlik mesleğini seçecek olan kişilerde sabırlı, neşeli ve güler yüzlü olması nitelikli bir öğretmenden beklenen kişilik özelliklerin başında yer almaktadır. Çalışmanın sonuçları etkili bir öğretmenin güdüleyicilik bakımında coşkulu ve içten olması gerektiği ile aynı doğrultudadır.

Yapılan 900'den fazla meta analiz çalışmalarını inceleyen Hattie'nin (2012) elde ettiği bulgular da bu çalışmaları destekler niteliktedir. Araştırmaya konu olan çalışmalarda okul, öğretmen, öğrenci, program özellikleri değişkenlerinden, öğretmenlere ilişkin özellikler ortalamasının üzerinde ($d=0.47$) bir etki büyüklüğü ile en etkili faktör olarak gösterilmektedir (Başar, 2017). Öğretimle ilgili uygulamalara ilişkin değişkenler dikkate alındığında öğretmenler sınıflar arası farklılığın kaynağı olarak görülmektedir (Hattie, 2012; OECD, 2009).

İncelenen 15 adet eser arasında öğretmenin güvenilir olma özelliği ile ilgili dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir.

Etkili öğretmenler, başarı konusunda yüksek beklentiler oluştururlar ve bu başarıya ulaşma konusunda kendilerini sorumlu hissederler (Özkan & Arslantaş, 2013).

Çalışma kapsamında incelenen eserlerde, başarıya odaklanılmışlık ana kategorisi altında öğretmenlerin yüksek başarı beklentisi ve destekleme kriterlerine sıklıkla vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu vurgular; öğretmenlerin öğrencilere olan ilgisi, özverisi ve profesyonellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Eserlerin birçoğunda, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için verdikleri çaba ve onları desteklemesi öne çıkmıştır. Öğretmenlerin yüksek başarı beklentileri, öğrencilerin eğitimine olan bağlılıkları ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya çıkarmak için gösterdikleri çaba ile ilişkilendirilmiştir. Bu eserlerde öğretmenlerin, öğrencilerin ders materyallerini özümsemeleri, mevcut bilgiyi anlamlandırma konusunda yardımcı oldukları ve onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaları konusuna özellikle vurgu yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin destekleyici ve rehberlik edici rollerine odaklanılmıştır. Eserlerde, öğretmenlerin öğrencilere sadece akademik alanda değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimleri için de destek sağladığı ve öğrencilerin güven duygularını güçlendirdiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine ve kendilerine olan güvenlerini artırmalarına yardımcı olduklarına vurgu

yapılmıştır. Literatür incelendiğinde çalışma ile benzer sonuçları gösteren Dockett, Perry ve Whitton (2010) tarafından yapılan araştırmada, resimli çocuk öykü kitaplarında öğretmen resimlerinin incelenmesi üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın bulguları, genel olarak öğretmenlerin olumlu imajlarını yansıttığını ve kitapların öğretmenler ve okuldaki rolleri hakkında farkındalık yaratmayı teşvik ettiğini göstermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen eserlerde, profesyonellik ana kategorisi altında öğretmenlerin işbirlik, esneklik ve bilgililik gibi özelliklerinin sıkça öne çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu niteliklerinin, öğrencilere etkili bir şekilde eğitim sunmada ve öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmada önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Profesyonellik ana kategorisinde en yoğun şekilde, öğretmenlerin işbirlikleri üzerinde durulmuştur. İşbirlik, öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini ve işlerini düzenli bir şekilde yönetmelerini ifade eder.

Çalışma kapsamında incelenen eserlerde, öğretmenlerin ders planlama, sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirmesi gibi alanlarda işbirlik olduklarına sıkça vurgu yapılmıştır. Profesyonellik ana kategorisinde en az yer verilen öğretmen özelliği ise esneklik olmuştur. Esneklik, öğretmenlerin değişen durumlara uyum sağlayabilme yeteneğini ifade eder. İncelenen eserlerin bazılarında öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uyum sağladıkları, ders içeriğini ve öğretim yöntemlerini esnek bir şekilde ayarladıkları belirtilmiştir. İncelenen eserlerin 4 tanesinde öğretmenin esneklik kriterine hiç yer verilmemiştir. Son olarak, öğretmenlerin bilgililikleri üzerinde durulmuştur. Bilgililik, öğretmenlerin kapsamlı bir bilgi birikimine ve uzmanlığa sahip olmalarını ifade eder. İncelenen eserlerde öğretmenlerin konulara hakimiyeti, öğrencilere derinlemesine bilgi aktarımı ve öğrencilerin sorularına doğru ve güvenilir cevaplar verme yetenekleri vurgulanmıştır.

Bu bulgular, çocuk kitaplarında yer alan öğretmen karakterlerinin çeşitli yönlerini ortaya koymaktadır ve bu karakterlerin çocukların karakter gelişimindeki potansiyel etkilerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Özetle çalışma kapsamında incelenen eserlerde, öğretmenlerin profesyonellik ana kategorisi altında işbirlik, esneklik ve bilgililik özelliklerinin sıkça vurgulandığı görülmüştür. Bu özellikler, öğretmenlerin etkili bir şekilde eğitim sunmalarına ve öğrencilerle güçlü bir ilişki kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Taşkaya'nın (2012) yaptığı çalışmada nitelikli bir öğretmende bulunması mesleki yeterliklerin içinde en çok, "Alan bilgisi yeterli olmalıdır" yeterliği belirtilmiştir. Diğer öne çıkan maddeler ise şunlar olmuştur: "Genel kültür bilgisi yeterli olmalıdır", "Derslerde ders dışı ve güncel konulara da yer vermelidir" ve "Dersleri öğrenci seviyesine göre işleyebilmelidir". Bu bakımdan yapılan çalışmada öğretmenin bilgilik kriterinin önemi ile aynı doğrultudadır.

Şişman (2011, ss.154-162), etkili öğretmenle ilgili özellikleri; eğitim- öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışma, birlikte planlama- değerlendirme ve karara katılma, mesleki yönden sürekli gelişme çabası içinde olma, yeni yöntemler-teknikler bulma ve uygulama çabası içinde olma, üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olma, öğrenciler için iyi bir rol-davranış modeli olma, okulun ve programın amaçlarını öğrencilere açıklama, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkında olma, öğrencilerle ilgili yüksek beklentilere sahip olma, öğrencilerin öğrenmesini sürekli izleme, öğrencilerin öğrenmesinde liderlik ve yol gösterme ve öğrencilerin çalışma ve ödevlerine yardımcı olma şeklinde sıralamıştır. Etkili bir öğretmenin önemli özelliklerinden biri olan değerlendirmenin, incelenen çağdaş çocuk edebiyatı eserlerinde nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anne-babalarından daha çok öğretmenlerini gören çocuklar, mutlaka bir öğretmenini rol model alırlar. Öğretmenlerin öğrencileriyle sevgi-saygı temellerine dayanan; içinde anlayış, ilgi ve güven barındıran; coşkulu, içten bir ilişki kurması beraberinde mutlu ve başarılı bir nesil getirecektir. "Yani, öğretmenlik mesleği toplumların geleceğini, bir başka söyleyişle kaderini belirleyen bir meslektir" (Yetim & Göktaş, 2004). Günümüzün hızla değişen dünyasında, değişmeyen kıymetli değerlerden biri, öğretmenlere duyulan saygı ve verilen değer koruması olmalıdır. Bu hususta çocuk edebiyatına da önemli görevler düşmektedir. Çocukların, kitaplardaki öğretmen karakterlerle özdeşim kurması öğretmenlerini daha iyi anlamalarına olanak sağlayacaktır. Bu şekilde, öğrencilerin öğretmenlerine duydukları sevgi ve saygı daha da artabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Araştırmacıların katkı oranı eşittir.
- 2- Makale birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.
- 3- Etik kurul iznine gerek yoktur. Çalışma doküman incelemesine dayalıdır.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar(lar) bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

KAYNAKÇA

- Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, (26), 1-13.
- Alver, K. (2005). Çocuk edebiyatı. *Hece Dergisi* (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı), 104-105, 307-308.
- Arıncı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi.
- Arıncı, Ö., & Altıntaş, Ö. (2014). An investigation of the PISA 2009 reading literacy in terms of socio-economical backgrounds and receiving pre-school education "Turkey example". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 423-448.
- Aydın, M., Başar, H., Ünal, I., Burgaz, B., Badavan, Y., Balcı, E., & Koçak, Y. (1987). *Eğitim sosyolojisi seçme yazılar*. İlk-San Matbaası.
- Aydın, M. (2017). TIMSS 2011 öğretmen ölçeklerinin faktör yapısının ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (46), 21-36.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Barone, D., Meyerson, M., & Mallette, M. (1995). Images of teachers in children's literature. *The New Advocate*, 8(A), 257-270.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (S. B. çev. Mesut Bütün, Dü.) Siyasal Kitabevi.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*.
-

- Geçgel, H., & Ak, N. (2007). Aziz Nesin'in öykülerinde çocuk ve eğitim teması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Bucak Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 115-124.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğrenme Sanatı*. Pegem Yayıncılık.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12 b.). Nobel Yayıncılık.
- Niemi, N., Smith, J., & Brown, N. (2014). The portrayal of teachers in children's popular fiction. *Journal of Research in Education*, 20(2), 58-80.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü* (1 b.). TED.
- Sanders, W. L., Wright, S., & Horn, S. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Sever, S. (1995). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (2 b.). Tudem Yayınları.
- Şimşek, C., & Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iş bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4/3(17), 131-141.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (2 b.). Pegem Yayıncılık.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tok, T. (1997). Öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama düzeyi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (2), 251-267.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB.
- Yin, K. R. (1984). *Case study research: design and methods* (3 b.). Sage.

Türkçede Aile Kavramıyla İlgili Kavramsal Eğretilmeler

Family Metaphors in Turkish

Özgün Koşaner^{1*} Beyza Çimen² 

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi,
Türkiye
ozgun.kosaner@deu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1609-3291

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
beyzacimen@outlook.com
ORCID: 0009-0000-1347-1512

Başvuru/Submitted: 30.05.2024

Düzeltilme/Revision: 29.06.2024

Kabul/Accepted: 30.06.2024

Atf bilgisi / Citation:

Koşaner, Ö., & Çimen, B. (2024). Türkçede aile kavramıyla ilgili kavramsal eğretilmeler. *EDE Eğitim Dil ve Edebiyat Dergisi-EDE Journal of Education Language and Literature*, (4), 1-14.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12607518>

iThenticate Similarity Index 12%

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkçede yer alan aile eğretilmelerini, Lakoff ve Johnson'ın Kavramsal Eğretilme Kuramı çerçevesinde ele almaktır. İlk kez 1980 yılında Hayat, Anlam ve Dil isimli eserde ortaya atılan kuram, eğretilmelerin yalnızca dilsel görünümle sınırlı olmadığı, eğretilmelerin bireylerin gerçekliği deneyimlemesi ve algılamasında etkili bir kavramsal araç olduğunu savunur. Kavramsal eğretilme adı verilen bu olgu deneyim dünyamızdaki soyut kavram alanlarını anlamlandırabilmek için daha somut kavram alanlarının kullanılmasını içermektedir. Çalışmada, Ekşi Sözlük çevrimiçi sözlük platformunda aile başlığı altında 1999-2023 yılları arasında yazılmış olan toplamda 1041 girdi veri tabanı olarak belirlenmiş, tüm girdiler içinden eğretilme barındıran örnekler belge incelenmesi yöntemi ile saptanmış ve 20 kavramsal eğretilme ulamı altında örneklerle açıklanmıştır. Çalışmada aile kavramı ile ilgili kavramsal eğretilmelerden en sık AİLE BİR BİNADIR, AİLE BİR BİR KAPTIR, AİLE BİR ORGANİZASYONDUR, AİLE BİR DUYGUDUR ve AİLE MEKÂNDIR kavramsal eğretilmelerinin Türkçede oldukça sık kullanıldığı görülmüştür. Çalışmanın sonucunda bireylerin ailenin oluşturulması, sürdürülmesi, ailenin bireyin düşünce dünyasına ve yaşamına olan etkisinin anlatılması amacıyla aileyle ilişkili kavramsal eğretilmeleri kullandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile, Eğretilme, Kavramsal Eğretilme.

ABSTRACT

This study aims at examining family metaphors in Turkish within the framework of Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory. The theory, which was first proposed in 1980 in *Metaphors We Live By*, argues that metaphors are not limited to linguistic expressions, but that metaphors are an effective conceptual tool for individuals to experience and perceive reality. This phenomenon, called conceptual metaphor, involves the use of more concrete conceptual domains to make sense of abstract conceptual domains we experience. In the study 1041 entries written between 1999 and 2023 under the title of family in the online dictionary platform Ekşi Sözlük were determined as a database, examples containing metaphors among all entries were identified by document analysis method and classified under 20 conceptual metaphor categories. In the study, it was observed that among the conceptual metaphors related to the concept of family, FAMILY IS A BUILDING, FAMILY IS A VESSEL, FAMILY IS AN ORGANIZATION, FAMILY IS AN EMOTION and FAMILY IS A PLACE are the most frequently used ones in Turkish. As a result of the study, it was seen that individuals used conceptual metaphors related to family in order to explain the establishment and sustainment of the family and the impact of the family on the individual's world of thought and life.

Keywords: 3-5 Family, Metaphor, Conceptual Metaphor.



GİRİŞ

Kavramsal Eğretilmeyi en temel şekilde bir kavramın veya deneyim alanının, başka bir kavram veya deneyim alanı aracılığıyla ifade edilmesi olarak tanımlamak mümkündür. Lakoff ve Johnson tarafından ilk kez 1980 tarihinde ortaya atılan Kavramsal Eğretilme Kuramı, zihindeki kavram sisteminin eğretilmeler yoluyla yapılandığını ve dış dünyada yer alan nesnelere ve edinilen deneyimlerin algılanmasının eğretilmelere dayalı olarak gerçekleştiğini savunur (İspirli, 2012; Peçenek, 2015).

Lakoff ve Johnson, Kavramsal Eğretilme Kuramı kapsamında kavramsal eğretilme ve dilsel eğretilmelerin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğunu savunur. Kurama göre dilsel eğretilmeler yalnızca somut dilsel ifadelerden meydana gelirken kavramsal eğretilmeler yalnızca dille sınırlı değildir, bunun yanında zihindeki kavram dizgesini şekillendiren etkenlerden biridir (İspirli, 2012).

Aile, birbirlerine kan bağı, evlilik, evlat edinme gibi çeşitli süreç ve ilişkiler yoluyla bağlanmış insan topluluklarına verilen isimdir (Ağdemir, 1991). Aileler, ortak bir geçmişe sahip olma, benzer gelenek ve davranışları benimseme, aile üyelerinin birbirlerine ve toplumun geri kalanına karşı sorumluluk sahibi olması gibi etkenlerle diğer topluluklardan farklılık gösterir (Baloğlu, & Bulut, 2015). Ailenin soyut ilişki ve duygu yapısı, insan hayatındaki güçlü ve sürekli etkisi bireylerin eğretilmeler yoluyla aile kavramını somutlaştırma çabası içine girmesine neden olmuştur. Bu çalışmada, Türkçede yer alan aile eğretilmelerinin farklı bağlamlarda incelenmesi ve örneklenmesi amaçlanmaktadır.

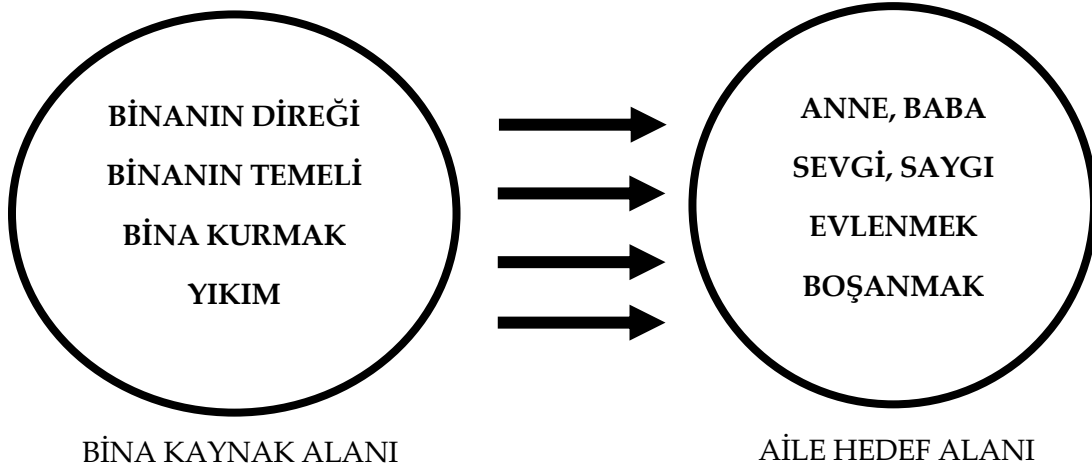
KURAMSAL ARTALAN

Kavramsal Eğretilme Kuramı, ilk kez 1980 tarihinde George Lakoff ve Mark Johnson'ın *Hayat, Anlam ve Dil* (İng. *Metaphors We Live By*) isimli eserinde ortaya atılmış ve sonrasında Kövecses, Johnson ve Lakoff'un çeşitli çalışmalarıyla kuram genişletilmiştir. Kavramsal Eğretilme Kuramının temelinde soyut ve karmaşık bir kavramın, somut ve algısal bir deneyim alanıyla eşleştirilmesi yatmaktadır. Eğretilme; genellikle somut kavramın yer aldığı kaynak alanın (İng. *source domain*), soyut kavramın yer aldığı hedef alan (İng. *target domain*) eşleşmesi yoluyla oluşur. Bu eşleşme yoluyla soyut kavram daha anlaşılır bir duruma gelir (Evans, & Green, 2006; Hiraga, 2005, s. 5).

Lakoff ve Johnson (1980), eğretilmelerin salt dilde değil, aynı zamanda bireyin düşünce ve eylemlerinin temelinde yer alan kavramsal yapıda da bulunduğunu savunur. Eğretilme yapıları zihinde kavram sisteminin inşasına katkıda bulunur; böylece kişi nesne ve süreçleri de kavramsal eğretilmeler yoluyla deneyimler (Peçenek, 2015).

Sözgelimi, bu çalışmada da örnekleri bulunan AİLE BİR BİNADIR eğretilmesi, soyut bir kavram olan AİLE kavramının, somut olan BİNA kavramı üzerinden ifade edilmesinin uzlaşım bir yoludur. AİLE BİR BİNADIR eğretilmesi; ailenin tıpkı bir bina gibi bir meydana gelmesi için bir süreç gerektirdiğini ve nasıl bir binanın oluşmasını ve ayakta kalmasını sağlayan yapı taşları varsa; ailenin de kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi için gösterilmesi gereken bazı tutum ve uygulamalar olduğunu göstermenin bir yoludur.

Eğretilme süreciyle bilinmesi gerekenlerden biri de eğretilmelerin tek yönlü işliyor olduğudur. Örneğin çalışmada ele aldığımız AİLE BİR BİNADIR eğretilmesini, BİNA BİR AİLEDİR şeklinde yeniden inşa etmek mümkün değildir (Çemberci, 2020).

Şekil 1. *AİLE BİR BİNADIR Kavramsal Eğretilmesinin Şematik Gösterimi*

TÜRKÇEDE KAVRAMSAL EĞRETİLEME İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de Kavramsal Eğretilme Kuramı çok ilgi çekmiş ve bu kuramı kullanarak farklı kavramları inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Yer kısıtı nedeniyle bütün bunlara yer verilemeyecek olsa da bazı çalışmalardan söz etmek yerinde olacaktır. Türkçe alanyazında dikkat çeken bir durum kavramsal eğretilme çalışmalarına konu olan kavramların genellikle vücut parçalarından oluşmasıdır. Bunun nedeni kavramsal eğretilmelerin en temelde bedensel deneyimlerimize dayanmasıdır. Sözelimi, Baş (2015), duygu durumlarının vücut parçaları yoluyla kavramsallaştırılmasını ele aldığı doktora çalışmasından sonra, yine vücut parçalarına odaklanmış ve göz (Baş, 2016; Baş, 2021), ciğer (Baş, 2018) gibi vücut parçalarıyla kurulan deyimleri incelemiştir. Çelik (2017) de çalışmasında duyu organlarıyla kurulan deyimlerin özelliklerini ele almıştır. Benzer biçimde Özer (2017) kulakla ilgili eğretilmeleri incelerken, Demir (2019) Türkçe ve Almanda ağız kavramıyla oluşturulan deyimleri karşılaştırmalı olarak ele almıştır. İlhan (2019) Türkçe organ adlarını yönelim eğretilmeleriyle ilişkilendirmiştir. Baş ve Büyükkantarcıoğlu (2019) vücut parçaları içeren deyimlerde üzüntü eğretilmelerini ele almışlardır. Kavramsal eğretilme kuramıyla yapılan çalışmalarda vücut parçalarının dışında duygu durumları da sıklıkla incelenmektedir. Baş (2015), Baş ve Büyükkantarcıoğlu (2019) üzüntü duygusunu incelerken, Arıca-Akkök (2017) öfkeyle ilgili eğretilmeleri ele almıştır. Aile kavramına ilişkin alanyazında yalnızca bir çalışma bulunmaktadır.

Agis (2017) Türkçe ve Yahudi İspanyolcasında anne, baba, kardeş, çocuk gibi aileyle ilgili kavramları içeren deyimler yoluyla Türk ve Türkiye’de yaşayan Sefarad Yahudi toplumunun aileye ilişkin kavramsal eğretilmelerinin kültürel etkileşim dolayısıyla benzeştiği sonucuna ulaşmıştır. Çok küçük bir kısmını burada sunduğumuz Türkçe çalışmalarda görülen eğilim genellikle vücut parçaları içeren deyimlerin kullanılmasıdır. Atasözü ve deyimlerin doğaları gereği eğretilmeli olması kaçınılmazdır. Bu yönleriyle bireylerin ve toplumların kavramsal yapılarını sergilemeleri açısından önemli olsalar da dilde atasözü ve deyimler dışında kalan dilsel eğretilmelerin arkasında yatan kavramsal eğretilmelerin de araştırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışmamız Türkçede aile sözcüğünü içeren dilsel ifadelerin arkasında yatan kavramsal eğretilmeleri günlük dil olarak kabul edebileceğimiz Ekşi Sözlük girdileri üzerinde incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM VE VERİ TABANI

Bu çalışmada veri kaynağı olarak türünün ilk örneği olarak kabul edebileceğimiz bir katımlı sözlük olan Ekşi Sözlük çevrimiçi platformunda “aile” başlığı altında 1999-2023 tarihleri arasında yazılmış girdiler kullanılmıştır. Ekşi Sözlük yazarlarının aile başlığı altına yazdığı toplamda 1041 girdi; Python programlama dili kullanılarak yazılmış bir kazıyıcıyla (İng. scraper) otomatik olarak ve girdilerin tarihsel sıralamasına uygun şekilde Microsoft Word dosyasına aktarılmıştır. Bu girdilerin içinden eğretilme ifadeleri bulundurduğu belirlenen toplamda 956 örnek, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Çalışmanın örnekleminde yer alan verilerin elde edilmesi için Ekşi Sözlük çevrimiçi sözlük platformunda yer alan 1041 girdi içinden eğretilmelerin belirlenmesi amacıyla nitel bir çözümleme yöntemi olan belge incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Belge incelemesi yöntemi; araştırma verilerinin birincil kaynaklardan çeşitli belgelerden toplanması ve araştırmanın amacı bağlamında incelenmesi olarak tanımlanır (Sak vd., 2021).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Ekşi Sözlük çevrimiçi sözlük platformunda aile başlığı altında 1999-2023 tarihleri arasında yazılmış toplamda 1041 girdi bulunmaktadır. Bu girdilerin içinden belge incelemesi yöntemi ile eğretilme içeren girdiler belirlenmiş ve eğretilmelerin kullanımına ilişkin toplamda 956 örnek kullanıma rastlanmıştır. Örnekleme yer alan ifadeler, bağlamlarına göre bütüncül bir şekilde incelenerek çeşitli kavramsal ulamlar altında sınıflandırılmıştır. Çalışmada yer alan eğretilmelerin ulamları ve her ulamda yer alan örneklerin sayısı Tablo 1’de belirtildiği gibidir:

Tablo 1. Aile kavramına ilişkin eğretilmelerin sınıflandırılması

AİLE BİR BİNADIR	340
AİLE BİR KAPTIR	188
AİLE BİR ORGANİZASYONDUR	98
AİLE BİR DUYGUDUR	94
AİLE MEKÂNDIR	52
AİLE İNSANDIR	42
AİLE AĞIRLIKTIR	40
AİLE BİR YOLCULUKTUR	15
AİLE TATTIR	14
AİLE ALANDIR	13
AİLE PARADIR	12
AİLE BİR BİTKİDİR	10
AİLE BİR HASTALIKTIR	8
AİLE SİĞİNAKTIR	7
AİLE HAPİSTİR	6
AİLE SANATTIR	6
AİLE SAVAŞTIR	4
AİLE BİR HAYVANDIR	3
AİLE YİYECEKTİR	3
AİLE BİR BİLGISAYARDIR	1
TOPLAM	956

Aileyi en genel şekilde; birbirleri ile evlilik, kan bağı, evlat edinme gibi ilişki ve süreçler yoluyla bağlanmış, aynı evi paylaşan veya birbirleri ile sürekli iletişim ve etkileşim içinde olan insan toplulukları olarak tanımlamak mümkündür (Ağdemir, 1991). Bireyler, dünyaya geldikleri andan itibaren hayatlarının büyük çoğunluğunu aileleri ile geçirir, bu süre zarfında aynı evi paylaştığı ve etkileşim içinde bulunduğu aile üyelerinin davranışlarından oldukça fazla etkilenir ve bu davranışların uyandırdığı etkilerle uyumlu olarak aile üyelerine karşı güçlü hisler besler. Aile aynı zamanda bireyin ilk eğitimini aldığı ve temel davranış kodlarını edindiği ve uygulamaya başladığı yerdir, bu nedenle ailenin bireyin düşünce dünyasının şekillenmesinde büyük bir rol üstlendiği göz önünde bulundurulmalıdır (Doğrucan & Yıldırım, 2020). Aile kavramının insan hayatında bu denli büyük bir yere sahip olması ve kişinin düşünce ve davranış dünyasının şekillenmesindeki yadsınmaz etkisi, soyut bir kavram olan ailenin anlaşılması ve anlatılmasında eğretilmelerin kullanımını beraberinde getirir. Bireyler aileyi tanımlarken kullandıkları eğretilmelerde genellikle ailenin kapsayıcı yapısını, ailenin bireyler üzerinde bıraktığı duygusal etkileri veya ailenin oluşması ve sürdürülmesinde yer alan süreçleri vurgulama ihtiyacı hissetmişlerdir.

Çalışmanın veri tabanında yer alan eğretilmeler, kavramsal olarak toplamda 20 ulam altında toplanmış ve her eğretilme çalışmada yer alan dilsel eğretilmeler yoluyla açıklanmıştır:

AİLE BİR BİNADIR

AİLE BİR BİNADIR kavramsal eğretilmesi, toplamda 340 görünüm ile çalışmamızın veri tabanında kullanımına en sık rastlanan yapıdır. Ailenin yapı taşı, ailenin temeli, ailenin kurulması, yıkılması, çökmesi gibi ifadelerin kullanımı, ailenin inşa edilen, kurulan, yıkılan bir bina olduğunu belirtmesi nedeniyle BİNA alanı ile eşleşmesini sağlar. Bu eğretilmenin kaynak alanı BİNA, hedef alanı ise AİLE olarak kabul edilebilir. Çalışmanın veri tabanı içinde AİLE BİR BİNADIR eğretilmesine ilişkin görülen bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

1. toplumun *temeli*, *temeli inşa ederken malzemedden kaçmamalı*
2. genelde *kuranın başına yıkılır*

1 örneğinde aile, toplumun temeli olarak tanımlanmış ve tıpkı bir yapı gibi temelinin sağlam olmaması durumunda yıkılacağı sezdirilmiştir. 2 örneğinde ise aile kavramı, kurulması ve yıkılması gibi yapılara özgü durumlar üzerinden yapı kavramı ile eşleştirilmiştir.

AİLE BİR KAPTIR

AİLE BİR KAPTIR kavramsal eğretilmesi çalışmanın veri tabanında toplamda 188 görünüm ile en sık rastlanan ikinci eğretilmedir. AİLE; bireylerin içinde bulunduğu, girilen, çıkılan ve içinde çeşitli birey ve kavramları barındıran bir kavram olması nedeniyle KAP kaynak alanı ile sıklıkla eşleştirilmiştir. Bu nedenle ailenin içinde olmak, dışında kalmak/bırakılmak, ailede barınmak gibi kullanımlarda aile kaynak alanı, kap hedef alanı ile eşleştirilebilir. Çalışmanın veri tabanı içinde aile kaptır eğretilmesine ilişkin rastlanan bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

3. iğrenç sınırlar *barındırır*. her zaman kötü olayları *saklama* ve reddetme refleksi vardır.
4. sadece öyledir, *içindekilere özgüdür*.

Yukarıda verilen 3 örneğinde, aile kavramının; barındırma ve içinde saklama özellikleri bakımından kap kaynak alanı ile eşleştirildiği görülebilir. 4 örneğinde ise aile kavramı benzer şekilde içinde bireyleri barındırma özelliği ile ilgili olarak kap kaynak alanı ile eşleştirilmiştir.

AİLE BİR ORGANİZASYONDUR

Aile kavramı; yönetim, işletme, iktidar ve güç ilişkilerinden yola çıkarak organizasyon kavramı üzerinden tanımlanmaktadır. Aile kurumu, ailenin yönetilmesi, ailenin işleyiş sistemi, ailenin toplumsal örgütlenmesi, ailenin öğretici olması gibi örnekler, aile organizasyondur eğretilmesinin görüldüğü kullanımlara örnektir. Çalışmada aile organizasyondur eğretilmesinin görüldüğü toplam 98 kullanıma ilişkin bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

5. “özgürlük” sakızını ağızlarından çıkarmayan insanların salvo atışındaki *kurum*.
6. belirli bir yaştan sonra bireyi fabrika ayarlarına döndürmeye çalışan bir *örgüt*.

Yukarıda verilen 5 örneğinde yer alan eğretilmede KURUM kavramı kaynak alan, aile ise hedef alan olarak yer almaktadır. AİLE; içinde yer alan bireylerin görev paylaşımı ve güç ilişkileri bağlamında KURUM ile eşleştirilmiştir. 6 örneğinde ise aile kavramı, içinde yer alan bireyleri etkilemesi ve bu bireylerin arasındaki paylaşıma dayalı ilişki bakımından ÖRGÜT kavramı ile eşleştirilmiştir.

AİLE BİR DUYGUDUR

Bireylerin ailelerine besledikleri yoğun hisler, aile kavramının tanımlanmasında sık sık duyguların kaynak alan olarak kullanılmasına neden olmuştur. Bu nedenle AİLE BİR DUYGUDUR eğretilmesi, toplamda 94 görünüm ile çalışmanın veri tabanında en sık rastlanan üçüncü eğretilme olarak yer alır. Bireylerin ailelerine karşı duydukları sevgi, nefret, hayal kırıklığı gibi hisler veya ailelerin bireylerin üzerinde uyandırdıkları şanslı veya şanssız olma durumları, bu dilsel eğretilmelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çalışmanın veri tabanında bu eğretilmeye ilişkin örnekler, aşağıda verildiği gibidir:

7. asla kızamadığım bir *hayal kırıklığıdır*.
8. aile *sevgidir mutluluktur* aile her şeydir

Yukarıda yer alan 7 örneğinde, aile; bireyin ailesine ilişkin hayal kırıklığı hissini uyandırması açısından hayal kırıklığı duygusu ile eşleştirilmiştir. 8 örneğinde ise aile, bireyde uyandırdığı sevgi ve mutluluk hisleri ile ilişkisi olarak, sevgi ve mutluluk kaynak alanı ile eşleştirilmiştir.

AİLE MEKÂNDIR

Bireylerin, aile kavramını; ailelerin içinde bulunduğu mekânlar veya aile ile ilgili olarak sahip oldukları deneyimlerin benzerini deneyimledikleri mekânlardan yola çıkarak tanımladıkları örnekler; AİLE MEKÂNDIR eğretilmesine örnek olarak gösterilebilir. Ailenin ev, yuva veya çeşitli duyguların deneyimlendiği bir ortam olması ve benzer kullanımlar bu eğretilmeye örnek olarak gösterilebilir. Çalışmada bu eğretilmeye ilişkin rastlanan toplam 52 örnek kullanımdan bazıları aşağıda verildiği gibidir:

9. seni anlarmış gibi yapan aslında kandıran dışardan ısıtılmalı sıcak *yuva*
10. en büyük *kürkçü dükkanı*.

9 örneğinde, aile hedef alanda, yuva ise kaynak alanda yer almaktadır. Bu örnekte aile, ailenin bireylerinin içinde yaşadığı yuva mekânı ile eşleştirilmiştir. 10 örneğinde ise kürkçü dükkanı kaynak alanda, aile ise hedef alandır.

AİLE İNSANDIR

Bireyler, aile kavramını ailede yer alan bireylerin tümü veya bir kısmı üzerinden tanımlayabileceği gibi, farklı toplumsal konum ve rollere sahip bireyler üzerinden de tanımlayabilir. Bu eşleşmeler genellikle eşleşmeye konu olan bireylerin tutum benzerliklerinden kaynaklanır. Çalışmanın veri tabanında sözlük kullanıcılarının aile kavramını anne, baba, sevgili, çocuk, hasta, katil gibi insanlar üzerinden tanımladıkları görülmektedir. AİLE İNSANDIR eğretilmesine ilişkin rastlanan toplam 42 kullanımdan bazıları aşağıda görüldüğü gibidir:

11. asla terk edemeyeceğin *sevgili*
12. tekerlekli sandalyedeki *hastadır*. Hep birileri ittirmelidir.

Yukarıda verilen 11 örneğinde aile, kaynak alandaki sevgili kavramı ile terk etmenin zorluğu ve duyulan hisler bakımından eşleştirilmiştir. 12 örneğinde ise aile kavramı, kaynak alandaki hasta kavramı ile “durmadan ilgi gösterilmesi ve destek olunması gerektiği” bakımından eşleştirilmiş ve bu durum “tekerlekli sandalye” ve “hep birileri ittirmelidir” ifadeleri yoluyla sezdirilmiştir.

AİLE AĞIRLIKTIR

AİLE AĞIRLIKTIR eğretilmesi, toplam 40 örnek ile kullanıcıların aile kavramını tanımlamalarında sık rastlanan eğretilmelerden biridir. Bireylerin aile kavramını ağırlık kavramı üzerinden tanımladıkları örneklerde, ailenin yük olması, ailenin sırtta taşınması, aile üyelerinden birinin (örn. baba) ailenin tüm yükünü sırtlanması gibi benzer ifadeler yer almaktadır. Çalışmanın veri tabanında bu eğretilmeye ilişkin görülen bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

13. baştan atılması gereken *bir yük*
14. ama ne olursa olsun onlar benim ailem deyip yaptıklarını yutarsınız. Sonra *omuzlarınızdaki yük büyür büyür, taşıyamazsınız.*

Yukarıda görülen 13 örneğinde aile kavramı kaynak alandaki yük kavramı kullanılarak “baştan atılması gerekme” durumunun benzerliği üzerinden eşlenmiştir. 14 örneğinde ise benzer şekilde aile kavramı ve yük kavramının, bireyin omuzlarında yüklenmesi ve taşınması gerekmesi bakımından birbiriyle eşlendiği görülmektedir.

AİLE BİR YOLCULUKTUR

Çalışmanın veri tabanında AİLE BİR YOLCULUKTUR eğretilmesine ilişkin toplamda 15 adet örneğe rastlanmıştır. Sözlük kullanıcıları bu örneklerde aileyi tanımlamak için “yol almak, yola girmek, durağa varmak” gibi ifadeleri kullanmışlardır. Bu ifadeler genellikle bir ailenin birlikte gerçekleştirdiği etkinlikleri ya da bireylerin ailenin meydana gelmesi sürecinde yaşananları anlatmak için kullanılmıştır. Çalışmanın veri tabanında bu eğretilmeye ilişkin bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

15. zor olacak anlamanız ama ben yine de *bu yola girdim* artık.
16. oysa cehennemden önceki *son duraktır* aile

Yukarıda yer alan 15 örneğinde, bireyin bir aile oluşturma süreci, “yola girmek” ifadesiyle tanımlanmıştır. 16 örneğinde ise aile, bireyin kötü durumlar deneyimlediği bir mekan olarak “cehennemden önceki son durak” olarak tanımlanmıştır.

AİLE TATTIR

Çalışmada AİLE TATTIR eğretilmesinin görünümüne ilişkin toplamda 14 adet örneğe rastlanmıştır. Sözlük kullanıcıları aileyi çeşitli tatlar üzerinden tanımlarken “tatlı, acı, ekşi” gibi kavramlardan faydalanmışlardır. Çalışmanın veri tabanında bu eğretilmeye ilişkin bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

17. limonata gibidir hem *tatlı* hem *ekşi*.
18. 4.5 yıldır okuduğum üniversiteyi bitirmeden bırakmamı anlayışla karşılamış *tatlı* bir oluşum."

Yukarıda verilen 17 örneğinde aile kavramı, ekşilik ve tatlılık kavramları üzerinden belirlenmiştir. Bu iki kavram; aile kavramının bireylerde uyandırdıkları hissin, tatlı ve ekşi tatlarının uyandırdıkları hislerle benzer olması bakımından eşlenmiştir. 18 örneğinde ise aile “tatlı bir oluşum” olarak tanımlanmıştır.

AİLE ALANDIR

Çalışmanın veri tabanında, AİLE ALANDIR eğretilmesine ilişkin toplamda 13 adet örnek kullanımına rastlanmıştır. Bu kullanımların çoğunda, “sınır çizgisi, sınırlar, çizgiler, üstü ve altı” ifadeleri yer almaktadır. Bu eğretilmeye ilişkin bazı örnekler aşağıda görüldüğü gibidir:

19. fedakarlık yapman gerektiğinde *çizip geçemediğin, üstüne basamadığın taraf*.
20. ailemizin *çizdiği sınırlar* içerisinde debelenerek kendimizi kabul ettirmeye çalışırken değil *bu sınırları* büyük bir cesaret gösterip aştıktan sonra kazanılır.

Yukarıda verilen 19 örneğinde, aile, “çizip geçilemeyen” ve “üstüne basamadığın” ifadeleri kullanılarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak aile ile alan arasında ailenin “karşı gelinemeyen ve belirli sınırlılıkları olan” özellikleri bakımından eşleme sağlanmıştır.

AİLE PARADIR

Çalışmanın veri tabanında AİLE PARADIR eğretilmesine ilişkin toplamda 12 örneğe rastlanmıştır. Sözlük kullanıcıları bu örneklerde aileyi “hazine, en değerli varlık, zenginlik, servet” gibi ifadeler kullanarak tanımlamışlardır. Bu eğretilmeye ilişkin çalışmaya konu olan örneklerden bazıları aşağıda verildiği gibidir:

21. iyi bir aile, hayattaki en büyük *zenginlik*
22. ama kavramın içini boşaltıp “özgürlük” naralarına onu *harcamak* kimsenin hakkı değil.

Yukarıda yer alan 21 örneğinde aile, bireyin hayatı boyunca sahip olduğu ve değer verdiği bir kavram olması bakımından “zenginlik” kavramı üzerinden tanımlanmıştır. B örneğinde ise ailenin öneminin başka değer ve olgular tarafından azaltıldığını anlatmak üzere “harcamak” ifadesi kullanılmıştır. Bu örnekte ailenin, tıpkı para gibi harcanması ve tüketilmesi bakımından para kavramıyla eşleştirilmiştir.

AİLE BİR BİTKİDİR

Çalışmanın veri tabanında, AİLE BİR BİTKİDİR eğretilmesine ilişkin toplamda 10 örneğe rastlanmıştır. Bu örneklerde genel olarak aile kavramının tanımlanmasında “kök” sözcüğü sıklıkla kullanılmıştır. Bu eğretilmeye ilişkin bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

23. aile seni besleyen *köktür*. *köklerin* ne kadar sağlamsa bu hayatta o kadar güçlüsün.

24. aile de böyledir. insanın *kökleridir*. onu hayata hazırlar. bir insanın ailesi ile kurduğu bağlar ne kadar sağlam ve derin ise o insanın *serpilip* hayatta varlık göstermesi o kadar kolay oluyor.

Yukarıdaki 23 örneğinde aile kavramı, doğrudan şekilde “bireyi besleyen kök” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda aile kavramı kaynak alan olan bitkilerin özellikleri ve ailenin bireyi besleyici ve destekleyici eşleştirilerek somutlaştırılmıştır. 24 örneğinde ise benzer şekilde insan bir bitki, aile ise o bitkiyi besleyen ve hayatta tutan bir kök olarak tanımlanmıştır.

AİLE BİR HASTALIKTIR

Çalışmanın veri tabanında AİLE HASTALIKTIR eğretilmesine ilişkin toplamda 8 örnek kullanıma rastlanmıştır. Bu örneklerde sözlük kullanıcılarının; aile kavramını mikrop, virüs, bakteri gibi hastalığa neden olan organizmalar, tümör gibi kötü huylu dokular ve kanser, veba gibi ağır hastalıklar üzerinden tanımladıkları görülmüştür. Bu eğretilmeye ilişkin veri tabanında yer alan örneklerden bazıları aşağıda verildiği gibidir:

25. leş kokulu *bir mikrop* böyle *kan kusturan, insanın içini sinsice sarıp çürüten*
26. aile *kanserdir*. toplumun en küçük, *en zehirli* parçasına aile denir

Yukarıda yer alan 25 örneğinde aile; hastalık oluşumuna neden olan ve insan bünyesini yıkıma uğratan bir mikro organizma üzerinden tanımlanmıştır. Burada aile ve hastalık kavramlarının “insana zarar verme, bedensel yıkıma neden olma” özellikleri üzerinden eşleştirildiği görülmektedir. 26 örneğinde ise aile, öncelikle doğrudan şekilde kanser kavramı üzerinden, sonrasında ise “zehirli” sözcüğü kullanılarak tanımlanmıştır. Bu durumda aile kavramı hem bir hastalığın kendisiyle hem de hastalığın oluşmasına neden olan bir durumla benzer özellikler göstermektedir.

AİLE SİĞİNAKTIR

Çalışmanın veri tabanında AİLE SİĞİNAKTIR eğretilmesine ilişkin toplamda 7 adet örnek kullanıma rastlanmıştır. Sözlük kullanıcıları bu örneklerde sıklıkla aileyi, aile üyelerinin birbirlerini korumaları ve zor durumlarda birbirlerinin çıkarını gözetmeleri nedeniyle “kale, sığınacak yer, saklanacak yer” gibi ifadeler kullanarak tanımlamışlardır. Bu eğretilmeye ilişkin çalışmanın veri tabanında yer alan örneklerden bazıları aşağıda verildiği gibidir:

27. aile, kralların bile giremediği bir *kaledir*
28. medet umabileceğimiz, hiç değilse *sığınabileceğimiz* nihai merci

Yukarıda verilen 27 örneğinde aile, içindeki üyeleri dış etkenlere karşı koruması özelliğiyle ilişkili olarak “kale” kavramı üzerinden tanımlanmıştır. 28 örneğinde ise aile, doğrudan şekilde bir kavram üzerinden tanımlanmamış, ancak ailenin, üyelerinin kötü zamanlarda, dış etkenlere karşı içine sığınabileceği bir yer olduğu bilgisi verilmiştir.

AİLE HAPİSTİR

Çalışmanın veri tabanında AİLE HAPİSTİR eğretilmesine ilişkin toplamda altı örneğe rastlanmıştır. Bu örneklerde sözlük kullanıcılarının ailenin “bireyi içinde tutsak eden, özgürlüğünü engelleyen ve yapmak istediklerinden alıkoyan” özelliklerini ön plana çıkartan tanımlamalar yaptığı görülmüştür. Bu eğretilmeye ilişkin çalışmaya konu olan örneklerden bazıları şunlardır:

29. çoğu zaman hayatınızın en büyük *prangasıdır*.

30. aile içindeki her birey işbölümü gereği üzerine yüklenen görevi yerine getirmekle yükümlü dahası *hükümlüdür*.

Yukarıdaki 29 örneğinde aile kavramı, “bireyin özgürlüklerini kısıtlaması ve bireyin önünde engel oluşturması” özellikleri bakımından, mahkumların hareket kabiliyetlerini kısıtlamak üzere ayağa takılan bir tür kelepçe olan pranga kavramı üzerinden tanımlanmıştır. 30 örneğinde ise aile, “içinde yer alan üyelerin belirli sorumlulukları yerine getirmeye zorunlu olması” bakımından, “hükümlü” kavramı üzerinden tanımlanmıştır. Bu durumda aile kavramı ile hapis kavramı arasında eşleşme olduğu görülebilmektedir.

AİLE SANATTIR

Çalışmanın veri tabanında sözlük kullanıcılarının aileyi “hikaye, masal, sinema, tiyatro” gibi sanat dalları ve sanat eserleri üzerinden tanımladıkları görülmüştür. AİLE SANATTIR eğretilmesine ilişkin veri tabanında yer alan bazı örnekler aşağıda verildiği gibidir:

31. pek de beğenilmediği halde, *devam filmleri* sonsuz sayıda bulunan *sıkıcı film*. her türü mevcuttur ve her türü muhakkak sıkıcılaşacaktır.
32. otuzumdan sonra ellerimle, emeğimle, sevgim, saygım, sadakatim, aşkım ve tutkumla *yapımına ortak olduğum eserdir*. çok güzel oldu be.

Yukarıdaki 31 örneğinde aile, sürekliliği, farklı çeşitlerinin mevcut olması ve benzer konular etrafında şekillenmesi bakımından film kavramı üzerinden tanımlanmıştır. 32 örneğinde ise aile; birey tarafından oluşması sürecinde gösterilen çaba bakımından eser kavramı üzerinden tanımlanmıştır.

AİLE SAVAŞTIR

Çalışmanın veri tabanında toplamda dört örnekte yer alan AİLE SAVAŞTIR eğretilmesinde kullanıcılar aileyi, içinde bulunan bireyleri dış etkenlere karşı koruması veya tam tersi şekilde içindeki bireylerin maddi veya manevi çöküşüne zemin hazırlaması özellikleri bakımından “ordu, terör, mayın tarlası” gibi ifadeleri kullanarak tanımlamışlardır. Bu eğretilmeye ilişkin çalışmaya konu olan örneklerden bazıları aşağıda verildiği gibidir:

33. aile *ordumu* arkamda gören karanlık ruhluların korkuyla küçülüp yok oluşlarını izlemeyi çok seviyorum
34. aile bir *mayın tarlasıdır*

Yukarıda yer alan 33 örneğinde aile, içindeki bireyleri dışarıdan gelebilecek olan tehditlere karşı savunan özelliği bakımından ordu kavramı üzerinden tanımlanmıştır. 34 örneğinde ise aile, beklenmedik yıkımlara yol açma ihtimalini barındırması bakımından mayın tarlası kavramı üzerinden tanımlanmıştır.

AİLE BİR HAYVANDIR

Çalışmanın veri tabanında bu eğretilmeye ilişkin toplamda dört kullanıma rastlanmıştır. Sözlük kullanıcıları bu örneklerde aileyi “kanatları altına alması ve ahtapot gibi kollarının arasına alması” gibi hayvanlara özgü özellikler üzerinden tanımlamışlardır. Çalışmanın veri tabanı içinden aile hayvandır eğretilmesinin kullanımına ilişkin iki örnek aşağıda verilmiştir:

35. aile, sırtımızdaki *kanatlardır*. kimi *kanatlar* sırtımızda açılmadan durur öyle ağırlık yapar. kimi *kanatlar* tüm görkemiyle açılır, *uçarsın*. kimi *kanatlar* hiç açılmamıştır. kimi *kanatlar* kırıktır. kimi *kanatların* üstünü örtmüştür. görmemek için. kimi *kanatlar* ayrı yöne

uçmak ister. kimi *kanatları* koparıp atmak isteriz. *tüylerinin* ucu keskindir. kimi *kanatlardan* engel sanıp kaçarız. kimi *kanatlar* ağır ağır açılır. kimi *kanatlar* birden bire kırılıverir."

36. aile: şu kollarından bir türlü kaçamadığımız ve belki de derinlerde bir yerlerde kaçmayı istemediğimiz sevgili *ahtapot... \ " * "*

Yukarıdaki 35 örneğinde ailenin bireyler üzerindeki etkisini anlatmak için aile "sırtımızdaki kanatlar" olarak tanımlanmıştır. Hayvanlara özgü olan kanat sahibi olmak, kanat açmak, kanatları kullanarak uçmak, tüylü olmak gibi özellikler bakımından aile kavramı, kaynak alanda yer alan hayvan kavramı ile eşleşmiştir. 36 örneğinde ise aile, doğrudan şekilde "kollarından kaçılmayacağı" nedeni ile *ahtapot* ifadesiyle tanımlanmış ve bu nedenle aile kavramı ile hayvan kavramı arasında eşleşme sağlanmıştır.

AİLE YİYECEKTİR

Çalışmanın veri tabanında, AİLE YİYECEKTİR eğretilmesine ilişkin üç örnek kullanıma rastlanmıştır. Bu örneklerde sözlük kullanıcıları aileyi; bireylere yaşattığı deneyimler bakımından "keçiboynuzu, çekirdek ve tadından yenmeyecek bir şey" ifadelerini kullanarak tanımlamışlardır. Bu eğretilmeye ilişkin veri tabanında yer alan iki örnek aşağıda verildiği gibidir:

37. *keçiboynuzu* gibidir. iki dirhem *şeker* için, tonla kabuğu *kemirmeniz* gerekir, ama o *bir gıdım bal* gelince "ehe ehe ama çok güzel" dersin...halbuki, dön bak geriye, o *iki dirhem bal* için kaç kabuk var ardında?
38. olmazsa olmazdır. iyi ise *tadından yenmez* diyeceğimdir.

Yukarıda yer alan 37 örneğinde aile, bireylerin ailelerinden elde edecekleri maddi ve manevi faydalar uğruna gösterdikleri çabanın çokluğu bakımından *keçiboynuzu* ifadesi üzerinden tanımlanmıştır. Bu durumda kaynak alanda yer alan aile kavramı, hedef alanda yer alan yiyecek kavramı ile *keçiboynuzu* ifadesi üzerinden eşleşmiştir. 38 örneğinde ise aile, bireylere yaşattığı olumlu deneyimleri ifade etmesi amacıyla "tadından yenmez" ifadesiyle tanımlanmıştır. Aile kavramı; yiyeceklere özgü olan tadı olma ve tüketilme özelliğinin benzerliği bakımından yiyecek kavramı ile eşleşmiştir.

AİLE BİR BİLGİSAYARDIR

Çalışmada, AİLE BİR BİLGİSAYARDIR eğretilmesine ilişkin yalnızca bir örneğe rastlanmıştır:

39. bir aile aslında sizin *sunucu(server) yedeklemeniz(backup)* gibidir. *sunucunuz* hacklense de ana kartınız yansa da belleğiniz bozulsa bile arkanızda bir *yedeklemenin* olduğunu bilmek size bir rahatlık verir. yani *backuplarınızı* sevin ve onları koruyun.

Bu örnekte "aile, bireylerin hayatında her zaman bir koruma mekanizması olarak yer alması bakımından bilgisayarlara özgü olan sunucu ve sunucu yedeklemesi (server back-up) ifadesi üzerinden tanımlanmıştır. Bu durumda hedef alan olan aile kavramının, kaynak alan olan bilgisayar alanı ile eşleştiğini görmek mümkündür.

SONUÇ

Bu çalışmada, Türkçede yer alan aile eğretilmeleri, Lakoff ve Johnson'ın Kavramsal Eğretilme Kuramı kapsamında incelenmiştir. Bu amaçla Ekşi Sözlük çevrimiçi sözlük platformunda yer alan 1041 girdiden eğretilmeli ifadelerle rastlanan toplamda 956 örnek kullanım belirlenmiştir. Bu örnek kullanımlar, bağlamlarına ve kavramsal özelliklerine göre incelenmiş, nu incelemenin

sonucunda toplamda 20 kavramsal eğretilme ulamı altında ele alınmıştır. Belirlenen kavramsal eğretilmeler içinde aile yapısıdır eğretilmesi, toplamda 340 örnek kullanım ile sözlük kullanıcılarının aileyi tanımlarken en sık başvurdukları eğretilme olurken; aile bilgisayardır eğretilmesine ilişkin yalnızca bir örnek kullanıma rastlanmıştır. Çalışmanın veri tabanından elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçede aile eğretilmeleri, kullanım sıklığına göre şu şekildedir: AİLE BİR BİNADIR, AİLE BİR KAPTIR, AİLE BİR ORGANİZASYONDUR, AİLE BİR DUYGUDUR, AİLE MEKÂNDIR, AİLE İNSANDIR, AİLE AĞIRLIKTIR, AİLE BİR YOLCULUKTUR, AİLE BİR TATTIR, AİLE ALANDIR, AİLE PARADIR, AİLE BİR BİTKİDİR, AİLE BİR HASTALIKTIR, AİLE SİĞİNAKTIR, AİLE HAPİSTİR, AİLE SANATTIR, AİLE SAVAŞTIR, AİLE BİR HAYVANDIR, AİLE YİYECEKTİR, AİLE BİR BİLGİSAYARDIR.

Çalışmanın veri tabanında yapılan incelemelere göre sözlük kullanıcılarının büyük çoğunluğu; aileyi tanımlarken aile üyelerine karşı duydukları olumlu ve olumsuz hisleri, ailenin düşünce yapısına ve kişinin hayatına olan etkisini, aileyi meydana getirme ve aileyi sağlıklı bir şekilde sürdürmenin yolları ve zorlukları temel aldığı ve eğretilmeler yoluyla ailenin sözü geçen soyut süreç ve özelliklerini somutlaştırma yoluna gittiği görülmüştür.

Çalışmanın veri tabanının Ekşi Sözlük yazarlarının girdileri üzerinden seçilmesi bir yandan Türkçede aile eğretilmelerinin zaman içerisinde değişimini görmek, bu eğretilmelerin çeşitli bağlamlarda, farklı kişiler tarafından kullanımını gözlemlemek için iyi bir veri havuzu oluştursa da, çalışmanın Türkçe anadili konuşucularının oldukça kısıtlı bir bölümüyle ve çevrimiçi bir platform üzerinden yapıldığı ve bu nedenle Türkçede yer alan aile eğretilmelerinin tümüne ilişkin bir genel bir fikir sunmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Ekşi Sözlükteki verilerle ve yalnızca aile kavramıyla ilişkili olarak yürüttüğümüz çalışmamızın başka çalışmalarda farklı kavramlar için farklı bir veri tabanı kullanılarak yinelenmesi mümkündür. Bunun dışında, bilişsel dilbilim alanında kavramsal eğretilme dışında düzdeğişmece, terslenme gibi olguların da bulunduğu göz önünde bulundurularak farklı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, aile kavramı bilişsel dilbilim alanında Kavramsal Eğretilme Kuramı dışındaki kuramlarla da çalışılarak farklı bakış açılarının yansıtacağı farklı durumlar ortaya konabilir.

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazar(lar) aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadır(lar):

- 1- Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır. Birinci yazar, veri çözümleme ve makalenin yazılımında, ikinci yazar veri toplama ve makale yazımında katkıda bulunmuştur.
- 2- Makalemizde insan katılımcı içermediği için ve derlenen veriler açık erişim lisanslı olduğundan etik kurulu izni ve/veya yasal/özel izin alınmasını gerektiren bir durum yoktur.
- 3- Bu makalede araştırma ve yayını etiğine uyulmuştur.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız

Çıkar Çatışması: Yazar(lar) çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar(lar) bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

KAYNAKÇA

- Agis, F. D. (2017). Aile bireylerine değinen Yahudi İspanyolcası ve Türkçe deyim ve atasözlerinin karşılaştırması: göçün kültüre etkisi. *Current Research in Social Sciences*, 3(1), 50-57.
- Arıca-Akkök, E. (2017). Turkish metaphors of anger. *AÜDTCF Dergisi* 57(1), 302-326.
- Baloğlu, N. & Bulut, M. B. (2015). Aile liderliği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 185-197.
- Baş, M. (2015). *Conceptualization of emotion through body part idioms in Turkish: A cognitive linguistic study*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baş, M. (2016). Türkçede göz sözcüğünün deyimler aracılığıyla kavramsallaştırılması. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 17-37.
- Baş, M. (2018). Conceptualizations of ciğer 'liver-lung' in Turkish figurative expressions. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15(1), 1-24.
- Baş, M. (2021). A Corpus study of the semantic extensions of the eye in Turkish. M. Baş & I. Kraska-Szlenk, (haz.) *Embodiment in cross-linguistic studies* içinde. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004498594_006
- Baş, M. & Büyükkantarcıoğlu, N. (2019). Sadness metaphors and metonymies in Turkish body part idioms. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 273-94.
- Çelik, Y. (2017). Türkiye Türkçesinde duyu organlarıyla kurulan deyimler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 72-79.
- Çemberci, S. (2020). *Lakoff, kavramsal eğretilmeler ve sonsuzluğun temel metaforu*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Demir, K. (2019). Türkçe ve Almancadaki ağız ile ilgili deyimlerin çağdaş metafor analiz yöntemi ile çözümlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1243-1250.
- Doğrucan, A. & Yıldırım, Z. (2020). Kadına yönelik aile içi şiddet üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 122-138. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbdergi/issue/56407/770077>
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh University Press.
- Hiraga, M. (2005). *Metaphor and Iconicity: a cognitive approach to analyzing texts*. Palgrave Mcmillan.
- İlhan, M. (2019). *Türkçe organ adlarının yönelim metaforları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- İspirli, Ö. L. (2012). Günümüzde eğretilme anlayışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 29-43.
- Kövecses, Z. (2017). Conceptual metaphor theory. E. Semino & Z. Demjén (haz.) *The Routledge handbook of metaphor* içinde. (ss. 13-27). Routledge.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil*. G. Yavuz Demir (çev.). Paradigma.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University Of Chicago Press.

- Özer, S. (2017). Türkçede vücut organ adı olarak 'kulak' sözcüğünün kavramsal içeriğine bilişsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 12(7), 291-310.
- Peçenek, D. (2015). Dil ve dilbilgisi eğretilmelerine ilişkin gözlemler ve düşünce örüntüleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55(2), 1-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66790/1044407>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>