e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Cilt / Volume

7

Sayı / Number

1

Haziran / June 2026

Antalya / Türkiye

2026

https://yeniseydergisi.com

yeniseydildergisi@gmail.com

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi

Journal of Language and Literature

Editör

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Dil Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Uğur ÖZBİLEN, Hakkari Üniversitesi, Hakkari, Türkiye (Türkçe Dil Editörü)

Doç. Dr. Meral CEYLAN, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye (İngilizce Dil Editörü)

Bilim ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye

Prof. Dr. Alpaslan OKUR, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye

Prof. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Erkan SALAN, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Galip GÜNER, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye

Prof. Dr. İlhan GENÇ, Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye

Prof. Dr. Mesut GÜN, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Prof. Dr. Nesrin Bayraktar ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

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

Prof. Dr. Süer EKER, Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Prof. Dr. Albana TAHİRİ, Arnavutluk Üniversitesi, Tiran, Arnavutluk

Prof. Dr. Elmira Memmedova KEKEÇ, Avrasya Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Prof. Dr. Henryk JANKOWSKİ, Adam Mickiewicz University, Polonya

Prof. Dr. Osman EMİN, Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Üsküp, Kuzey Makedonya

Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU, Michigan State University, Amerika Birleşik Devletleri

Prof. Dr. Uwe BLÄSİNG, Leiden University, Leiden, Hollanda

Prof. Dr. Vagif SULTANLI, Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan

Prof. Dr. Yong SONG Lİ, Seoul National University, Seoul, Republic of Korea

Doç. Dr. Atilla JORMA, Uluslararası Vizyon Üniversitesi, Gostivar, Kuzey Makedonya

Doç. Dr. Melinda BOTALIC, Tuzla Üniversitesi, Bosna-Hersek

Doç. Dr. Neriman Hasan, Ovidius Üniversitesi, Köstence, Romanya

Dr. Iryna DRİGA, A. Krymsky Institute of Oriental Studies, Kyiv, Ukraine

https://yeniseydergisi.com

yeniseydildergisi@gmail.com

E-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi

Journal of Language and Literature

Bu Sayının Hakemleri/ Referees of this Issue

Prof. Dr. Cüneyt AKIN, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Atıf AKGÜN, Ege Üniversitesi

Doç. Dr. Meral CEYLAN, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet ACAR, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ferda Merve KARAMANOĞLU, Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Nesrin SİS, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Funda BULUT, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rövşen MEMMEDOV, Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Can ŞEN, Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Betül MUTLU, Bülent Ecevit Üniversitesi

Tarandığımız İndeksler/ Indexes We Scanned

YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

YENİSEY Journal of Language and Literature is an International Refereed Journal.

Dergimiz *EBSCO, Index Copernicus, ERIH PLUS, MLA International Bibliography, Crossref, ROAD, SCILIT, MIAR, Harvard Dataverse, eLIBRARY.RU, İSAM, ASOS İndeks, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Sobiad ve Google Scholar* tarafından taranmaktadır.

Our journal is indexed and abstracted by *EBSCO, Index Copernicus, ERIH PLUS, MLA International Bibliography, Crossref, ROAD, SCILIT, MIAR, Harvard Dataverse, eLIBRARY.RU, İSAM, ASOS Index, Turkish Education Index (TEİ), Sobiad, and Google Scholar*.

https://yeniseydergisi.com

yeniseydildergisi@gmail.com

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi

Journal of Language and Literature

İÇİNDEKİLER

Başlık / Title	Yazar / Author	Sayfa / Pages
Evliya Çelebi Seyahatnamesi 6. Cildinde Türkçe Dışındaki Diller / **Araştırma Makalesi** *Languages Other Than Turkish in the 6th Volume of Evliya Çelebi's Seyahatname* / ***Research Article***	Alpay İĞCİ Hatice GÖKÇAY	1-38
İngilizce Tartışmacı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekâ: Fırsatlar, Zorluklar ve Etik Sorunlar / **Araştırma Makalesi** *Generative AI in Developing English Argumentative Writing Skills: Opportunities, Challenges, and Ethical Issues* / ***Research Article***	İrem SAĞ Buket KİP KAYABAŞ	39-62
Yenisey ile Dağlık Altay Yazıtlarında Anne ve Baba Sevgisi Üzerine Bir İnceleme /**Araştırma Makalesi** *An Analysis of Parental Love in the Yenisei and Mountainous Altai Inscriptions* / ***Research Article***	Mert ÜNAL	63-76
Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Çatışma ve Çatışma Süreçleri: Aslı Der Örneği / **Araştırma Makalesi** *Conflict and Conflict Processes in Children's and Young Adult Literature: The Case of Aslı Der* / ***Research Article***	Yağmur TEMÜR Erhan ŞEN	77-97
Profesör Bayram Veli oğlu Allahverdiyev'in Hayatı ve Eserleri / **Araştırma Makalesi** *The Life and Works of Professor Bayram Veli oglu Allahverdiyev* / ***Research Article***	Leyla ABASOVA	98-116

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY

Dil ve Edebiyat Dergisi

Journal of Language and Literature

EDİTÖRDEN

Bilimsel bilginin üretimi, paylaşımı ve eleştirel değerlendirilmesi, akademik ilerlemenin temel dinamiklerinden biridir. YENİSEY'in bu yeni sayısı, farklı disiplinlerden araştırmacıların özgün çalışmalarını bir araya getirerek bilimsel tartışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır. Alan yazına kuramsal, deneysel ve uygulamalı boyutlarda katkı sağlayan bu çalışmalar, güncel sorunlara bilimsel bakış açıları geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu sayımızda yer alan makaleler, dil, edebiyat ve eğitimin farklı disiplinlerine uzanan geniş bir yelpazede, yöntemsel çeşitlilikleri ve özgün bulgularıyla dikkat çekmektedir.

Dergimizin bu sayısında; Alpay İğci ve Hatice Gökçay, Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin 6. cildinde yer alan Türkçe dışındaki dilleri inceleyerek tarihsel dilbilim ve kültürlerarası etkileşim bağlamında ufuk açıcı bir araştırma sunmaktadır. İrem Sağ ve Buket Kip Kayabaş ise çağımızın önemli tartışma konularından olan üretken yapay zekânın dil eğitimine entegrasyonunu ele almakta; İngilizce tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesinde yapay zekânın sunduğu fırsatları, zorlukları ve etik sorunları derinlemesine irdelemektedir. Mert Ünal, Türk kültür tarihinin en eski ve kıymetli kaynaklarından olan Yenisey ile Dağlık Altay yazıtlarını inceleyerek bu kadim metinlerdeki anne ve baba sevgisi temasına duygu odaklı ve özgün bir bakış açısı getirmektedir.

Çocuk ve gençlik edebiyatı alanında ise Yağmur Temür ve Erhan Şen, yazar Aslı Der'in eserlerini merkeze alarak edebî metinlerdeki çatışma ve çatışma süreçlerinin inşasını kapsamlı bir edebi analizle ortaya koymaktadır. Son olarak Leyla Abbasova, Profesör Bayram Velioğlu Allahverdiyev'in hayatını ve eserlerini detaylı bir şekilde ele alarak, bilim ve kültür dünyamıza hizmet etmiş değerli bir akademisyenin mirasını okuyucularla buluşturmaktadır.

Çalışmalar, yalnızca akademik bilgi birikimini zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda uygulayıcılar ve politika yapıcılar için de yol gösterici niteliktedir. Hakemlik sürecinden titizlikle geçirilmiş bu makalelerin ilgili alanlarda yeni araştırmalara ilham vereceğine inanıyoruz.

Dergimizin bilimsel niteliğinin korunmasında ve geliştirilmesinde emeği geçen yazarlarımıza, özverili değerlendirmeleriyle sürece katkı sunan hakemlerimize ve yayın kurulumuza teşekkür ederiz. Ayrıca, dergimize gösterdikleri ilgi ve güven için siz okuyucularımıza da minnettarız.

Bu sayının, bilimsel tartışmaları derinleştirmesi ve yeni araştırma perspektiflerinin oluşmasına katkı sağlaması dileğiyle.

Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Editör

https://yeniseydergisi.com

yeniseydildergisi@gmail.com

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Yıl/Year: 2026
Cilt/Volume: 7
Sayı/Issue: 1

Evliya Çelebi Seyahatnamesi 6. Cildinde Türkçe Dışındaki Diller

Languages Other Than Turkish in the 6th Volume of Evliya Çelebi's Seyahatname

Alpay İĞCİ
Uşak Üniversitesi
alpayigci@hotmail.com

Hatice GÖKÇAY
Uşak Üniversitesi
haticegkcy64500@gmail.com

Atıf/Citation: İğci, A. & Gökçay, H. (2026). Evliya Çelebi Seyahatnamesi 6. cildinde Türkçe dışındaki diller. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi 7*(1), 1-38. http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.82905

Özet

Evliya Çelebi Seyahatnamesi, XVII. yüzyılda kaleme alınan ve on ciltlik büyük bir hacme sahip olan önemli bir eserdir. Bu eserin birçok yönden değerli bir tarihî kaynak olduğu tartışmasızdır. Söz konusu değerler arasında dil malzemesi de yer almaktadır. Bu makalede eserin altıncı cildi incelenmiş ve çeşitli dil malzemeleri tespit edilmiştir. Bu diller alfabetik olarak sıralanıp sunulmuştur. Her dil malzemesi; ilgili tabloda dilin anılan adı, cilt yeri, veri şekli ve içerik sütunlarında verilmiştir. Yapılan taramaların derlenmesiyle bu büyük eserin altıncı cildinde Türkçe dışında şu dillerin anıldığı tespit edilmiştir: Almanca, Arapça, Arnavutça, Boşnakça, Bulgarca, Farsça, Felemenkçe, Hırvatça, İtalyanca, Latince, Lehçe, Macarca, Rumca, Sırpça, Slovakça, Tatarca, Ukraynaca ve Yunanca. Bunlardan Arapça, Farsça, İtalyanca ve Yunanca, altıncı cildin güzergâhında doğrudan yer almayan dillerdir. Sayılan bu dillerin yanında, diğer dil ve diyalektler olarak tarif edilebilecek unsurlar da tespit edilmiştir. Tespit edilen bu diller, ilgili dile dair ayrıntılı tartışmalara temel oluşturması amacıyla eserde geçtikleri özgün haliyle alınmıştır: Lisân-ı Lasman, Lisân-ı Serhadli, Lisân-ı Ungurusça veya Lisân-ı Ungurca, Lisân-ı Uskok, Lisân-ı Voynık.

Anahtar Kelimeler: Evliya Çelebi Seyahatnamesi, Seyahatname 6. cildi, XVII. yüzyıl, dil tarihi, Osmanlı Türkçesi.

Abstract

Evliya Çelebi's Travelogue, written in the 17th century, is an important ten-volume work. It is undisputed that this work is a valuable historical source in many respects. Among its values are linguistic materials. In this article, the sixth volume of the work is examined, and various linguistic materials are identified. These languages are listed alphabetically. Each linguistic material is presented in the relevant table with columns for the name of the language, volume location, data format, and content. Based on the compiled scans, the following languages were identified in the sixth volume of this great work: German, Arabic, Albanian, Bosniak, Bulgarian, Persian, Dutch, Croatian, Italian, Latin, Polish, Hungarian, Rum, Serbian, Slovak, Tatar, Ukrainian, and Greek. Arabic, Persian, Italian, and Greek are languages that do not directly appear in the sixth volume's itinerary. In addition to these languages, others that could be described as dialects or regional variants have also been identified. These have been included in the work as they appear, with the aim of providing a foundation for detailed discussions on the relevant languages: Lisân-ı Lasman, Lisân-ı Serhadli, Lisân-ı Ungurusça or Lisân-ı Ungurca, Lisân-ı Uskok, Lisân-ı Voynık.

Keywords: Evliya Çelebi's Seyahatname, 6th volume of Seyahatname, XVIIth century, history of language, Ottoman Turkish.

Research Article | Received : 04.07.2025 | Revised : 03.01.2026 | Accepted : 21.01.2026
Araştırma Makalesi | Geliş Tarihi : 04.07.2025 | Düzenleme : 03.01.2026 | Kabul Tarihi : 21.01.2026
Bu makale CC BY-NC Lisansı ile lisanslanmıştır This article is licensed under a CC BY-NC License.

Extended Abstract

Introduction

Evliya Çelebi's Seyahatname (or Evliya Çelebi's Travelogue) is a large work comprising ten volumes, written by Evliya Çelebi in the 17th century. It is an indisputable fact that this work is a valuable historical source in many respects. The linguistic information in the work can essentially be evaluated in two categories. Firstly, material of the various Turkish dialects (today classified as Ottoman Turkish) spoken in the geographical area of that period is presented in this work. This section can be referred to as the first category. The second category of linguistic material in Evliya Çelebi's Seyahatname includes information about languages other than Turkish. This historical work mentions a wide variety of languages, some of which were spoken in neighbouring regions within Ottoman territory, while others were foreign languages spoken in surrounding areas.

The ten-volume Evliya Çelebi's Seyahatname contains a significant quantity of linguistic material. Various languages are mentioned in its different volumes. For the purposes of this article, the sixth volume of the work has been examined and the languages mentioned in various forms within it that are not Turkish have been identified.

Problem situation

When making analyses of the work, it is important to have a good understanding of Evliya Çelebi's style or intent. Otherwise, incorrect identifications may be made. For example, Bosniak is mentioned in various places in the work. However, not every instance where the terms 'Bosniak', 'Bosniak dialect', or 'Oghuz Bosniak dialect' appear refers to the Bosniak language. Evliya Çelebi may have used these terms to describe a Turkish dialect spoken in Bosnia or the Bosnian pronunciation.

Purpose

Evliya Çelebi's Seyahatname contains a wealth of information on languages. Various studies have examined the Turkish language material in the Seyahatname (İğci, 2014; Gülsevin, 2017; İğci, 2021 et al.). There are also studies that deal with the languages in the Travelogue in general (Dankoff, 1989; Tekcan, 2005 et al.). This study has excluded data pertaining to any form of historical Turkish. Apart from Ottoman Turkish, Tatar — one of the other Turkic groups mentioned in the volume — has been included. The languages mentioned in the sixth volume, along with examples and details, are explained. All data, including the relevant language examples and how and where they are mentioned in the work, may stimulate new research by language specialists.

Method

In this study, languages are listed in alphabetical order. For each language, the table provides the name of the language, place in the volume, the data type, and the content in the relevant columns. Both in the examples taken from the manuscript above and in the presentation of the language materials in the manuscript, the modern Turkish alphabet has been preferred instead of transcription symbols.

In the table of each language, the name of the language as it appears in the work is given, although sometimes the language is referred to indirectly. In such cases, where the language

is known, the name of the language as it appears today is written in italics. Blank spaces in the work are indicated with ellipsis brackets (= '(...)'); sections omitted as irrelevant to the subject are indicated with '[...]'; omissions made in the text on the relevant page are indicated with '{ }'; and sections requiring reading restoration are indicated with '[ ]'.

As the purpose of this study is to present the linguistic material mentioned in the sixth volume, it has been decided not to delve into certain controversial issues concerning languages. In this context, Greek (Yunanca) and Rum (Rumca) have been presented under separate headings, in accordance with Evliya Çelebi's preference on this matter. Similarly, the language used as "Ungurusça" or "Ungurca" has been presented separately.

In this section, where the linguistic material is presented, headings have been created for each language. As explained in the title and introduction of the article, the linguistic material provided throughout this section is taken from the sixth volume of the work. To avoid repetition, only the page number is shown in the "volume place" column without the volume information being written.

Findings

This monumental 17th-century work is well known for containing various pieces of information and materials about languages. Many academic publications have addressed specific aspects of this subject.

Conclusion and discussion

This article compiles various linguistic materials concerning languages other than Turkish by scanning the sixth volume of Evliya Çelebi's Seyahatname. Under the heading of each language, the relevant material is presented in columns indicating the language's name, place in the volume, the data type and the content.

By compiling the scans, it has been determined that the following languages are mentioned in the sixth volume of this great work: Arabic, Albanian, Bosniak, Bulgarian, Croatian, Dutch, German, Greek, Hungarian, Italian, Latin, Persian, Polish, Romanian, Serbian, Slovak, Tatar and Ukrainian. Among these, Arabic, Greek, Italian, and Persian are languages that are not native to the geography covered by the sixth volume and do not directly appear in the route of this volume. In addition to these listed languages, others that could be described as other languages and dialects have also been identified. These findings have been presented as they appear in the work, with the aim of providing a basis for detailed analyses: "Lisân-ı Lasman", "Lisân-ı Serhadli", "Lisân-ı Ungurusça" or "Lisân-ı Ungurca", "Lisân-ı Uskok", "Lisân-ı Voynık".

With general look, the most common language other than Turkish in the sixth volume of Evliya Çelebi's Seyahatname is Hungarian. After Hungarian, the languages that appear quite frequently and in all three data types in this volume are Latin, Bosniak, Serbian, Bulgarian, Albanian and Croatian. These are the languages mentioned in ten or more points. Therefore, it would not be wrong to state that Turkish, Hungarian, Latin, Bosniak, Serbian, Bulgarian, Albanian, and Croatian are in the geographical scope of the sixth volume. The subject can also be considered in terms of 17th-century linguistic geography. In "Table 1", the languages are listed in descending order of frequency. This table indicates how many times the relevant language appears and shows the type of data in which it is used.

1. Giriş

XVII. yüzyılda Evliya Çelebi tarafından yazılan Seyahatname (yaygınlaşan adıyla *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*) adlı eser, on ciltlik büyük bir hacme sahiptir. Bu eserin birçok yönden değerli bir tarihî kaynak olduğu tartışma götürmeyen bir gerçektir. Söz konusu değerleri arasında dil malzemeleri de gelmektedir. Eserdeki dile dair bilgileri temelde iki kategoride değerlendirmek mümkündür. Dili Türkçe olan bu eserde yine Türkçenin (bugünkü tasnifle Osmanlı Türkçesinin) o dönem coğrafyasındaki çeşitli ağızlarına dair malzemeler sunulmuştur. Bu bölüm birinci kategori olarak anılabilir. Evliya Çelebi Seyahatnamesi dil malzemesinin ikinci kategorisindeyse Türkçe dışındaki dillere dair bilgilerden söz edilebilir. Bu tarihî eserde, bir kısmı Osmanlı coğrafyasında konuşulan komşu diller ve kalanı civarda konuşulan yabancı diller olarak çok çeşitli dillerden bahsedilmiştir.

On cilt büyüklüğündeki Evliya Çelebi Seyahatnamesi, büyük bir dil malzemesi barındırır. Onun çeşitli ciltlerinde ilgili cildin kapsamındaki bölgeler vesilesiyle çeşitli diller anılmıştır. Bu makalede de çalışmanın kapsamı gereği eserin 6. cildi incelenmiş ve bu ciltte çeşitli şekillerde anılan Türkçe dışındaki diller saptanmıştır.

Evliya Çelebi Seyahatnamesi içinde dillere dair birçok bilgi ve malzeme vardır. Seyahatname içindeki Türkçe dil malzemesi daha önce çeşitli çalışmalarda incelenmişti (İğci, 2014; Gülsevin, 2017; İğci, 2021 vd.). Genel olarak Seyahatname içindeki dilleri ele alan çalışmalar da vardır (Dankoff, 1989; Tekcan, 2005 vd.). Bu çalışmada hangi türde olursa olsun dönem Türkçesine dair veriler kapsam dışı tutulmuştur. Osmanlı Türkçesinin dışında, ciltte anılan öteki Türkçe kollarından Tatarca kapsama alınmıştır. Burada eserin altıncı cildinde anılan diller, örnekleri ve bütün ayrıntılarıyla aşağıda açıklanmıştır. İlgili dil örneği, eserde anıldığı yer, anılma şekli gibi bütün veriler o dilin araştırmacılarına yeni çalışmalar için kapılar açabilir.

Eserde Türkçe dışındaki dilleri tespit ederken Evliya Çelebi'nin üslubunun veya kastının iyi anlaşılması önemlidir. Aksi durumda hatalı tespitlere varılabilir. Mesela eserin muhtelif yerlerinde Boşnakça anılmıştır. Ancak, "Boşnakça", "Boşnak lehçesi", "Oğuzane Boşnak lehçesi" denilen her yerde Boşnakça söz konusu edilmemiştir. Evliya Çelebi bazen Bosna'daki bir Türk ağzını, Bosna telaffuzunu anlatmak için de bu tabirleri kullanabilmiştir:

"*Cânum, hankı şer'de vardur kim bir müselmânun menkûhesin nâ-şer'î verem? Veremem, cânum* deyü Boşnak lehcesiyle kelimât idüp vermedi." (EÇS V, 20a).

"Hemân İsmâ'îl Paşa'nın 'aklı başına gelüp Boşnak lehcesi üzre eydir: *Baka cânum, Seydüm Ahmed Paşa, sen benüm dünyâ ve âhiret bürâderümsün* deyü Boşnakca kelimâtlar etdikde [...]" (EÇS V, 184b).

"*Hay kâfir, hay mel'ûn, buldun_a belânı* deyüp Boşnak lehcesiyle ba'zı şütûmlar ederek cümle huzzâr-ı meclise selâm verüp sadr-ı 'âlîde karâr edüp serdâra hitâben eydir." (EÇS V, 186a).

"Cümleden bir kerâmeti Bosna vezîri Hasan Paşa'ya haber gönderüp eydir: *Bin başında başına yüz bin baş kâfir üşer. Kel başına merhem sür. Kâfir başlarıyle baş başa dokuşursun. Cümle kâfirleri tabura sür durma kır, başların Selîm oglı Hünkâr Mehemmede göndür, durma. Bosnada yedi yıl dur. Şâyed olasın berhordâr-ı magfûr* deyü bu gûne Oğuzâne Boşnak lehcesiyle Hasan Paşa'ya haberi varınca [...] Bi-emri Hudâ küffâr münhezim olup guzât-ı müslimîn küffârı kıra kıra başlayup kırmadan bîtâb u bîmecâl kalup bu arada Peçuylu Baba İdrîs, elinde bir ip ile 'asker içinde

gezüp, *Bıre biz kırduyuz, bıre şimdengerü kâfiri baglıyor durmuyor esîr ediyor* deyü Boşnakça feryâd eder gezer." (EÇS VI, 69b).

"*Belî, biz ol köyleri ve ol yolları biliriz. Niçe bin kerre varmişuz ve gelmişüz. Yüriye durmayaluz, varalum ve vilâyetleri vuralum yakalum ve yıkalum. Varaluz kâfirleri kıraluz, esîrler alaluz* diyü Boşnak lisânı lehcesi ile söyleyüp durmadan yola gitdiler ve cümle serhadliler Tatar 'askerlerine pîşvâ olup yürüdüler." (EÇS VI, 185b).

"Hemân koca herîf Boşnak lehcesi ile, "*Ya sen safâ celdün. Ya sag misün? Ya sen bu daglarda nişler_isün?"* dedi." (EÇS X, 204b).

Yukarıdakine benzer bir durum "Urumca" bahsinde de söz konusudur. Eserde Evliya Çelebi'nin "Urumşa" şeklinde andığı konuşulan dil için örnekler şunlardır:

"Bu rabtanın dahi ahâlîsinin lisânları Urumşadır kim *varmişik, gelmişik* deyü kelimât iderler." (EÇS VIII, 237b).

"Ve cümle halkı Urumşadır. Dilleri Urum gibi *varmişik, gelmiş, olmişik ammâ neylemişik* deyü kelimât ider 'ankâ âdemleri vardır." (EÇS VIII, 239b).

Aşağıda alfabetik olarak diller sıralanmıştır. Her dil malzemesi ilgili tabloda dilin anılan adı, cilt yeri, veri şekli ve içerik sütunlarında verilmiştir. Hem yukarıda el yazmasından alınan örneklerde hem el yazmasındaki dil malzemelerinin verilişinde transkripsiyon işaretleri yerine bugünkü Türk alfabesiyle gösterim tercih edilmiştir. Bu konuda Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin Yapı Kredi Yayınları usulüne uyulduğu söylenebilir.[*]

Dillere dair tablolarda dilin anılan adı yani eserde dilin geçtiği şekil verilirken bazen ilgili dil dolaylı olarak anılmıştır. Hangi dilden söz edildiğinin bilindiği bu gibi yerlerde dilin geçtiği şekil yerine eğik olarak o dilin bugünkü adı yazılmıştır. Eserde boş bırakılan yerler üç noktalı parantezle (= "(...)"); konuyla ilgisiz olduğu için atlanan ara bölüm "[...]" işaretiyle; ilgili sayfada metin sırasında yapılan çıkmalar "{ }" işaretiyle, okuma tamiratı olan kısımlar "[ ]" işaretiyle gösterilmiştir.

Bu çalışmanın amacı altıncı ciltte anılan bu dil malzemesini sunmak olduğu için dillere dair bazı tartışmalı konulara girmemek tercih edilmiştir. Bu bağlamda Yunanca ve Rumca ayrı ayrı başlıklarda sunulmuş, Evliya Çelebi'nin bu konudaki tercihine uyulmuştur. Benzer şekilde, Ungurusça veya Ungurca olarak kullanılan dil ayrı bir şekilde verilmiştir.

2. Dil Malzemeleri

Dil malzemelerinin verildiği bu bölümde her dil için başlıklar açılmıştır. Makalenin adında ve girişinde açıklandığı üzere, bu bölümün altındaki her yerde verilen dil malzemesi eserin 6. cildinden alınmıştır. Gözü yoran tekrara düşmemek için aşağıda "cilt yeri" sütununda sadece yaprak gösterilmiş, cilt bilgisi yazılmamıştır.

2.1. Almanca

Almanca Hint-Avrupa dilleri içinde Batı Cermen kolunda yer alır. Eserde Alman dili, *Lisân-ı Nemsece*, *Lisân-ı Nemse*, *Nemse lisânı* şekillerinde anılmıştır. Geçtiği yerlerden hareketle bu ciltte Almanca için sınırlı bir kullanımdan söz edilebilir. Ancak, anma şeklinde yer alan dolaylı

[*] Ayrıntılı bilgi için bk. Kahraman ve Dağlı, 2002.

kullanım yerlerinin yanında, "Nemse lisânı üzre" bir hattın anlatılması sınırlı ama doğrudan örnek olarak yorumlanabilir.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Nemsece	73b	*anma*	Ol zamânda Budun'ın ismi lisân-ı Nemse'ce (...) (...) idi. Lisân-ı Macar'da (...) (...) dır, lisân-ı Latin'de (...) (...) dir, lisân-ı Rum'da (...) (...) dır, lisân-ı Etrâk'de Budin'dir, lisân-ı Boşnak'da Budun'dur.
Nemse lisânı	74b	*anma*	"Allah ile ahdim olsun, bu gazâ mâlıyla Kudüs-i Şerîf'e bir kal'a inşâ edeyim ve Medîne-i Münevvere'ye bir kal'a-i metîn edeyim ve İslambol'a kemerler ile sular getireyim ve hasbetenlillah bir câmi' ve niçe hayrât [u] hasenâtlar edeyim" deyüp ahd [ü] amân ederek hazîne-i Lagoş'dan taşra çıkarken hazîne kapusu üzre bir çâr-kûşe ceyran derisi kâğızı üzre Nemse lisânı üzre bir hatt-ı latîf yazılmış.
Lisân-ı Nemse	88b	*örnek*	Evsâf-ı binâ-yı Kara İştivan, ya'nî kal'a-i Gerz İlyas Lisân-ı Macar ve Nemse'de bu kal'anın ismi Girandosvar idi.
Lisân-ı Nemse	91a	*anma*	Ammâ lisân-ı Nemse'de ismi (...) (...) ve lisân-ı Macar'da nâmı (...) (...) ammâ kavm-i Ervâm Üstürgorna derler, zîrâ bir zamân tâc-ı İskender olan gorona bunda durmak ile Üstürgona ve Üsti gorona'dan galat-ı meşhur kalup hâlâ kal'a-i Üstürgon derler.
Nemse lisânı	129a	*anma*	Tac-ı İskender sâhibi, ya'nî gorona nâm taca mâlik olmağile yedi kral üzre tâ saddur edüp hükmü nâfizdir ve bin yedi yüz altmış pâre kal'aya mâlikdir. Gerçi İsevîden olup kitâbları İncîl'dir, ammâ Nemse lisânına kitâb-ı İncîl'i terceme etmişlerdir ve Zebfir dahi okurlars
Almanca	146a	*anlam verme*	Hâlâ yine Nemse ve Macar papaslarının İrim papadan bir mertebe aşağı olan papalarına irşek derler, kavm-i Latin hersek derler.

2.2. Arapça

Sami dillerinden olan Arapça, altıncı ciltte sadece bir örnek verilip anılan bir durumda yer almıştır. Bu ciltte Arapçanın coğrafyası söz konusu değildir. Ciltte dolaylı olarak ilgili yerde "lisân-ı Arab" olarak anılmıştır.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Arab	26a	*örnek*	Nesl-i Ebâbekir'in sağ elinde salavât parmaklarının bir boğumları yokdur, ırk-ı tahîr-i Ebâbekir olduklarına ol alâmet şâhiddir, zîrâ cemî'i siyer kitâblarında yazdıkları üzre Hazret-i Ebâbekir'in şehâdet parmağı, ki ana lisân-ı Arab'da sebâbe parmak derler, anın tırnağı boğumu yok idi, radıyallâhu anh.
Arab elfâzları, lisân-ı Arab	34b	*anma*	Cümlenin lisanları Arnavudcadır kim bir lisâna benzemez, zîrâ bu Arnavud kavminin ibtidâ asl [u] fer'leri Mekke-i Mükerreme Kureyşîlerinden kavm-i Arab'dır. Anıniçün Arnavud lisânında ba'zı Arab elfâzları vardır kim hâlâ aralarında isti'mâl olunur. Ve bu kavm-i Arnavud bu İskender ve Avlonya dağlarından tulû' edüp lisân-ı Talyan-ı Fireng ile ihtilât ederek lisân-ı Arab ile lisân-ı Fireng arasında lisân-ı Arnavud'u Hazret-i Ömer hilâfetinde peydâ etdiklerinin sebebin ve kavm-i Arnavud'un asl [u] fer'leri inşâallâh mahalliyle tahrîr olunur, ammâ şimdi,

2.3. Arnavutça

Evliya Çelebi'nin dilinde Arnavutça için *Lisân-ı Arnavud* ve *Arnavudca* tabirleri kullanılmıştır. Hint-Avrupa dilleri arasında bağımsız bir kolun içinde değerlendirilen Arnavutçanın konuşurlarından da söz edilmiştir. Yani bu kitapta dilin kendisi konu kapsamında yer almıştır.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Arnavud	33a	*örnek*	"Lisân-ı Arnavud'da *Leş* derler" ammâ sene 883 Evsâf-ı târîhinde bu kal'ayı Ebü'l-feth Gâzî İskenderiyye gazâsına giderken Venedik Firengi elinden alırken usret çeküp, "Bu kal'a leys gibidir, ya'nî arslan gibidir" deyü nutk etdiklerinde ba'de'l-feth ismine kal'a-i Leys dediler, galat-ı meşhûr evla olmağile Leys'den galat efvah-ı nâsda Leş kal'ası dediler.
Arnavutça	34b	*anlam verme / örnek*	Cümlenin lisanları Arnavudcadır kim bir lisâna benzemez, zîrâ bu Arnavud kavminin ibtidâ asl [u] fer'leri Mekke-i Mükerreme Kureyşîlerinden kavm-i Arab'dır. Anıniçün Arnavud lisânında ba'zı Arab elfâzları vardır kim hâlâ aralarında

isti'mâl olunur. Ve bu kavm-i Arnavud bu İskender ve Avlonya dağlarından tulû' edüp lisân-ı Talyan-ı Fireng ile ihtilât ederek lisân-ı Arab ile lisân-ı Fireng arasında lisân-ı Arnavud'u Hazret-i Ömer hilâfetinde peydâ etdiklerinin sebebin ve kavm-i Arnavud'un asl [u] fer'leri inşâallâh mahalliyle tahrîr olunur, ammâ şimdi,

Der-fasl-ı lisân-ı Arnavud

Ve "Arnabud" deyü kavm-i Acem lakab demişler. Ve niçe müverrihler kavm-i Arnabud yazmışlar, ammâ lezîz lisândır, birbirlerine i'zaz [u] ikram ile tevazu'ane ve hilmane kelimât ederler.

Evvelâ: Pörtuni zoti Allah hakkıyçün demekdir. Bey' u şirâ mahallinde akçe hisâbları böyle add olunur. Evvelâ:

Ne dü tiri kotra pensı

1 2 3 4 5

Gaşt iştat tetı nandı dit

6 7 8 9 10

Falemi müre. Selâmün aleyküm âdem.

Aye şendoş enbahi. Ey hoş mısın.

Mir niştıra nişe. Sabâhın hayr ola.

Miliserde. (...) .

Palâ mizuni. (...) .

buk ekmek. *uy* su. *miş* et. *dele koyun. puli* tavuk. *Baya müre* Gel âdem.

Aha buk Ekmek yer misin.

Ku kiye Nerede idin.

miyalt bal.

Aki te ki Arpa var mı.

Nuku kam Yokdur.

ruş üzüm.

Aki mebe teşin kurd Arpa getir yoksa başın yararım.

Pörtuni zoti nuku kam aki Allah hakkıyçün yokdur arpa.

tamu ana. *motra* kız karındaş.

			şoke avret. Yâve sözlerdir, ammâ seyyâhlara lâzımdır belki söğeler yâhûd döğeler. *Hak mut* Bok ye. *Tıkifşati tamu* Ananı filan edeyim. *Tıkifşati şoke* Avredin [35a] filan edeyim. *Tı pirişte bıhund.* Burnuna yelleneyim, ya'nî zarta çalayım. *Tıkifşati büsı.* Edebde götünü filan edeyim. *İç kıvırdım.* Puşt gidi demekdir.
Lisân-ı Arnavudca	35a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i mâric, ya'nî intihâ-yı serhadd-i hisâr-ı bî-amân-ı sûr-ı Podgoriç Lisân-ı Arnavudca (...) demekdir.
Lisân-ı Arnavudca	35b	*anma*	Evsâf-ı sengistân-ı vâdî-i nar, ya'nî sedd-i üstüvâr, kal'a-i Bar Lisân-ı Arnavudca (...) demekdir.
Lisân-ı Arnavudca	36b	*anma*	Evsâf-ı dâr-ı hût, ya'nî kal'a-i Mut Lisân-ı Arnavudca (...) (...) demekdir.
Arnavudca	38a	*anma*	Cemî'i halkı fasîh ve belîğ Türkçe kelimât ederler, ammâ cemî'i re'âyâları Sırf ve Bulgar kefereleri olmak ile cümle ahâlî-i vilâyât Sırf ve Bulgarca kelimât ederler, ammâ Arnavudca bilmezler.
Lisân-ı Arnavudca	155b	*anma*	Ve cümlesi Boşnakça ve Sırfça ve Latince kelimât edüp niçeleri lisân-ı Arnavudcayı fasîh bilirler, zîrâ bu Nova körfezinin karşısı cümle Arnavudistân'ın Kilimente ve Karadağ ve Podgoriçse kal'aları dağlarıdır.
Lisân-ı Arnavudca	158b	*anma*	Ol gün anlar da nahiye-i Zatarnak'ı garet etdiler, ammâ hadd ü hasrı yok mal-ı firavan ile ve tokuz bin koyun v'e altı yüz pençe-i âfitâb-ı mehtâb esîrler getirüp bunlar hem Hırvadca ve hem lisân-ı Arnavudca bilir kavm idiler.
Lisân-ı Arnavudca	159a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince (...) (...) demekdir, ammâ lisân-ı Arnavudca "Ne eyi ekmek" demekdir, zîrâ Arnavud kavmi ekmeğe buk derler.

2.4. Boşnakça

Boşnakçanın eserde anılan şekilleri şunlardır: *Boşnakça, Boşnak lisânı, Lisân-ı Boşnak, Lisân-ı Boşnakça, Lisân-ı Boşnak-ı Latin, Latince Boşnak lisânı*. Cildin farklı yerlerinde otuz iki noktada coğrafyası kapsamında anılan bir Boşnakça söz konusu olmuştur.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Boşnakça	*58a*	*anma*	Ve lisânları Boşnakça ve Bulgarca ve Sırfça ve Eflakça dahi a'la bilir, zîrâ dâ'imâ bey' u şirâları mezkûr kefereler iledir.
Boşnak lisânı	58b	*anma*	Bu diyârda Boşnak lisânıyla banya ve bana derler.
Boşnakça	60a	*anma*	Ve cümle ünasının lisânları Boşnakça ve Sırf ve Bulgarca kelimât edüp daracık ve kısacık esvab ve kalpak ve kubadi paypüş ve kopçaklı çakşır geyüp kimi tüccâr ve kimi ehl-i bâzâr ve kimi beğ sarâyında sâkin beğler hüddâm-ı dilazar âdemleri var.
Boşnakça	63b	*anma*	Tetimme-i şehrengiz-i külliyât-ı kal'a-i Ösek Ahâli-i Ösek cümle serhadli kalpağı ve gûna-gûn gümüş düğmeli çuka dolamalar geyüp kimi tüccâr kimi züvvar ehl-i ırz âdemlerdir. Cümle Boşnakça ve Macarca kelimât ederler.
Lisân-ı Boşnak	64b	*anma*	Menzil-i palanka-i Birnivar: Lisân-ı Boşnakça (...) (...) demekdir.
Boşnak lisânı	71b	*anma*	Bu Boşnak lisânıyla (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Boşnak	73b	*anma*	Ol zamânda Budun'ın ismi lisân-ı Nemse'ce (...) (...) idi. Lisân-ı Macar'da (...) (...) dır, lisân-ı Latin'de (...) (...) dir, lisân-ı Rum'da (...) (...) dır, lisân-ı Etrâk'de Budin'dir, lisân-ı Boşnak'da Budun'dur.
Lisân-ı Boşnak	77b	*anlam verme*	Hattâ lisân-ı Hırvad ve Sırf ve Latin ve Boşnak'da "kraliçe"yi demek kral kızı ve kral karısı demekdir.
Boşnakça	84a	*örnek*	Evvelâ bu İskele kapusuna ahâlî-i Budin Boşnak kavmi olmağile Iskala derler.
Boşnakça	85a	*örnek*	Boşnaklar Üstü Açık ılıca derler.
Lisân-ı Boşnak-ı Latin	134a	*anma*	Evsâf-ı sedd-i Şeddad ve kûh-ı Ferhad, ya'nî kal'a-i üstüvâr Novigrad Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir ve lisân-ı Boşnak-ı Latin'de Novigrad (...) (...) demekdir.

Boşnakça	137a	*anlam verme*	Ammâ bu kasaba-i Çaçkalı için kasaba-i Rodnikli ve kasaba-i Pojagacıklı ve şehr-i Öziçeli latîfe edüp "Çaçkalı ve maçkalı ve laşkalı ve pıçkalı" deyü ulaşup latîfe ederler. Boşnak latîfesidir, ammâ yine mezeden hâli değildir, ya'nî maçkalı, kedili ve gidili demekdir, ya'nî laşkalı uğursuzlar ve pıçkalı, ya'nî avretleri fercli fahişe demek muradlarıdır.
Boşnakça	137a	*anma*	Müslimleri cümle dizleri gözünde kısacık çuka dolamalar ve elvan çuka kalpaklar geyüp Boşnakça ve Sırfça ve Bulgarca kelimât ederler.
Boşnakça	141a	*anma*	Ve Boşnakça kelimât ederler, ammâ garîbi severler.
Boşnakça	144b	*anma*	Boşnakça kelimât eder sofra sâhibi garîb-dost âdemlerdir.
Boşnakça	145b	*anma*	Ve ahâlîsi cümle Boşnakça kelimât edüp cümle serhadli esbâbı geyerler.
Boşnakça	147b	*anma*	A'yan-ı kibarı beyaz sarık sararlar, ammâ vasatu'l-hâlleri yine kısacık esvab ve kopçalı çakşır ve kubadı pabuç ve elvan çuka semmür ve zerdeva kalpak geyüp Boşnakça kelimât eder bir alay erbab-ı tüccâr ve ehl-i hıref âdemlerdir, ammâ hacıları ve gâzîleri çokdur.
Boşnakça	148a	*örnek*	Boşnaklar Yeleçse ve Yeleç ve Yeleş derler.
Lisân-ı Boşnakça	148b	*anma*	Evsâf-ı kasaba-i Oluk Lisân-ı Boşnakça (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Boşnak	148b	*anma*	"Nev sin"den, ya'nî "yeni mezar" demeden galat {Nevesin derler}. Ammâ lisân-ı Boşnak ve Latince (...) (...) demekdir.
Boşnakça	149b	*anma*	Ve cümle Boşnakça kelimât edüp yine sarık ve kalpak geyerler.
Boşnakça	150a	*anma*	Bu şehrin ensesi Dol deresi dağları ve bağlarıdır. Bunun dahi halkı cümle kalpak ve beyaz sarık geyüp Boşnakça kelimât ederler, ammâ gayet garîb-dost sofra sâhibi sadıku'l-kavl gâzîlerdir.
Boşnakça	150a	*anma*	Cümle ahâlîsi Nova kal'ası kuludur ve Novalı esbâbı gibi beyâz daracık sıkma dimi esbâb geyüp başlarında kırmızı fes ve berata ve baldırları çıplak Cezâyir levendleri gibi gezerler, zîrâ cümlesi gemiciler ve firkatecilerdir, ammâ yine

			Boşnakça ve Latince kelimât ederler. Cümle hodi sedi bilmez gâzîlerdir.
Boşnakça	155b	*anma*	Ve cümlesi Boşnakça ve Sırfça ve Latince kelimât edüp niçeleri lisân-ı Arnavudcayı fasîh bilirler, zîrâ bu Nova körfezinin karşısı cümle Arnavudistân'ın Kilimente ve Karadağ ve Podgoriçse kal'aları dağlarıdır.
Boşnakça	159a	*örnek*	Lisân-ı Latin'de (...) (...) demekdir, ammâ kavm-i Boşnakân Köylüc derler.
Boşnakça	162b	*anma*	... firkateler ile deryâda gezüp İşpanya ve Klora ve Mankordonya ve Misine ve Napolya ve Korsaka ve Sardilya ve Cicilya adaların urup nehb ü gâret edüp şikârları ile her bâr Gabele'ye selâmet gelir gâzîlerdir kim cümle Boşnakça kelimât ederler.
Boşnakça	164a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince Mostar köprü şehri demekdir. Tevarih-i Latin'de tahrir etdiği üzre bu şehir içre kâfir zamânında bir kayadan bir kayaya nehr-i Neretva üzre âdem uyluğu kalınlıkda hadîd zincîr-i kavî üzre bir cisr-i metîn olduğundan bu şehre kavm-i Latin ve Boşnak ve Hırvad u Sırf ve Bulgar ve Uskok ve Lasman Mostar derler.
Latince Boşnak lisânı	166b	*anma*	Der-kelâm-ı ahâlî-i şehr-i pîr ü cüvân: Cümle ahâlîsinin lehce-i mahsû[sa]ları fasîh u belîğ şâ'irâne Türkçe kelimât edüp Latince Boşnak lisânı kelimât ederler.
Boşnakça	169b	*anma*	Boşnakça kelimât ederek bey' ü şirâ eder bir alay hacıyan ve tüccâran âdemlerdir.
Lisân-ı Boşnak	170b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i şîrîn Valpova Lisân-ı Boşnakça (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Boşnak	179b	*anma*	Der-beyân-ı evsâf-ı eşkâl-i zemîn-i kal'a-i hısn-ı hasîn ve sedd-i üstüvâr-ı metîn hisâr-ı sedd-i İslâm-ı kavî sûr-ı Kanije Lisân-ı Latin ve Hırvad ve Sırf ve Voynık ve Bulgar ve Boşnakda (...) (...) (...) demekdir...
Boşnak lisânı	182b	*anma*	Ammâ gerçi halkı Boşnak olmağile Boşnak lisânı ve Sırf ve Bulgar ve Latin lisânı bilirler, ammâ fasîh u belîğ Macarca bilirler kim kavm-i Macar ol kadar fesâhat u belâgat üzre tekellüm edemezler.

2.5. Bulgarca

Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde Bulgar dili için *Lisân-ı Bulgar*, *Lisân-ı Bulgarca*, *Bulgarca* ve *Bulgar lisânı* şeklinde kullanımlar tespit edilmiştir. Hint-Avrupa dilleri alt gruplarından Slav kolunun Güney Slav dillerinden biri olan Bulgarca, altıncı ciltte birkaç şekilde temas edilen bir konumdadır.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Bulgar	37a	*anlam verme*	Hâlâ Bulgar tâ'ifesi mabeynlerinde darb-ı mesel kalmışdır kim "patka bok" derler, ya'nî "ördek bok yer" derler, ammâ lisân-ı Bulgar ve Sırfda kal'anın ismi Lenadib'dir, (...)
Bulgarca	38a	*anma*	Cemî'i halkı fasîh ve belîğ Türkçe kelimât ederler, ammâ cemî'i re'âyâları Sırf ve Bulgar kefereleri olmak ile cümle ahâlî-i vilâyât Sırf ve Bulgarca kelimât ederler, ammâ Arnavudca bilmezler.
Lisân-ı Bulgar	38a	*anma*	Evsâf-ı kân-ı haydud-ı fetâ, ya'nî kasaba-i dâr-ı cahîm-i Koçana Lisân-ı Bulgar'da (...) [38b] (...) demekdir.
Lisân-ı Bulgarca	38b	*anlam verme*	Menzil-i karye-i Çarunasulu: Lisân-ı Bulgarca ulu hünkâr köyü demekdir.
Lisân-ı Bulgar	56a	*anlam verme*	Karye-i İştoçniçe: Lisân-ı Bulgar'da n'işlersin demekdir.
Bulgarca	58a	*anma*	Ve lisânları Boşnakça ve Bulgarca ve Sırfça ve Eflakça dahi a'la bilir, zîrâ dâ'imâ bey' u şirâları mezkûr kefereler iledir.
Bulgarca	60a	*anma*	Ve cümle ünasının lisânları Boşnakça ve Sırf ve Bulgarca kelimât edüp daracık ve kısacık esvab ve kalpak ve kubadi paypüş ve kopçaklı çakşır geyüp kimi tüccâr ve kimi ehl-i bâzâr ve kimi beğ sarâyında sâkin beğler hüddâm-ı dilazar âdemleri var.
Bulgarca	69a	*anma*	Ve cümle Sırfça ve Bulgarca ve Macarca ve Rumca ve Acemce fasîh bilirler. Ekseriyyâ lisânlarında ezkârları "Ya Allah, ya Muhammed, ya Ali" derler.
Bulgarca	137b	*anma*	Müslimleri cümle dizleri gözünde kısacık çuka dolamalar ve elvan çuka kalpaklar geyüp Boşnakça ve Sırfça ve Bulgarca kelimât ederler. Ve hakimlerine gayet mutı' [u] münkadlardır.
Bulgarca	143a	*anma*	Ve halkı cümle Arnavud esvabı gibi daracık çakşır ve serhadli çuka esvab geyerler, ammâ yine başlarında elvan çukadan

			kalpak geyüp yine Boşnakça ve Sırfça ve Bulgarca ve Latince kelimât ederler.
Bulgarca	164a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince Mostar köprü şehri demekdir. Tevârîh-i Latin'de tahrîr etdiği üzre bu şehir içre kâfir zamânında bir kayadan bir kayaya nehr-i Neretva üzre âdem uyluğu kalınlıkda hadîd zincîr-i kavî üzre bir cisr-i metîn olduğundan bu şehre kavm-i Latin ve Boşnak ve Hırvad u Sırf ve Bulgar ve Uskok ve Lasman Mostar derler.
Lisân-ı Bulgar	179b	*anma*	Der-beyân-ı evsâf-ı eşkâl-i zemîn-i kal'a-i hısn-ı hasîn ve sedd-i üstüvâr-ı metîn hisâr-ı sedd-i İslâm-ı kavî sûr-ı Kanije Lisân-ı Latin ve Hırvad ve Sırf ve Voynık ve Bulgar ve Boşnakda (...) (...) (...) demekdir...
Bulgar lisânı	182b	*anma*	Ammâ gerçi halkı Boşnak olmağile Boşnak lisânı ve Sırf ve Bulgar ve Latin lisânı bilirler, ammâ fasîh u belîğ Macarca bilirler kim kavm-i Macar ol kadar fesâhat u belâgat üzre tekellüm edemezler.

2.6. Farsça

Eserde "Acemce" olarak anılan dil bugünkü Farsça kabul edilmiştir. Tarihî dönemde *Acem* tabiri, bazı bağlamlarda İran ve çevresindeki Türkler için de kullanılabilmiştir. Altıncı ciltte bir yerde ve kısıtlı bir malzemeyle geçen "Acemce" bu kısıtlılık içinde Farsça sayılmıştır.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Acemce	69a	*anma*	Ve cümle Sırfça ve Bulgarca ve Macarca ve Rumca ve Acemce fasîh bilirler. Ekseriyyâ lisânlarında ezkârları "Ya Allah, ya Muhammed, ya Ali" derler.

2.7. Felemenkçe

Felemenkçe eserde "Lisân-ı Filimenk" şeklinde bir yerde anılmıştır. İlgili satırda kırmızı olarak "Der-fasl-ı lisân-ı Filimenk-i pür-ceng" yazılıp bu dilin özelliğini anlatmak üzere iki buçuk satır kadar yer ayrılmış ancak burası boş kalmıştır. Burada örnek yeri boş kalsa ve anma şeklinde zikredilse de Felemenkçe, bizzat etkileşimde bulunulan bir dil olarak yer almıştır.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Filimenk	127b	*anma*	Der-fasl-ı lisân-ı Filimenk-i pür-ceng (...) (...) (...)

2.8. Hırvatça

Güney Slav dillerinden Hırvatça, eserde *Lisân-ı Hırvad, Lisân-ı Hırvadca, Lisân-ı Hırvatca, Lisân-ı Hırvatça, Hırvadca* şekillerinde anılmıştır. Anıldığı yerlerde konuşulan noktalarıyla beraber bu dille temas edilmiştir.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Hırvad	77b	*anlam verme*	Hattâ lisân-ı Hırvad ve Sırf ve Latin ve Boşnak'da "kraliçe"yi demek kral kızı ve kral karısı demekdir.
Hırvadca	158b	*anma*	Ol gün anlar da nahiye-i Zatarnak'ı garet etdiler, ammâ hadd ü hasrı yok mal-ı firavan ile ve tokuz bin koyun ve altı yüz pençe-i âfitâb-ı mehtâb esîrler getirüp bunlar hem Hırvadca ve hem lisân-ı Arnavudca bilir kavm idiler.
Hırvatça	164a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince Mostar köprü şehri demekdir. Tevârîh-i Latin'de tahrır etdiği üzre bu şehir içre kâfir zamânında bir kayadan bir kayaya nehr-i Neretva üzre âdem uyluğu kalınlıkda hadîd zincîr-i kavî üzre bir cisr-i metîn olduğundan bu şehre kavm-i Latin ve Boşnak ve Hırvad u Sırf ve Bulgar ve Uskok ve Lasman Mostar derler.
Lisân-ı Hırvatca	177a	*anma*	Ve cümle halkı Boşnak'dır, ammâ Macarca ve lisân-ı Hırvatca fasîh bilirler, zîrâ şeb [ü] rûz Zirinoğlu vilâyetlerine çeteye ve poturaya gidüp gazâ ederler, lakin ayağı neybe demirli esîrlikden halas olmuş gâzîleri çokdur ve yine ayağı neybeli kâfir esîrleri gayet bî-nihâyedir.
Lisân-ı Hırvadca	177a	*anma*	Sitâyiş-i kal'a-i Bobofça Lisân-ı Hırvadca (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Hırvatca	177b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Berezense Lisân-ı Hırvatca (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Hırvad	179b	*anma*	Der-beyân-ı evsâf-ı eşkâl-i zemîn-i kal'a-i hısn-ı hasîn ve sedd-i üstüvâr-ı metîn hisâr-ı sedd-i İslâm-ı kavî sûr-ı Kanije Lisân-ı Latin ve Hırvad ve Sırf ve Voynık ve Bulgar ve Boşnakda (...) (...) (...) demekdir...
Hırvatça	185a	*anma*	Lisânları Nemse ve Hırvad ve Firengce fasîh bu esîrlerin söz bilenlerinden su'al edüp "Bizim Türk vilâyeti yakın mıdır?" dediğimizde, "Beli yedi günde sizin Bosna-sarâyına varılır. Yarın kalksanız bizim Zadra kal'asın geçersiz ve Sıdovrina

			kal'anıza varırsız. Andan Odvina kal'anıza, andan Lika kal'anıza, andan Hilevne kal'anıza varırsız. Bizim Zadra'dan öte Filek tarafına cümle sizin Türk'ün vilâyetidir."
Lisân-ı Hırvatça	185b	*anlam verme*	Der-vasf-ı kal'a-i Koprivniçe Lisân-ı Hırvatça ısırkan demekdir.
Lisân-ı Hırvatça	185b	*anma*	Manzara-i kal'a-i Çakotorna: Lisân-ı Hırvatça ka (...) demekdir.

2.9. İtalyanca

Hint-Avrupa dil ailesinin Latin dillerinden biri olan İtalyanca, altıncı ciltte sadece dolaylı bir kullanımda yer almıştır. Burada onun coğrafyası veya konuşurları söz konusu değildir.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Talyan-ı Fireng, Lisân-ı Fireng	34b	*anma*	Cümlenin lisanları Arnavudcadır kim bir lisâna benzemez, zîrâ bu Arnavud kavminin ibtidâ asl [u] fer'leri Mekke-i Mükerreme Kureyşîlerinden kavm-i Arab'dır. Anıniçün Arnavud lisânında ba'zı Arab elfâzları vardır kim hâlâ aralarında isti'mâl olunur. Ve bu kavm-i Arnavud bu İskender ve Avlonya dağlarından tulû' edüp lisân-ı Talyan-ı Fireng ile ihtilât ederek lisân-ı Arab ile lisân-ı Fireng arasında lisân-ı Arnavud'u Hazret-i Ömer hilâfetinde peydâ etdiklerinin sebebin ve kavm-i Arnavud'un asl [u] fer'leri inşâallâh mahalliyle tahrîr olunur, ammâ şimdi,

2.10. Latince

Evliya Çelebi'nin eserinde "Latince" ile hangi dili kastettiği birçok akademik çalışmada tartışılmıştır. Dankoff, Evliya Çelebi'nin bu kavramı zihninde Slav dilleriyle karıştırmış olduğunu (2008, s. 48-49) belirtmiştir. Başka bir çalışmada da Evliya Çelebi'nin Slav dillerini andığı yerlerde onlara neden Latince dediği sorusu beyan edilmiş ve muhtemel sebep olarak Boeschoten'in görüşü sunulmuştur. Buna göre Evliya Çelebi, bu bilgiyi büyük olasılıkla Bosna ziyaretinden sadece 25 yıl önce yazılmış Boşnakça-Türkçe bir lugatın giriş kısmından öğrenmiştir (Anetshofer, 2012, s. 273).

Bu çalışmada Evliya Çelebi'nin "Latince" adlandırması yerine Slavca denebilirdi. Ancak, Sırpça, Hırvatça gibi Slav dillerinin ayrıca anıldığı ve tabloda gösterildiği bir şartta bundan sakınılmıştır. Bundan dolayı bir istisna oluşturacak şekilde dilin adı "Latince" olarak bırakılmıştır. Ancak, aşağıdaki kelime örneklerinin genel olarak Slav dillerini gösterdiği bizce de belirtilebilir. Eserde yazarın Latinceye atıf yaptığı yerlerin arasında bugünkü Hersek, Kotor

çevresi, Dalmaçya coğrafyalarının olması burada Slavca ile İtalyancanın etkileşimini düşündürür.

Yukarıda anılan dil için eserde *Lisân-ı Latince*, *Lisân-ı Latin*, *Latince*, *Latin lisânı* ve *Lisân-ı kefere-i Latin-i Mesîh-dîn* şeklinde adlandırmalar kullanılmıştır.

Dilin anılan adı	**Cilt yeri**	**Veri şekli**	**İçerik**
Lisân-ı Latince	5a	*anlam verme*	İsmi yine lisân-ı Latince "Beyaz kal'a" demekdir.
Lisân-ı Latin	5a	*anlam verme*	Cümle diyarlarda dörd Belgrad vardır. Biri Tuna Belgradı ve biri Arnavud Belgradı ve biri Ustolni-Belgradı, ya'nî ustolni "iskemle" demekdir lisân-ı Latin'de. Biri de bu kâfiristân Erdel'indeki Belgrad-ı İrem-âbâd idi.
Hatt-ı Latin	66a	*anlam verme*	Ammâ cânsız bir kâr-ı îmânsızdır. Ve bu tasvîr-i murg-ı bî-rûha muttasıl bir beyâz mermer üzre Eflâtûn-ı İlâhî'nin kendü hattıyla bir güne [67b] hatt-ı Latin ile bu kal'anın târîhin eyle tahrîr etmiş kim, "Ben bu kal'ayı İskender'e binâ etdirmezden üç bin yıl evvel yine amâr idi. Millet-i İsevî ellerine gire ve Muhammedîler eline niçe kerre gire, âhir zamânda kavm-i Talyan eline gire" deyü tahrîr edüp Peçoy gâzîlerinin esîrlerine okudup eyle tahrîr eyledik.
Lisân-ı Latin	73b	*anma*	Ol zamânda Budun'ın ismi lisân-ı Nemse'ce (...) (...) idi. Lisân-ı Macar'da (...) (...) dır, lisân-ı Latin'de (...) (...) dir, lisân-ı Rum'da (...) (...) dır, lisân-ı Etrâk'de Budin'dir, lisân-ı Boşnak'da Budun'dur.
Lisân-ı Latin	77b	*anlam verme*	Hattâ lisân-ı Hırvad ve Sırf ve Latin ve Boşnak'da "kraliçe"yi demek kral kızı ve kral karısı demekdir.
Hatt-ı Latince	94b	*anma*	Ve bu mezkûr harem kapusundan içeri girüp câmi'in kıble kapusu dahi harem kapusundan gayetü'l-gâye ibret-nümâ-yı musanna'dır kim gûyâ sihr-i halâldir. Hattâ bu kapunun atebe-i ulyâsı üzre Mihadi Laslo Kral'ın ve Matyaş Kral'ın ve irşek papa banın bu deyre etdikleri hayrâtlarının târîhleri kıble kapusu üzre hatt-ı Latince tahrir olunmuşdur.
Lisân-ı Latin	139b	*anma*	"Lisân-ı Latin'de Öziçe (...) (...) demekdir."
Lisân-ı Latin	141b	*anma*	İbtidâ vilâyet-i Hersek'de evsâf-ı hâk-i Hudâ kasaba-i Roda

			Lisân-ı Latin'de Roda (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	142b	*anma*	Evsâf-ı şehr-i Sırfol, ya'nî kasaba-i Pirepol Lisân-ı Latince Pirepol (...) (...) (...) demekdir ve bânîsi Sırf banlarından Sırfol ban binâsıdır.
Latince	143a	*anma*	Ve bu kasabanın havâsı sehelce sehîldir, ya'nî mu'tedil havâ olduğundan mahbûbeleri memdûhdur. Ve halkı cümle Arnavud esvâbı gibi daracık çakşır ve serhadli çuka esvâb geyerler, ammâ yine başlarında elvân çukadan kalpak geyüp yine Boşnakça ve Sırfça ve Bulgarca ve Latince kelimât ederler.
Lisân-ı Latin	143a	*anlam verme*	Evsâf-ı tahtgâh-ı Miloşva, ya'nî kal'a-i Mileşova Lisân-ı Latin'de Miloşva bir ism-i kâfirdir kim bânîsi ol kefere [ve] fecere olmağile ol ismile müsemmâ bir kal'a-i bâlâdır.
Lisân-ı Latince	144b	*anma*	Evsâf-ı dere-i Ledeniçe, ya'nî kasaba-i ibret-nümâ Çayniçse Lisân-ı Latince Çayniçse (...) (...) (...) demekdir ammâ niçeler Çayniçe derler.
Latince	146a	*anlam verme*	Hâlâ yine Nemse ve Macar papaslarının İrim papadan bir mertebe aşağı olan papalarına irşek derler, kavm-i Latin hersek derler.
Lisân-ı Latin	148a	*anma*	Lisân-ı Latin'de (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	148b	*anma*	Evsâf-ı kasaba-i Yeleçse Lisân-ı Latince (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	148b	*anma*	"Nev sin"den, ya'nî "yeni mezar" demeden galat {Nevesin derler}. Ammâ lisân-ı Boşnak ve Latince (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	149b	*anma*	Der-vasf-ı kasaba-i ma'mûr Ustolça Misl-i mahalle-i şehr-i Foça demişler, ammâ lisân-ı Latince Ustolça demek (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	150a	*anma*	Evsâf-ı misâl-i zemîn-i kal'a-i Tin, ya'nî hurrem-âbâd-ı kasaba-i Lubin Lisân-ı Latince (...) (...) demekdir.
Latince	150a	*anma*	Cümle ahâlîsi Nova kal'ası kuludur ve Novalı esbâbı gibi beyâz daracık sıkma dimi esbâb geyüp başlarında kırmızı fes ve

			berata ve baldırları çıplak Cezâyir levendleri gibi gezerler, zîrâ cümlesi gemiciler ve firkatecilerdir, ammâ yine Boşnakça ve Latince kelimât ederler. Cümle hodi sedi bilmez gâzîlerdir.
Lisân-ı Latince	150b	*anma*	Menzil-i nâhiye-i Lubomir: Lisân-ı Latince (...) (...) demekdir.
Latin lisânı	151a	*anma*	Gerçi millet-i Nasârâ'dan olup kavm-i Mesîh'dirler, ammâ kitâb-ı İncîl'i Latin lisânı üzre tercüme edüp kırâ'at ederler. Âyin-i bâtılaları yine millet-i Mesîh gibidir ve zu'm-ı bâtıllarınca "İncîl kıbel-i Hak'dan Hazret-i İsâ'ya bizim Latin lisânı üzre nâzil olmuşdur" deyü tefâhür kisb ederler. Hakîkatü'l-hâl cemî'i millet-i Nasârâ'nın elsine-i muhtelifelerinin fasîh u belîğ ve kavâid-i i'râb ile ilm-i nahv gibi ve lisân-ı Acem gibi zarîf ü latîf lisân-ı kadîm bu Latin lisânıdır.
Lisân-ı Latince	151b	*anma*	Lisân-ı Latince ismi (...) (...) dir ve bânîsi be-kavl-i müverrihân-ı Latin tâ Hazret-i Îsa'dan mukaddem binâ olunup ibtidâ bânîsi yine kavm-i Latin'den (...) (...) ban binâ etmişdir.
Lisân-ı kefere-i Latin-i Mesîh-dîn	153b	*anma*	Der-ayân-ı lisân-ı kefere-i Latin-i Mesîh-dîn (...) (...) (...) (...) (...)
Lisân-ı Latince	153b	*anlam verme*	Menzil-i karye-i Boglipa: Lisân-ı Latince "Güzel Allâh köyü" demekdir.
Latince	154a	*anma*	Evsâf-ı hısn-ı hasîneyn ve sedd-i metîneyn, ya'nî kal'a-i Novateyn Be-kavl-i müverrihîn-i Latin ismi (...) (...) dir.
Latince	155b	*anma*	Ve cümlesi Boşnakça ve Sırfça ve Latince kelimât edüp niçeleri lisân-ı Arnavudcayı fasîh bilirler, zîrâ bu Nova körfezinin karşısı cümle Arnavudistân'ın Kilimente ve Karadağ ve Podgoriçse kal'aları dağlarıdır.
Lisân-ı Latince	157a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Perast

			Lisân-ı Latince (...) demekdir, ammâ bânîsi ma'lûmum değildir.
Lisân-ı Latin	157a	*anma*	Evsâf-ı dâr-ı soltat-ı putur, ya'nî kal'a-i sengistân-ı Kotur Lisân-ı Latin'de (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	158a	*anma*	Menzil-i kulle-i Veriga boğazı Lisân-ı Latince (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	158a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i ibret-nümâ-yı Risna Lisân-ı Latince (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	159a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Kulibuk Lisân-ı Latince (...) (...) demekdir, ammâ lisân-ı Arnavudca "Ne eyi ekmek" demekdir, zîrâ Arnavud kavmi ekmeğe buk derler.
Lisân-ı Latin	159a	*anma*	Evsâf-ı binâ-yı sahrâ-yı Gaçkaluc, ya'nî üstüvâr-ı kal'a-i Kölüc Lisân-ı Latin'de (...) (...) demekdir, ammâ kavm-i Boşnakân Köylüc derler.
Lisân-ı Latince	160b	*anma*	Evsâf-ı kûh-ı Melay, ya'nî kal'a-i bî-mânend Bolagay Lisân-ı Latince (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	161b	*anma*	Evsâf-ı ibret-nümâ-yı tell, ya'nî sedd-i acîb kal'a-i Poçetel Lisân-ı Latince (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	162a	*örnek*	Bu cisri geçüp sol tarafda (...) sa'at ba'îd bir sahrâ vardır, ana lisân-ı Latince Popova derler.
Lisân-ı Latin	162b	*anma*	Evsâf-ı intihâ-yı serhadd-i dâr-ı İslâm, ya'nî Gabele-i sedd-i kal'a-i İslâm Lisân-ı Latin'de (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Latince	164a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince Mostar köprü şehri demekdir. Tevârîh-i Latin'de tahrîr etdiği üzre bu şehir içre kâfir zamânında bir kayadan bir kayaya nehr-i Neretva üzre âdem uyluğu kalınlıkda hadîd zincîr-i kavî üzre bir cisr-i metîn olduğundan bu şehre kavm-i Latin ve Boşnak ve Hırvad u Sırf ve Bulgar ve Uskok ve Lasman Mostar derler.

Lisân-ı Latin	179b	*anma*	Der-beyân-ı evsâf-ı eşkâl-i zemîn-i kal'a-i hısn-ı hasîn ve sedd-i üstüvâr-ı metîn hisâr-ı sedd-i İslâm-ı kavî sûr-ı Kanije Lisân-ı Latin ve Hırvad ve Sırf ve Voynık ve Bulgar ve Boşnakda (...) (...) (...) demekdir...
Latin lisânı	182b	*anma*	Ammâ gerçi halkı Boşnak olmağile Boşnak lisânı ve Sırf ve Bulgar ve Latin lisânı bilirler, ammâ fasîh u belîğ Macarca bilirler kim kavm-i Macar ol kadar fesâhat u belâgat üzre tekellüm edemezler.

2.11. Lehçe

Eserde Leh dili, *Lisân-ı Lehce* ve *Lisân-ı Leh* şekillerinde anılmıştır. Seyahatname'nin çalışılan bu cildinde Lehçe, anma şeklinde sınırlı bir şekilde kayda alınmıştır.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Lehce	22a	*anma*	Lisân-ı Lehce (...) (...) demekdir.
Lehçe	126a	*anma*	Tot kavminin lisânları da Leh gibidir.
Lisân-ı Leh	126a	*anma*	Bu vilâyetin halkı dahi lisân-ı Leh ve lisân-ı Urusça bilirler.

2.12. Macarca

Evliya Çelebi'nin dilinde Macarca için *Lisân-ı Macar, Lisân-ı Macarca, Lisân-ı Macar-ı Kurs, Lisân-ı Kurs Macar, Macarca, Lisân-ı Saz Macarı, Lisân-ı Saz Macar, Lisân-ı Seykel Macarı, Erdel Macarı lisânı, Macar lisânı* ve *Lisân-ı Hırvad Macarı* tabirleri kullanılmıştır. Türkçenin uzak akrabalarından sayılan Ural dillerinden Macarca, altıncı cildin çok çeşitli yerlerinde yaygın bir kullanımla anılmıştır. Bu ciltte Evliya Çelebi, Macarcanın da coğrafyası olan yerlere temas etmiştir.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Macar	1b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Lugoş Lisân-ı Macarda (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	1b	*anma*	Evsâf-ı kûh-ı Laboş, ya'nî kal'a-i Şebeş Lisân-ı Macarda (...) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	3a	*anma*	Kal'a-i Seyk lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	3b	*anlam verme* / *anma*	Evsâf-ı kal'a-i Jidvar Bu diyarda "var" lafzı kal'a demekdir, ammâ Jidvar lisân-ı Macar'da (…) (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	4a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Şiçevar

			Lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Macarca	4a	*örnek*	Ve nehr-i Şiçe handakı içinden cereyan edüp derya-misâl handakı nısfu'l-leylde cemî'i der [ü] dîvârın meş'aller ile çerağan edüp handak içi münevver olup cümle küffâr derûn-ı hisardan "Yajuj, Yajuj" deyü nigehbanlık edüp feryâd edüp kal'a beklerlerdi.
Lisân-ı Macarca	5a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Entivar Lisân-ı Macarca (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macarca	5b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Şolomkovar Lisân-ı Macarca (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	6a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i üstüvâr, ya'nî Şamos Uyvar Lisân-ı Macar'da (…) demekdir, ammâ sahîhi Uyvar'dır.
Macarca	7a	*anlam verme*	Hattâ hakîrin hüddâmları üç aded Macar keferesi diyakları getirdiler, ya'nî keferenin okumuş yazmışlarına "diyak" derler, ammâ biri gayet tevârîh-şinâs vagonsa idi, ya'nî cihanı geşt [ü] güzar etmiş idi ...
Lisân-ı Macar	7a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Kolojvar Lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	7b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Şebeş Uyvar Sahîhi Uyvar'dır. Lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	8a	*anlam verme*	Evsâf-ı kal'a-i Köyvar Lisân-ı Macar'da "taş kal'a'' demekdir.
Lisân-ı Macar	8b	*anma*	Evsâf-ı şehr-i Laboş Lisân-ı Macar'da (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	8b	*anma*	Lisân-ı Macar'da ılacaya (…) derler.
Macarca	9a	*örnek*	*ism-i celâli* *ism-i Îsâ nebî* *(...) [İsten]* *(...) [Jezus]* *eg* *ketö* *harm* *nig* 1 2 3 4 *höt* *hat* *het* *noç* 5 6 7 8 *kilenç* *tiz* *husvan* *kötvan* 9 10 20 30[20]

harvan negvan hötvan hatvan
40[30] 50[40] 60[50] 70[60]
hetvan goçvan kılençvan tizvan
80[70] 90[80] 100[90] 200[100]
kener viz şov şaytun
ekmek su tuz peynir
vay miz ney[tey] teyfel
yağdır baldır süt kaymak
aluttey hagma kanal kej
yoğurd soğan kaşık bıçak
talt pinçebe gerka lonak
çanak zîr-i zemîn mûm attır
tüz disno Hozza buzat. Hozza abrakat
âteş domuz Getir buğday. (...)
liyan germek asson seme
kız oğlan karı göz
zorot saya haşa gövel
burun ağız karın gel
ereg Hamar hoz. seker
git Tiz getir. araba
mojmege [mojdmeg]
yayka
inge Hoça nekem ayandik.
gömleği Vere bana bağışla.
fokmeg guk gukman körtvil
tuta tavuk yumurta armud
alma meg çereşne hala
elmadır vişne kiraz balık
çonpo list söl silva
sazan balık un üzüm erik
fayı diyo anber manaçke
odun ceviz âdem gelin
kıvagon nem tudom nem latom
kimdir o bilmem görmedim

			hunlakot in[it] lakom *nerelisin buralıyım* *Hoza kiçi valakat.* *Avretden ol şeyi istemekdir* *Basom segget* *Oğlanın kıçına söğmekdir* *Basa manya [Bastam anyat]* *Anasına söğmekdir.*
Macarca	9b	*anlam verme*	Ve a'yân [u] eşrâfları ve bizzât kralları re'âyâlarına "yuram", ya'nî "ağam, cânım" deyü ta'zîm ile tekellüm ederler.
Macarca	9b	*örnek*	tizvan husvan harminç negvan 10 20 30 40 hetven hatvan ötven noçvan 50 60 70 80 kılençven saz 90 100
Lisân-ı Macar	9b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Aranoş Megeşvar Lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macarca	9b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Tirepişvar Lisân-ı Macarca (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macarca	10a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Melabarvar Lisân-ı Macarca (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	10b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i üstüvâr Sakmar Lisân-ı Macar'da (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	10b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Karolvar Lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	11a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i ibret-nümâ Eçetvar Lisân-ı Macar'da (…) (…) (…) demekdir, ammâ beş esîrlerimiz gelmediler, zîrâ atîk kal'adır.
Lisân-ı Macar	11a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Kalovar Lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar-ı Kurs	11b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Tokayvar Lisân-ı Macar-ı Kursda (…) demekdir.

Lisân-ı Kurs Macar	11b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Kış-Varat Lisân-ı Kurs Macar'da (...) demekdir, ammâ banisi Boçkay Kay Hersek'dir.
Lisân-ı Macar	11b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Çehivar Erdel'e tâbi'dir. Lisân-ı Macar'da (…) demekdir, ammâ bânîsi ma'lûmum değildir.
Lisân-ı Macar	12a	*anma*	Evsâf-ı sedd-i metîn kal'a-i Husvar Lisân-ı Macar'da (…) (…) demekdir.
Lisân-ı Macar	13a	*anma*	Evsâf-ı şehr-i müzeyyen-i İrem-âbâd, ya'nî kal'a-i Kaşa-i ibret-âbâd Lisân-ı Macar'da lafz-ı Kaşa (…) demekdir.
Macarca	13b	*anma*	"Bu ma'bedhâne-i kadîmin harc-ı masârıfına zer-i hâlis kısmından beş bin kîse sarf olunmuşdur'' deyü gorof kapusunda Macarca yazılmışdır.
Macarca	14b	*anlam verme*	"Ey Marya Kot, ya'nî ey valide Meryem ve ey Kot azîm Allah Osmanlı askeri Tise {nehri} kenarına ve bu Kaşa'mız {şehri} altına geldiler. Osmanlı'dan ve Tatar askerinden sana sığınırız" deyü ruy [15a] mâlîde edüp tazarru' ve nâlişler ederlerdi.
Lisân-ı Macar	17a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Saz Şamos Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	17a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Bistiriçse Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Saz Macarı	17b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Vaşarheld Lisân-ı Saz Macarı'nda (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Saz Macar	18a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Ravnot [Radnot] Lisân-ı Saz Macar'da (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	18b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i serâmed Megeşvar Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	19b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Udvarhel Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Seykel Macarı	21b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Pitiştvar "Lisân-ı Seykel Macarınca (...) (...) demekdir, ammâ bânîsi ma'lûmum değildir."
Lisân-ı Macar	25a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Kıhalom

			Ba'zılar Kihalom yazmışlar, ammâ lisân-ı Macar'da Kıhalom (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	27a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Façavar Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir.
Erdel Macarı lisânı	27a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i metîn-i üstüvâr Foğraşvar Erdel Macarı lisânınca Foğraş (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Saz Macarı	27b	*anma*	Evsâf-ı şehr-i azîm ve bender-i kadîm kal'a-i Praşo Lisân-ı Saz Macarınca (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Saz Macarı	29a	*anma*	Evsâf-ı ibret-nümâ-yı hısn-ı hasîn ya'nî bender-âbâd-ı şehr-i azîm kal'a-i Sibin Lisân-ı Saz Macarı'nca Sibin (...) (...) demekdir.
Macar lisânı	29a	*anlam verme*	Ve şimâl cânibinde bir kapusu üzre mefret cinler tasvîr eylemişler kim görenin aklı gider. Macar lisânı üzre bu kapuya fma (...), ya'nî ecinne kapusu demekdir kim özge temâşâ kapudur.
Macarca	30b	*örnek*	Hemân "İstenamasa nacramasa" deyüp niçe bin araba şarab gelüp içildi.
Lisân-ı Saz Macarı	30b	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Şebeş varoş Lisân-ı Saz Macarı'nca (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macarca	61a	*anma*	Evsâf-ı dâr-ı küffâr-ı seg, ya'nî palanka-i azîm kal'a-i Ösek Lisân-ı Macarca (...) (...) demekdir.
Macarca	63b	*anma*	Tetimme-i şehrengiz-i külliyât-ı kal'a-i Ösek Ahâli-i Ösek cümle serhadli kalpağı ve gûna-gûn gümüş düğmeli çuka dolamalar geyüp kimi tüccâr kimi züvvar ehl-i ırz âdemlerdir. Cümle Boşnakça ve Macarca kelimât ederler.
Lisân-ı Macar	65a	*anma*	Sıfat-ı binâ-yı kal'a-i Mihaç: Ba'zılar Mohaç ve Mihaç yazarlar, ammâ lisân-ı Macar'da Mihaç (...) demekdir.
Macarca	69a	*anma*	Ekseriyyâ çete ve potura kovan yiğitleri Macar kâfiri esbâbı geyüp tâ Macar diyarına giderler, zîrâ fasîh ü belîğ Macarca bilirler.

Macarca	69a	*anma*	Ve cümle Sırfça ve Bulgarca ve Macarca ve Rumca ve Acemce fasîh bilirler. Ekseriyyâ lisânlarında ezkârları "Ya Allah, ya Muhammed, ya Ali" derler.
Lisân-ı Macar	69b	*örnek*	Meşhed-i Eflâtûn-ı İlâhî: Lisân-ı Macar'da ismi Laktanıtyoş'dur.
Lisân-ı Macarca	69b	*anma*	Lisân-ı Macarca Seçoy demek (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	70a	*anma*	Menzil-i palanka-i Bat Ösek Lisân-ı Macarda (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macarca	71a	*anma*	Evsâf-ı palanka-i Fötvar Lisân-ı Macarca (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	73b	*anma*	Ol zamânda Budun'ın ismi lisân-ı Nemse'ce (...) (...) idi. Lisân-ı Macar'da (...) (...) dır, lisân-ı Latin'de (...) (...) dir, lisân-ı Rum'da (...) (...) dır, lisân-ı Etrâk'de Budin'dir, lisân-ı Boşnak'da Budun'dur.
Lisân-ı Macar	73b	*anlam verme*	Be-kavl-i müverrihin bu rûy-ı arzda altı aded kızılelma var, lisân-ı {Macar'da kızılelmaya Kıpona derler}.
Lisân-ı Macarca	81b	*anma*	Bu kadehin kenarelerinde ab-ı cariyelere münasib lisân-ı Macarca ebyat [u] eş' arlar tahrîr olunmuşdur.
Macarca	88a	*anma*	Der-lehce-i mahsûs-ı ehl-i beled-i ıstılâhât: Cümle ahâlî-i Budin Boşnak ve Bosnavîlerdir. Ba'zı lehce-i mahsûsaları var. Meselâ vefebihâ ve muhassal-ı çelam ve zâhirâ ve demişüm ve şâyed gelmeyesün ve sinko cibi sevmişüm, ya dahi sag misün kelimâtların çok isti'mâl ederler ammâ fasîh {Macarca bilirler, deyü nakl etdiler.}
Lisân-ı Macar	88b	*örnek*	Evsâf-ı binâ-yı Kara İştivan, ya'nî kal'a-i Gerz İlyas Lisân-ı Macar ve Nemse'de bu kal'anın ismi Girandosvar idi.
Lisân-ı Macar	89b	*örnek*	Lisân-ı Macar'da nâmına Koronvar derler.
Lisân-ı Macar	91a	*anma*	Ammâ lisân-ı Nemse'de ismi (...) (...) ve lisân-ı Macar'da nâmı (...) (...) ammâ kavm-i Ervâm Üstürgorna derler, zîrâ bir zamân tâc-ı İskender olan gorona bunda durmak ile Üstürgona ve Üsti gorona'dan galat-ı meşhur kalup hâlâ kal' a-i Üstürgon derler.
Macar lisânı	93a	*anma*	Cümle esbâbları Macar gibi güderi dolama geyerler. Gören bunları Macar katanası

			sanırlar, zîrâ şeb [ü] rûz Macar içinde ceng etmededirler. Ve cümlesi fasîh ü belîğ Macar lisânı bilirler. Bu lisânlarıyla tâ vilâyet-i Alaman'a gidüp esîr kapup gelirler. Gayet zehr-i mârdan kattal asâkir-i sâhib-i celâldirler. Hattâ Budin kavmi bu Üstürgon gâzîlerine mu'âdil olamaz, zîrâ bunlar hışm-ı siham-ı kazâ-yı mübrem gibi bi-aman kavmdirler.
Macar lisânı	103b	*örnek*	Heman Paşa-yı gayyur "Bir dahi gâzîler şu kâfire hov edelim" derken kuşluk vakti ki oldu. Meğer Sührab Mehemmed Paşa ordusunun ardındaki bayırlar ardında geceden kemîngahlarda amade olmuş dinç-a-dinç kamil on bin güzide Macar katanası ve Kurs kâfiri güzidesi ensemizden bir kerre Macar lisânı üzre "Honlakati beştelen kurafiye" deyüp haçlı alemlerin kaldırup torompete ve Efrasiyab boruların ve Menuçehr köslerin ve nakus ve erganonların çalarak ve haçlı peykerlerin açarak üzerimize mur mara yürür gibi kâfirler yürüyüp gelir.
Lisân-ı Macar	108a	*anlam verme*	Evsâf-ı ibtida mübaşeret-i muhasara-i sedd-i İskender-misâl kal'a-i Uğvar Lisân-ı Macar'da ismi Uğvar'dır, ya'nî "Yeni kal'a" demekdir.
Lisân-ı Macar	122b	*anlam verme*	Lisân-ı Macarda Nitrepol cennet kuşu demekdir.
Macarca	124a	*örnek*	Heman bu mahalde gördüm, iki aded kölelerim atlarıyla gerüye bizim askere doğru firar edüp hakîr at üzre yalnız kalup Seyfi gulamım atlandırmağa çalışırdım, ammâ on aded küffâr hemân bizi görüp üzerimize at sürüp birkaç kurşum atup Macarca "Ey! beştelelen kurafiya" deyüp hakîr üzre at kopardılar.
Lisân-ı Macar	130b	*anlam verme*	Evsâf-ı hısn-ı hasîn ü serhadd-i intihâ-yı metîn, ya'nî kal'a-i Uyvar-ı emîn hafizahullahu Ta'ala min afati'l-müşrikîn, âmîn ve yâ mu'în Evvelâ lisân-ı Macar'da Uyvar kal'ası demek yeni kal'a demekdir.
Lisân-ı Macar	133a	*anma*	Evsâf-ı hisar-ı pür-havale, ya'nî kal'a-i kadim Leve

			Lisân-ı Macar'da Leve demek (...) (...) demekdir
Lisân-ı Macar	134a	*anma*	Evsâf-ı kal'a-i Diregel Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macar	134a	*anma*	Evsâf-ı sedd-i Şeddad ve kûh-ı Ferhad, ya'nî kal'a-i üstüvâr Novigrad Lisân-ı Macar'da (...) (...) demekdir ve lisân-ı Boşnak-ı Latin'de Novigrad (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Macarca	136a	*anma*	Lisân-ı Macarca Vaç (...) (...) derler, ammâ ibtidâ bânîsi Süleymân Hân ile Mihaç sahrasında ceng edüp münhezim olup batakda gark olan Lagoş kral-ı dâl bu Vaç kal' asın sene 921 târîhinde binâ etmişdir.
Macarca	146a	*anlam verme*	Hâlâ yine Nemse ve Macar papaslarının İrim papadan bir mertebe aşağı olan papalarına irşek derler, kavm-i Latin hersek derler.
Macarca	177a	*anma*	Ve cümle halkı Boşnak'dır, ammâ Macarca ve lisân-ı Hırvatca fasîh bilirler, zîrâ şeb [ü] rûz Zirinoğlu vilâyetlerine çeteye ve poturaya gidüp gazâ ederler, lakin ayağı neybe demirli esîrlikden halas olmuş gâzîleri çokdur ve yine ayağı neybeli kâfir esîrleri gayet bî-nihâyedir.
Macarca	182b	*anma*	Ammâ gerçi halkı Boşnak olmağile Boşnak lisânı ve Sırf ve Bulgar ve Latin lisânı bilirler, ammâ fasîh u belîğ Macarca bilirler kim kavm-i Macar ol kadar fesâhat u belâgat üzre tekellüm edemezler.
Lisân-ı Hırvad Macarı, Macarca	183a	*anlam verme*	Der-beyân-ı muhasara-i kal'a-i Keckivar, ya'nî Yenikal'a-i metîn-i üstüvâr Lisân-ı Hırvad Macarı üzre Keckivar'dır. Macarca "vâr" kal'aya derler.

2.13. Rumca

Rumca için eserde anılan şekiller şunlardır: *Urumca, Rumca, Lisân-ı Rum, Lisân-ı Rumca, Lisân-ı Ervâm*. Yedi noktada anılan ve "Rumca" başlığında toplanan noktalar arasında Arapça çokluk vezniyle oluşturulmuş "Ervâm" (*Rumlar*) sözü ilgi çekicidir.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Urumca	*33b*	*anlam verme*	Purgaz Urumca kal'a demekdir; ya'nî İskender kal'ası derler.

Lisân-ı Rum	42a	*anlam verme*	Lisân-ı Rum'da "yene", su kaynağı olan yere derler.
Lisân-ı Rumca	50b	*anlam verme*	Evsâf-ı kal'a-i Vasiligoz Purgaz: Lisân-ı Rumca Vasiligoz, ya'nî büyük ayu demekdir. Burgaz kal'a demekdir.
Rumca	69a	*anma*	Ve cümle Sırfça ve Bulgarca ve Macarca ve Rumca ve Acemce fasîh bilirler. Ekseriyyâ lisânlarında ezkârları "Ya Allah, ya Muhammed, ya Ali" derler.
Lisân-ı Rum	73b	*anma*	Ol zamânda Budun'ın ismi lisân-ı Nemse'ce (...) (...) idi. Lisân-ı Macar'da (...) (...) dır, lisân-ı Latin'de (...) (...) dir, lisân-ı Rum'da (...) (...) dır, lisân-ı Etrâk'de Budin'dir, lisân-ı Boşnak'da Budun'dur.
Lisân-ı Ervâm	91a	*örnek*	lisân-ı Macar'da nâmı (...) (...) ammâ kavm-i Ervâm Üstürgorna derler, zîrâ bir zamân tâc-ı İskender olan gorona bunda durmak ile Üstürgona ve Üsti gorona'dan galat-ı meşhur kalup hâlâ kal' a-i Üstürgon derler.
Lisân-ı Ervâm	183a	*örnek*	Der-beyân-ı muhasara-i kal'a-i Keckivar, ya'nî Yenikal'a-i metîn-i üstüvâr Lisân-ı Hırvad Macarı üzre Keckivar'dır. Macarca "vâr" kal'aya derler. Keckivar (...) (...) demekdir, ammâ lisân-ı Ervâm'da Yeni kal'a derler, zîrâ sene 1071 târîhinde bânîsi Zirinoğlu olup karîbü'l-ahd binâ olunduğıyçün Yenikal'a derler.

2.14. Sırpça

Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde Sırp dili için *Lisân-ı Sırfça, Lisân-ı Sırf, Sırfça, Sırf lisânı* şeklinde kullanımlar tespit edilmiştir. Dil ailesi Hint-Avrupa'nın içinde Güney Slav dillerinden olan Sırpçanın bu cilt için konuşulan coğrafyası kapsanmıştır.

Dilin anılan adı	***Cilt yeri***	***Veri şekli***	***İçerik***
Lisân-ı Sırfça	*31b*	*anlam verme*	Ammâ bu Yaboka, ya'nî lisân-ı Sırfça Yabloka "Elma köyü" demekdir, ..
Lisân-ı Sırf	37a	*anlam verme*	Hâlâ Bulgar tâ'ifesi mabeynlerinde darb-ı mesel kalmışdır kim "patka bok" derler, ya'nî "ördek bok yer" derler, ammâ lisân-ı Bulgar ve Sırfda kal'anın ismi Lenadib'dir, (...)
Sırpça	38a	*anma*	Cemî'i halkı fasîh ve belîğ Türkçe kelimât ederler, ammâ cemî'i re'âyâları Sırf ve Bulgar kefereleri olmak ile cümle ahâlî-i

			vilâyât Sırf ve Bulgarca kelimât ederler, ammâ Arnavudca bilmezler.
Lisân-ı Sırfça	58a	*anlam verme*	Lisân-ı Sırfça "bana", ılıca demekdir, ya'nî Ilıca kal'ası derler.
Sırpça	60a	*anma*	Ve cümle ünasının lisânları Boşnakça ve Sırf ve Bulgarca kelimât edüp daracık ve kısacık esvab ve kalpak ve kubadi paypüş ve kopçaklı çakşır geyüp kimi tüccâr ve kimi ehl-i bâzâr ve kimi beğ sarâyında sâkin beğler hüddâm-ı dilazar âdemleri var.
Sırfça	69a	*anma*	Ve cümle Sırfça ve Bulgarca ve Macarca ve Rumca ve Acemce fasîh bilirler. Ekseriyyâ lisânlarında ezkârları "Ya Allah, ya Muhammed, ya Ali" derler.
Lisân-ı Sırf	77b	*anlam verme*	Hattâ lisân-ı Hırvad ve Sırf ve Latin ve Boşnak'da "kraliçe"yi demek kral kızı ve kral karısı demekdir.
Lisân-ı Sırfça	137a	*anma*	Evsâf-ı misâl-i hâk-i Başka, ya'nî hoş-havâ-yı kasaba-i Çaçka Lisân-ı Sırfça (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Sırfça	137a	*anma*	Evsâf-ı dâr-ı kocacık, ya'nî kasaba-i ma'mûr-ı Pojagacık Lisân-ı Sırfça (...) (...) demekdir.
Sırfça	137a	*anma*	Müslimleri cümle dizleri gözünde kısacık çuka dolamalar ve elvan çuka kalpaklar geyüp Boşnakça ve Sırfça ve Bulgarca kelimât ederler.
Lisân-ı Sırfça	137b	*anma*	Lisân-ı Sırfça (...) (...) Bânîsi Sırf Krallarından Milyoş kral binâsıdır.
Lisân-ı Sırfça	142a	*anma*	Lisân-ı Sırfça (...) (...) demekdir ve Sırf kralları binâsıdır.
Sırfça	143a	*anma*	Ve halkı cümle Arnavud esvabı gibi daracık çakşır ve serhadli çuka esvab geyerler, ammâ yine başlarında elvan çukadan kalpak geyüp yine Boşnakça ve Sırfça ve Bulgarca ve Latince kelimât ederler.
Sırfça	155b	*anma*	Ve cümlesi Boşnakça ve Sırfça ve Latince kelimât edüp niçeleri lisân-ı Arnavudcayı fasîh bilirler, zîrâ bu Nova körfezinin karşısı cümle Arnavudistân'ın Kilimente ve Karadağ ve Podgoriçse kal'aları dağlarıdır.
Sırpça	164a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince Mostar köprü şehri demekdir. Tevârîh-i Latin'de tahrîr etdiği üzre bu şehir içre kâfir zamânında bir

			kayadan bir kayaya nehr-i Neretva üzre âdem uyluğu kalınlıkda hadîd zincîr-i kavî üzre bir cisr-i metîn olduğundan bu şehre kavm-i Latin ve Boşnak ve Hırvad u Sırf ve Bulgar ve Uskok ve Lasman Mostar derler.
Lisân-ı Sırfça	168a	*anma*	Evsâf-ı ferah-âbâd-ı dilşâd, ya'nî binâ-yı bâlâ-yı kal'a-i Kolşad Lisân-ı Sırfça (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Sırfça	168b	*anma*	Lisân-ı Sırfça İzvornik (...) (...) demekdir.
Sırf lisânı	170a	*anma*	Ammâ kal'a-i Raça'nın ismi Sırf lisânınca (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Sırfça	170a	*anma*	Evsâf-ı sahrâ-yı Erik, ya'nî kal'a-i zibâ Moravik Lisân-ı Sırfça (...) demekdir.
Lisân-ı Sırfça	171a	*anma*	Evsâf-ı hisâr-ı üstüvâr-ı bâlâ, ya'nî binâ-yı ra'nâ kal'a-i Şikloş Lisân-ı Sırfça (...) demekdir.
Lisân-ı Sırf	179b	*anma*	Der-beyân-ı evsâf-ı eşkâl-i zemîn-i kal'a-i hısn-ı hasîn ve sedd-i üstüvâr-ı metîn hisâr-ı sedd-i İslâm-ı kavî sûr-ı Kanije Lisân-ı Latin ve Hırvad ve Sırf ve Voynık ve Bulgar ve Boşnakda (...) (...) (...) demekdir...
Sırf lisânı	182b	*anma*	Ammâ gerçi halkı Boşnak olmağile Boşnak lisânı ve Sırf ve Bulgar ve Latin lisânı bilirler, ammâ fasîh u belîğ Macarca bilirler kim kavm-i Macar ol kadar fesâhat u belâgat üzre tekellüm edemezler.

2.15. Slovakça

Tot kavminin lisânları şeklinde tek yerde Hint-Avrupa kolunun Batı Slav dillerinden olan bugünkü Slovakça anılmıştır. Burada sadece bir kısa anma söz konusudur.

Dilin anılan adı	***Cilt yeri***	***Veri şekli***	***İçerik***
Tot kavminin lisânları	126a	*anma*	Tot kavminin lisânları da Leh gibidir.

2.16. Tatarca

Tatarca, eserde *Lisân-ı Tatar, Lisân-ı Tatarca, Tatarca, Tatar lisânı* şekillerinde anılmıştır. Burada coğrafya olarak Karadeniz'in kuzeyindeki Türklerin konuştuğu kol söz konusudur. Evliya Çelebi'nin "Tatarca" olarak andığı bu Türk lehçesi Osmanlı Türkçesinin yanında ayrıca anıldığı için bu çalışmada kapsama alınıp örnek verilmiştir.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Tatarca	*24b*	*örnek*	Tatarlar eydir: "Haşa biz sizinle pây-berâber olalım demedik. Eğer disemiz olsa dînimiz kâfirin bolsun. Siz gazâda ölürseniz ve yayan giderseniz pâdişâhdan ulûfe alup ölürsüz, ammâ biz bir alay garîb gâzîlermiz. Mâlımız cânımız elimizden almağa gelüp ibtidâ bizden sizler âdem şehîd etdiniz, demleriniz hederdir, kutta'u't-tarîk oldunuz. Sûre-i (...) âyeti üzre vâcibü'l-katillersiz" deyü nass-ı kâtı' ile cevâb verince hemân ...
Lisân-ı Tatar	53b	*anlam verme*	Menzil-i karye-i Oburça: Lisân-ı Tatar'da "obur", câdûya ve sihirbâz avrete ve mezârda dirilene derler.
Tatarca	54b	*anlam verme*	"Gazânız kutlu olsun" deyüp cümlemiz hanelerine kondurup sıyladılar, ya'nî Tatarca i'zaz u ikram etdiler.
Tatar lisânı	127b	*anlam verme*	Evvelâ cümlemiz bir yere gelüp keneş, ya'nî Tatar lisânı üzre müşavere edüp yetmiş seksen bin esîrin içinden on adedin azad edüp bizi bir gayri yoldan selamete ve dahi ganimetli vilâyete uğratmağa der-uhde edüp esîrlerimizi ot ağalarına verüp kulağız edüp Holandiye vilâyetinden cânib-i kıbleye yüzümüz ve cümlemiz dönüp üç gün gidüp yine kuralar yakmadan ve hanedanlar yıkmadan niçe bin kuraların altı bin kadar esîrler alup, "Kal'anın derya kenarında harab yeri var. Andan şehre girin, feth edersin" dediler.
Lisân-ı Tatarca	149a	*anlam verme*	Ve barısı, ya'nî lisân-ı Tatarca cümlesi altı aded dârü'l-ulûm mekteb-i tıflân-ı ebcedhândır.

2.17. Ukraynca

Altıncı ciltte bir kez geçen Ukrayn dili veya Ukraynca için eserde "Urusça" tabiri kullanılmıştır. Seyahatname üzerine yapılan araştırmalarda da belirtildiği üzere burada *Urus*, Ukraynalılar veya daha tam söyleyişle Ukraynlar için kullanılmıştır (Dankoff, 2008, s. 48; Akın, 2012).

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Urusça	126a	*anma*	Bu vilâyetin halkı dahi lisân-ı Leh ve lisân-ı Urusça bilirler.

2.18. Yunanca

Yunancanın eserde anılan şekilleri şunlardır: *Lisân-ı Yunaniyan*, *Lisân-ı Yunan* ve *Lisân-ı Yunanca*. Hint-Avrupa dil grubunda bağımsız bir kol olarak değerlendirilen Yunanca, altıncı ciltte sadece anılan veya bazı sözler vesilesiyle anlamı açıklanan bir dil olarak kullanılmıştır.

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Yunaniyan	*33b*	*anlam verme*	Evvelâ Al-i Osman devletinde İskenderun üçdür, biri budur kim buna Arnavud İskenderiyyesi derler; biri Akdeniz kenarında Haleb'e arayatı Haleb iskelesidir, ana İskenderun derler; biri Mısır İskenderiyyesidir, ammâ lisân-ı Yunaniyan'da buna Aleksandire Pırgaz derler.
Lisân-ı Yunan	50b	*anma*	Der-beyân-ı kal'a-i harab Ahtapolı: Lisân-ı Yunan'da (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Yunan	51a	*anma*	Menzil-i karye-i Ayapavla: Lisân-ı Yunan'da (...) (...) (...) demekdir.
Lisân-ı Yunanca	91a	*anlam verme*	Hazret-i Îsâ'nın halifesi Şem'fin-ı Safa ta'lîm-i binâ olunup ismine Morfanvar derler. Lisân-ı Yunanca "kızıl dağ" ya'nî "Kızılelma" demek olur.

2.19. Diğer Diller ve Diyalektler

Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde anılan ve bugün adları veya aidiyetleri tamamen açık olmayan dil veya diyalektler burada verilmiştir. Bunlar, ilgili dile dair ayrıntılı tartışmalar için bir temel oluşturması amacıyla özellikle eserde geçtikleri şekilde yazılmışlardır. Aşağıdaki alt başlıklarda ilgili "dil" ve ona dair örnekler verilmekle yetinilmiştir.

Burada anılan "Lisân-ı Serhadli"nin Türkçe içinde düşünülmesi mümkündür. Bu dairenin bir dışında da yine sınır boylarında "Lisân-ı Voynık" kabul edilebilir. Yazılışıyla iki okumayı mümkün kılan "Lisân-ı Ungurusça" veya "Lisân-ı Ungurca" da Macarca dairesi içinde yorumlanabilir.

2.19.1. Lisân-ı Lasman

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Lasman	164a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince Mostar köprü şehri demekdir. Tevârîh-i Latin'de tahrîr etdiği üzre bu şehir içre kâfir zamânında bir kayadan bir kayaya nehr-i Neretva üzre âdem uyluğu kalınlıkda hadîd zincîr-i kavî üzre bir cisr-i metîn olduğundan bu şehre

			kavm-i Latin ve Boşnak ve Hırvad u Sırf ve Bulgar ve Uskok ve Lasman Mostar derler.

2.19.2. Lisân-ı Serhadli

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Serhadli	179a	*anlam verme*	Lisân-ı Serhadlide tabur ana derler.

2.19.3. Lisân-ı Ungurusça veya Lisân-ı Ungurca

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Ungur[us]ça	60b	*örnek*	Lisân-ı Ungur[us]ça Vulko nâm bir su bu kal'a dibinden cereyân etmek ile ol isim ile müsemmâ bir kal'a-i ra'nâcıkdır.

2.19.4. Lisân-ı Uskok

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Uskok	164a	*anlam verme*	Lisân-ı Latince Mostar köprü şehri demekdir. Tevârîh-i Latin'de tahrîr etdiği üzre bu şehir içre kâfir zamânında bir kayadan bir kayaya nehr-i Neretva üzre âdem uyluğu kalınlıkda hadîd zincîr-i kavî üzre bir cisr-i metîn olduğundan bu şehre kavm-i Latin ve Boşnak ve Hırvad u Sırf ve Bulgar ve Uskok ve Lasman Mostar derler.

2.19.5. Lisân-ı Voynık

Dilin anılan adı	*Cilt yeri*	*Veri şekli*	*İçerik*
Lisân-ı Voynık	179b	*anma*	Der-beyân-ı evsâf-ı eşkâl-i zemîn-i kal'a-i hısn-ı hasîn ve sedd-i üstüvâr-ı metîn hisâr-ı sedd-i İslâm-ı kavî sûr-ı Kanije Lisân-ı Latin ve Hırvad ve Sırf ve Voynık ve Bulgar ve Boşnakda (...) (...) (...) demekdir...

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu makalede Evliya Çelebi Seyahatnamesi 6. cildi taranarak Türkçe dışındaki dillere dair çeşitli dil malzemeleri derlenmiştir. Her dilin başlığı altında ilgili dile dair malzeme, dilin anılan adı, cilt yeri, veri şekli ve içerik sütunlarında verilmiştir.

Yapılan taramaların derlenmesiyle bu büyük eserin altıncı cildinde şu dillerin anıldığı tespit edilmiştir: Almanca, Arapça, Arnavutça, Boşnakça, Bulgarca, Farsça, Felemenkçe, Hırvatça, İtalyanca, Latince, Lehçe, Macarca, Rumca, Sırpça, Slovakça, Tatarca, Ukraynca ve Yunanca.

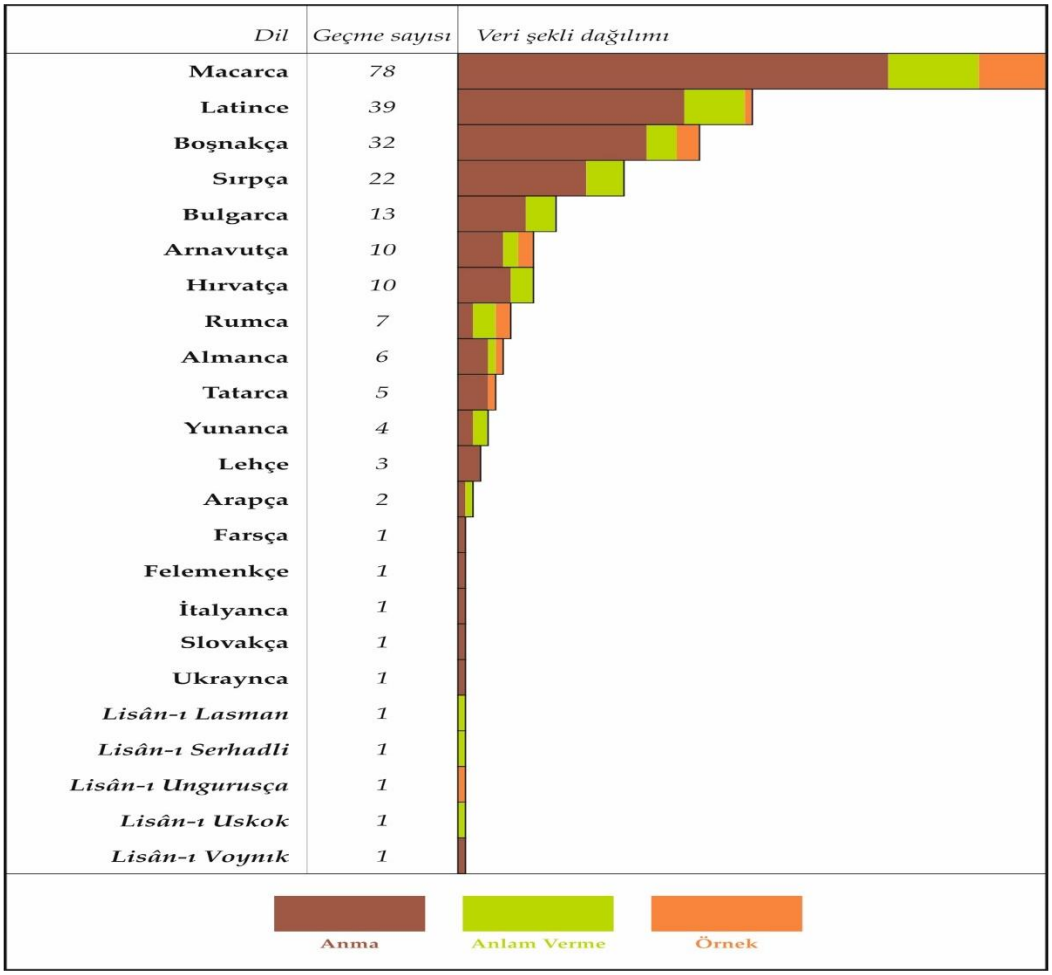
Bunlar arasında Arapça, Farsça, İtalyanca ve Yunanca, altıncı cildin kapsandığı coğrafyanın dili olmayan, bu cilt güzergâhında doğrudan yer almayan diller olarak yer almışlardır. Sayılan bu dillerin yanında diğer dil ve diyalektler olarak tarif edilebilecekler de tespit edilmiştir. Bu tespit edilenler, ona dair ayrıntılı tartışmalar için bir temel oluşturması amacıyla eserde geçtikleri gibi alınmışlardır: Lisân-ı Lasman, Lisân-ı Serhadli, Lisân-ı Ungurusça veya Lisân-ı Ungurca, Lisân-ı Uskok, Lisân-ı Voynık.

Yukarıda belirtilen diller, Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin 6. cildi içinde farklı şekillerde anılmışlardır. Makalede bu durum veri şekli sütununda "anma", "anlam verme" ve "örnek" şeklinde işaretlenmiştir. Anma, eser içinde ilgili dilin sadece adının anıldığı yerleri gösterir. Buradaki bazı yerlerde sadece dilin adı anılmıştır: "Cemî'i halkı fasîh ve belîğ Türkçe kelimât ederler, ammâ cemî'i re'âyâları Sırf ve Bulgar kefereleri olmak ile cümle ahâlî-i vilâyât Sırf ve Bulgarca kelimât ederler, ammâ Arnavudca bilmezler.". Bazen de dilin adıyla örnek verilemeden ilgili kısım boş bırakılmıştır: "Lisân-ı Boşnakça (...) (...) demekdir.". Anlam verme şeklinde tarif edilen veri şeklinde ilgili dilde o sözün anlamı açıklanmıştır: "Bu diyarda *var* lafzı kal'a demekdir.". Son veri şekli olan "örnek"te ise sadece ilgili söz örnek olarak verilmiştir: "Lisân-ı Macar ve Nemse'de bu kal'anın ismi Girandosvar idi.". Bazı yerlerde bu örneğin Türkçe çevirisi de vardır: "eg/1, ketö/2 ...".

Altıncı ciltte çeşitli şekillerde verilen diller için eserin bazı yerlerinde ayrıntılı dil bilgisi sayılabilecek malzemeler de vardır. Bu şekilde ilgili dilin temel söz varlığından örnekler ve çeviriler içeren bölümler oluşturulmuştur. İnceleme yapılan ciltte Arnavutça (34b) ve Macarca (9a, 9b) için bu tarzda bir söz varlığı bilgisi sunulmuştur.

Genel olarak bakıldığında Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin 6. cildinde Türkçe dışında geçen dillerden en yaygını Macarcadır. Bu ciltte oldukça yaygın ve her üç veri şeklinde de görülen dil Macarcadan sonra Latince, Boşnakça, Sırpça, Bulgarca, Arnavutça ve Hırvatçadan söz edilebilir. Bu sayılanlar on ve ondan fazla yerde anılan dillerdir. Dolayısıyla altıncı cildin kapsam coğrafyasında Türkçe, Macarca, Latince, Boşnakça, Sırpça, Bulgarca, Arnavutça ve Hırvatçanın yer aldığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Konu XVII. yüzyıl dil coğrafyası açısından da düşünülebilir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de diller çoktan aza doğru sıralanmıştır. Bu tabloda ilgili dilin kaç kez geçtiği belirtilirken orada hangi veri şekliyle kullanıldığı da gösterilmiştir.

Tablo 1: 6. Ciltte Türkçe Dışındaki Dillerin Anılma Sayıları ve Dağılımları



BEYANLAR

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde ellidir.

Yayın Etiği Beyanı

Araştırma, insan üzerinden gerçekleştirilmediği için yöntemi ve kapsamı gereği etik kurul izni gerektirmemektedir. Ayrıca araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına titizlikle uyulduğunu; elde edilen veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığını ve çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına değerlendirilmek üzere gönderilmediğini; bu araştırmanın hiçbir aşamasında (yazım, düzenleme, veri analizi vb.) ChatGPT, Gemini vb. üretken yapay zekâ araçlarının kullanılmadığını ve çalışmaya ilişkin

tüm içerik ile değerlendirmelerin araştırmacılar tarafından özgün olarak üretildiğini beyan etmektedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

Akın, C. (2012). Evliya Çelebi Seyahatnamesinde Boy ve Millet Adlarının Kullanılışı. *Doğumunun 400. Yılında Uluslararası Evliya Çelebi Sempozyumu* içinde (s. 37-51), Yusuf Akçay (Ed), İstanbul: Gelişim Üniversitesi Yayınları.

Anetshofer, H. (2012). Seyahatname'de dilbilime dair kaynaklar. *Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin Yazılı Kaynakları* içinde (s. 270-285), Hakan Karateke, Hatice Aynur (Ed'ler), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Dankoff, R. (1989). The languages of the world according to Evliya Çelebi. *Journal of Turkish Studies*, *13 (Gerhard Doerfer Festschrift)*, 23-32.

Dankoff, R. (2008). *Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi Okuma Sözlüğü*. (Semih Tezcan, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

EÇS V: *Seyâhatnâme, Cild-i Hâmis.*

EÇS VI: *Seyâhatnâme, Cild-i Sâdis.*

EÇS VIII: *Seyâhatnâme, Cild-i Sâmin.*

EÇS X: *Seyâhatnâme, Cild-i Âşir.*

Gülsevin, G. (2017). *17. Yüzyıl Batı Rumeli Türkçesi Ağızları (Yaşayan Türkiye Türkçesi Ağızlarının Tarihî Dönemlerini Belirleyebilmek İçin Bir Yöntem Denemesi Örneği)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

İğci, A. (2014). *17. yüzyılda Batı Rumeli Türkçesinin özellikleri* (Tez No. 370672) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İğci, A. (2021). Batı Rumeli'yi Osmanlı Türkçesi geçmişiyle anlamaya çalışmak. Atıf Akgün, Alpay İğci Ertuğrul Karakuş (Ed.ler), *I. Uluslararası Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 79-99). Ege Üniversitesi Yayınları.

Tekcan, M. (2005). Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinde Diller ve Türk Lehçeleri. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (27), 67-75.

Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Yıl/Year: 2026
Cilt/Volume: 7
Sayı/Issue: 1

İngilizce Tartışmacı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekâ: Fırsatlar, Zorluklar ve Etik Sorunlar

Generative AI in Developing English Argumentative Writing Skills: Opportunities, Challenges, and Ethical Issues

İrem SAĞ
Anadolu Üniversitesi
iremsag@anadolu.edu.tr

Buket KİP KAYABAŞ
Anadolu Üniversitesi
bkip@anadolu.edu.tr

Atıf / Citation: Sağ, İ. & Kip Kayabaş, B. (2026). İngilizce Tartışmacı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekâ: Fırsatlar, Zorluklar ve Etik Sorunlar. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, *7*(1), 39-62. http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.88027

Özet

Eğitimi dönüştüren üretken yapay zekâ uygulamaları pek çok alanda olduğu gibi dil öğretiminde de yeni olanaklar sunmaktadır. Araştırmada, mevcut araştırmalar sentezlenerek üniversite öğrencilerinin İngilizce tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesinde üretken yapay zekânın rolü incelenmiştir. Doküman analizi yöntemiyle 2022-2025 yılları arasındaki çalışmalar taranmış ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Üretken yapay zekânın özellikle fikir üretimi, karşıt argüman geliştirme ve yapısal geri bildirim sağlama noktalarında öğrencilere bilişsel bir çatı sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapay zekâ kullanımının halüsinasyon görme ve öğrencileri bilişsel tembelliğe itme gibi ciddi etik ve pedagojik riskler taşıdığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, yapay zekânın bir kopya aracı değil, entelektüel bir arkadaş olarak konumlandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmada, tartışmacı yazma eğitiminde ürün yerine süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Açık ve uzaktan öğrenme, yapay zekâ, dil öğretimi, yabancı dil öğretimi, tartışmacı kompozisyon

Abstract

Generative artificial intelligence applications which are transforming education offer new possibilities in language teaching as in many other fields. The role of generative artificial intelligence in developing university students' English argumentative writing skills was examined by synthesizing existing research. Studies published between 2022 and 2025 were reviewed using the document analysis method and examined through content analysis. It was determined that generative AI provides a cognitive scaffold for students, particularly in idea generation, developing counter-arguments, and providing structural feedback. Furthermore, it was identified that the use of AI carries serious ethical and pedagogical risks, such as hallucinations and driving students toward cognitive laziness. Consequently, it is emphasized that AI should be positioned as an intellectual partner rather than a cheating tool. The research suggests adopting process-oriented assessment approaches instead of product-oriented assessment in argumentative writing education.

Keywords: Open and distance learning, artificial intelligence, language teaching, foreign language teaching, argumentative essay

Research Article | Received : 27.10.2025 | Revised : 29.11.2025 | Accepted : 05.02.2026
Araştırma Makalesi | Geliş Tarihi : 27.10.2025 | Düzenleme : 29.11.2025 | Kabul Tarihi : 05.02.2026
Bu makale CC BY-NC Lisansı ile lisanslanmıştır This article is licensed under a CC BY-NC License.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, the rapid development of generative artificial intelligence (GenAI) technologies has led to significant transformations in educational settings. Specifically, with the introduction of large language models (LLMs) such as ChatGPT in 2022, GenAI has become widespread across various fields, including education, the workforce, and social life. These tools possess the potential to reshape teaching and learning processes by offering personalized, flexible, and interactive learning environments. By mimicking human language and thought structures, AI systems can generate meaningful outputs, provide students with faster access to linguistic inputs, and offer immediate feedback.

Foreign language teaching is among the disciplines most affected by this technological transformation. Writing, one of the four fundamental language skills, is often considered one of the most challenging areas for students due to its cognitive demands and multidimensional nature. The writing process requires the simultaneous use of multiple competencies, such as grammar, vocabulary usage, text organization, content generation, and formal accuracy. While students often require support in stages like idea development, planning, drafting, and revision, traditional methods may not always provide the necessary scaffold. In this context, GenAI applications serve as potential guides or mentors, becoming crucial tools for enhancing interaction, particularly in blended learning environments.

Problem Statement

Argumentative essay writing, a specific genre within language teaching, requires high-level thinking skills in both linguistic and cognitive terms. This genre involves complex skills such as developing a thesis on a subject, presenting evidence, predicting counter-arguments, and refuting them. Literature indicates that students find this type of writing particularly difficult because stages like generating counter-arguments and refutation are often neglected.

Although GenAI tools are increasingly used as supportive elements in writing instruction, studies focusing specifically on the effects of GenAI on the *argumentative* writing process remain limited. While these tools offer potential for mentorship in high-level cognitive tasks—such as argument development, organizing information, critical thinking within a given context, and ensuring textual coherence—they also bring about new challenges. Issues such as plagiarism, ethical violations, the risk of generating biased or erroneous information (hallucinations), and the potential for students to develop an over-reliance on these tools, thereby dulling their critical thinking skills, are serious concerns. Therefore, there is a need to clarify how students experience GenAI technologies in argumentative writing activities, the nature of the feedback they receive, and how this process reflects on their writing competence.

Purpose

The primary purpose of this study is to systematically examine the relevant literature to reveal the role of generative AI applications in developing the English argumentative writing skills of university students. The study aims to present findings within the framework of pedagogical opportunities, effects on the writing process/quality, and ethical issues. By answering the research question, *"What is the role of generative AI in developing university students' English argumentative writing skills?"* this research intends to guide how GenAI technologies can be used more effectively in language education and to shed light on future educational policies and instructional designs.

Method

This research employs a document analysis method, a qualitative research approach involving the systematic review of written materials. The study covers a specific timeline, screening studies published between 2022 and 2025, reflecting the period when GenAI technologies became widespread in education.

Data collection involved searching national and international academic databases, including Google Scholar, Web of Science, ERIC, and Scopus. The search focused on keywords related to "generative AI" and "English writing skills." The inclusion criteria required studies to be research articles, book chapters, or conference proceedings published in peer-reviewed journals, accessible in full text in either Turkish or English. Non-scientific web content, blog posts, and letters to editors were excluded.

Following an initial screening of titles and abstracts, irrelevant studies were eliminated. The final sample for the study consists of 69 works, comprising 52 research articles, 12 books/book chapters, and 5 conference proceedings. The collected data were analyzed using content analysis techniques, where findings were categorized and interpreted under thematic headings corresponding to the research questions.

Findings

The analysis of the selected documents yielded findings across three main dimensions:

1. Pedagogical Opportunities: The literature suggests that GenAI tools provide a "cognitive scaffold" for students. They offer personalized learning paths, analyze learner profiles, and provide adaptable guidance. Specifically, in argumentative writing, these tools assist in idea generation, developing counter-arguments, and providing structural feedback. For instructors, GenAI reduces the workload related to material development and assessment, allowing for more time to be dedicated to the learning process. Models like the "RECIPE" platform demonstrate how ChatGPT can assume a teacher-like role, guiding student writing through multi-stage feedback processes.

2. Impact on Writing Process and Quality: Studies indicate that GenAI positively impacts the writing process by offering real-time feedback and acting as a "knowledgeable virtual peer." Tools like "Argumate" and ChatGPT have been shown to help students overcome writer's

block, improve logical consistency, and enhance the structural quality of essays. The technology supports the four key stages of writing: outlining, text editing, linguistic correction, and post-writing feedback. However, it is noted that while AI can improve structural and linguistic aspects, its ability to provide deep guidance without human intervention remains limited.

3. Ethical Issues and Limitations: The findings highlight significant ethical risks. The most prominent is "cognitive laziness," where students may copy AI-generated content without critical evaluation, undermining their ability to develop original arguments. Other critical issues include "hallucinations" (AI generating false information), data privacy concerns regarding user inputs, and algorithmic bias stemming from training data that may not represent diverse cultures. Additionally, the standardization of language in AI-generated texts may hinder students from developing their unique writing voices.

Results and Discussion

The synthesis of existing research concludes that generative AI should be positioned as an "intellectual partner" rather than a cheating tool or a replacement for human effort. The study confirms that while GenAI significantly reduces writing anxiety and supports the cognitive processes of argumentation—such as thesis formulation and logical transitions—it poses a threat to academic integrity and critical thinking if used passively.

The results suggest a necessary paradigm shift in assessment. In argumentative writing education, a transition from product-oriented assessment to process-oriented assessment is recommended. Instead of evaluating only the final essay, educators should assess the student's interaction with the AI, the prompts used, and the evolution of the draft. For instance, students could present their dialogue with the AI as a portfolio.

Furthermore, to mitigate the risk of cognitive atrophy, AI tools can be deliberately utilized as "opponents" in classroom debate activities, forcing students to refute AI-generated counter-arguments, thereby sharpening their critical thinking skills. Ultimately, the effective integration of GenAI in language learning requires structured guidelines, ethical policies, and the active guidance of educators to ensure students use these tools consciously, questioningly, and creatively.

1. Giriş

Son yıllarda üretken yapay zekâ teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim, eğitim ortamlarında önemli dönüşümlere yol açmıştır. Özellikle ChatGPT gibi büyük dil modellerinin 2022 yılında kullanılmaya başlamasıyla birlikte üretken yapay zekâ; eğitim, iş gücü ve sosyal yaşam gibi pek çok alanda hızla yaygınlaşmıştır. ChatGPT gibi araçlar, öğrenenlere bireyselleştirilmiş, esnek ve etkileşimli öğrenme ortamları ile deneyimleri sunarak öğretme ve öğrenme süreçlerinin yeniden şekillenmesinde büyük bir potansiyele sahiptir. Yapay zekâ sistemleri insan dilini ve düşünme yapısını taklit ederek anlamlı çıktılar üretebilmekte, öğrencilerin dilsel girdilere daha hızlı erişimini sağlamakta ve anında geri bildirim sunmaktadır.

Teknolojik ilerlemeler, özellikle açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında karşılaşılan bazı temel sorunlara çözüm sunma potansiyeli taşımaktadır. Geleneksel uzaktan eğitimde, öğrenenlerin deneyimleri iletişim sürecinin tek yönlü olmasından dolayı sınırlı kalabilmektedir. Öğrenciler geleneksel süreçlerde genellikle kendi başlarının çaresine bakmak durumunda kalmakta ve bir rehbere ihtiyaç duymaktadırlar. Üretken yapay zekâ uygulamaları bu bağlamda potansiyel bir rehber veya mentor görevi görerek, özellikle harmanlanmış eğitim ortamlarında etkileşimi artırmak için önemli bir araç haline gelmektedir.

Üretken yapay zekâ; insan girdilerini temel alarak metin, görsel, ses veya kod gibi içerikler üretebilen yapay zekâ sistemlerini ifade etmektedir. ChatGPT ve Gemini gibi büyük dil modelleri bu teknolojinin öne çıkan örneklerindendir. Her ne kadar bu araçlar üretken yapay zekânın popülerliğini artırmış olsa da bu alandaki gelişmelerin kökeni daha eskiye dayanmaktadır. Özellikle ChatGPT'nin 2022 yılında kullanıma sunulması üretken yapay zekânın eğitim, iş gücü ve sosyal yaşam gibi birçok alanda hızlı bir şekilde yaygınlaşmasına neden olmuştur (Yılmazsoy, 2020 ; Gates, 2023). Üretken yapay zekânın temel özelliği, insan dilini ve düşünme yapısını taklit ederek anlamlı ve işlevsel çıktılar sunabilmesidir. Büyük veri kümeleriyle eğitilen bu sistemler, metin oluşturmanın yanı sıra eğitim materyalleri geliştirme, geribildirim sağlama ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma gibi işlevleri de yerine getirebilmektedir (Hu vd., 2025). Ayrıca Bozkurt (2023) üretken yapay zekâyı insan bilişine benzer işlevler yürütebilen sistemler olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde yapay zekânın ilk adımlarını Sidney L. Pressey, çoktan seçmeli test sonuçlarını hemen gösteren ve öğrenenleri destekleyen makineler geliştirerek atmıştır. Bu gelişme de yapay zekânın eğitimdeki ilk uygulamaları olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Holmes, Bialik & Fadel, 2019, s. 2). Üretken yapay zekânın günümüzde daha da güçlenmesi sayesinde 21. Yüzyılda eğitim alanında köklü gelişmelere sebep olmaktadır. Her bir öğrenenin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun içerikler üretmeye yardımcı olabilen üretken yapay zekâ, derslere entegre edilerek öğretenin yanında destekçi ve akıllı bir eğitmen olarak konumlanabilir (Alanoğlu & Karabatak, 2010, s. 178).

Yapay zekâyı üç başlıkta topladığımızda ilk olarak veri tabanlı, daha sonra mantık tabanlı ve son olarak bilgi tabanlı olarak inceleyebiliriz. 1980'li yıllardan 2000'li yıllara kadar, eğitimsel açıdan yapay zekâ bilgi tabanlı bir yaklaşıma dayanmaktaydı (Sleeman ve Brown, 1982). Günümüzde eğitimde yapay zekâ çalışmalarını incelediğimizde ise farklı uygulamalar görmekteyiz. Günümüzde yalnızca bilgi tabanlı değil, aynı zamanda veri ve mantık tabanlı yapay zekâ uygulamaları da eğitimde yer almaktadır (Arslan, 2020). Üretken yapay zekâ uygulamaları keşfedici eğitim, veri madenciliği, makale analizleri, kişiselleştirilmiş eğitim ve chatbotlar gibi sistemleri içermektedir. Eğitimde üretken yapay zekâ, yönetimsel açıdan da desteklemektedir. Ders programı oluşturma, sınav yönetimi gibi konularda kullanılabilir (Holmes vd,. 2019).

Son yıllarda en çok kullanılan yapay zekâ sistemleri; akıllı öğretici sistemler, uzman sistemler ve chatbotlardır (İncemen & Öztürk, 2024). Çiftçi ve Çiftçi (2024) tarafından yapılan araştırmaya göre son 10 yılda yapay zekâ temelli çalışmalar artmıştır ve bu bazı eğitim ortamlarına yansımıştır. Bunlara örnek olarak Coursera, Udemy, Treehouse ve edX gibi eğitim platformları verilebilir. Üretken yapay zekânın kullanılıp kullanılmayacağı eğitim alanında

daha etkin bir hale gelmesinde önemli süreçlerden biri olan inovasyonu sürdürmek için önemli bir sorudur (Tosun, 2023, s. 5409).

Eğitimde yapay zekâ uygulamalarını Arslan (2020) şu şekilde sınıflandırmıştır: uzman sistemler, akıllı öğretici sistemler ve diyalog tabanlı öğretici sistemler. Uzman sistemler, belli bir alanda uzmanlaşmış kişilerin görevlerini farklı algoritmalar kullanarak yapan bilgisayar programlarıdır (Arslan, 2020). Önder (2003) uzman sistemlerin etkin şekilde kullanılabilmesi için bilgi yenileme, bilgi tabanı, çıkarım ve karar mekanizması ve arayüz olmak üzere dört temel modüle ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Akıllı öğretici sistemlere incelendiğinde ilk örneğinin SCHOLAR olduğu görülmüştür (Arslan, 2020). Bu sistem yapay zekâ tekniklerini kullanır ve anlamsal bir ağdan, öğrenenin cevaplarına bireysel cevaplar veren bir yapı oluşturur (Arslan, 2020). Diyalog tabanlı öğretici sistemlerin ortaya çıkışında da SCHOLAR önemli rol oynamıştır. Diyalog çerçevesinde oluşturulan sistemler, beklenti ve kavram yanılgıları çevresinde oluşur ve öğrenen tarafından verilen doğru ve yanlış cevapları kaydeder ve öğrenen bireye dönüt verir (Arslan, 2020).

Yabancı dil öğretimi, yaşanan teknolojik dönüşümden en çok etkilenen disiplinler arasında yer almaktadır. Dil öğretiminin dört temel dil becerisi arasında yer alan yazma becerisi bilişsel çaba gerektiren ve çok boyutlu yapısıyla öğrencilerin en fazla zorlandığı alanlardan biridir (Hyland, 2003; Richards, 2008). Yazma süreci dil bilgisi, kelime kullanımı, metin organizasyonu, içerik üretimi ve biçimsel doğruluk gibi birçok yeterliliğin eş zamanlı kullanımını gerektirmektedir. Öğrenciler karmaşık öğrenme ve üretme sürecinde fikir geliştirme, planlama, taslak oluşturma ve revizyon gibi aşamalarda desteğe ihtiyaç duymasına rağmen geleneksel yöntemler ihtiyaç duyulan desteği her zaman sağlayamamaktadır.

Dil öğretiminde yazma becerileri arasında yer alan tartışmacı kompozisyon yazımı hem dilsel açıdan hem de bilişsel bakımdan üst düzey düşünme becerilerini gerektirmektedir. Tartışmacı kompozisyon türü bir konuda tez geliştirme, yine bir konuda delil sunma, karşı argümanları tahmin etme, çürütme gibi daha karmaşık becerileri kapsamaktadır. Karşı argüman üretme ve argüman çürütme aşamaları genellikle ihmal edildiğinden öğrencilerin en fazla zorlandıkları yazma türüdür (Nussbaum, 2008; Wingate, 2012).

Tartışmacı Kompozisyonun Yeri ve Önemi

İkinci dil öğrenen bireylerin dört beceride de kendilerini geliştirmeleri gerekir. Dört beceri dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Dinleme ve okuma kavrayıcı (receptive) becerilerdir; konuşma ve yazma ise üretken (productive) becerilerdir. Dil öğrenen bireyler bu becerilere odaklanmalıdır. Yazma becerilerini geliştirmek, bireyin duygularını ve düşüncelerini başka bir dilde ifade etmesini sağlar, bu nedenle dil öğretiminde yazma becerilerini geliştirmek oldukça önemlidir. Yazmak, karmaşık ve devam eden bir yolculuktur (Kroll, 1990). Yazma becerisi, dil öğretimindeki en üretim odaklı becerilerinden biridir, bu nedenle de en karmaşık becerilerden biridir. Hem bilişsel hem de dilsel yeterlilikleri bütüncül bir biçimde kullanmayı gerektirir. Bireyin kelime dağarcığı, dilbilgisi bilgisi, metin organizasyonu ve iletişimsel amaçları doğrultusunda bir bütünlük ve anlamlılık oluşturması beklenir. Yazma becerisi

sadece dilin doğru kullanımını gerektirmez aynı zamanda bireyin düşüncelerinin anlamlı, açık, tutarlı ve amaca uygun bir biçimde yazılmasını gerektirir.

Campbell (2019) akademik yazma sürecinin dil gelişiminde önemli bir rolü olduğunu; metin organizasyonu, kelime bilgisi, dil bilgisi, metin içi tutarlılık, bütünlük ve tutarlılığın yeterlilik gerektirdiğini belirtmiştir. Yazma becerileri, bireylerin fikirlerini ve duygularını açıkça belirtmesi için etkili bir yoldur. Akademik yazma becerileri ise dil öğrenen her bir birey için önem arz etmektedir. Akademik yazma becerileri, özellikle yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi, bilgileri sentez edebilme yetisi ve bilimsel anlamda yazılı ürün ortaya kurma yetkinlikleri açısından önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenciler bu süreci zorlayıcı, sıkıcı ve karmaşık bulmaktadır. Önemli sebeplerinden biri öğrencilerin düşüncelerini yazıya aktaramaması, metin organizasyonunu yapamaması, gerekli bilgi birikimine sahip olmaması ya da ikinci bir dilde yeterli kelime bilgisine sahip olmamasıdır.

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yazma sürecinden kaçınma sebepleri arasında zaman alıcı olması, çok sayıda alt beceriyi bir arada kullanmayı gerektirmesi ve bireysel yeterlilik eksiklikleri gibi faktörlerin öğrencileri yazma konusunda zorladığı görülmüştür (Richards, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin akademik yazma becerilerinin gelişmesi yalnızca dili öğrenmek açısından değil aynı zamanda akademik ve mesleki gelişimleri için de büyük bir öneme sahiptir. Yazmak üretken bir beceri olduğundan, yabancı dil öğrenen kişiler bir şeyler yazmaya çalıştıklarında zorlanırlar. Öğrencilerin, yabancı bir dilde yazma sürecine yönelik olumsuz tutumlarının sebepleri düşük öz-yeterlilik algısı, motivasyon eksikliği, dilde yeterince uzmanlaşmış olmamak gibi faktörler olabilir.

Bireylerin yazma becerilerini geliştirmede zorlandığı diğer noktalardan bir tanesi ise sadece yazım, noktalama, dil bilgisi ve kelime bilgisi değil, aynı zamanda cümlelerin ve paragrafların organizasyonu, yazılan yazıya göre ayarlanan tonlama, akademik bir yazı ise gerekli bilgilere sahip olmak, anlamlı ve bütün bir paragraf yazmaktır. Tüm bunlar hem bilişsel hem de dilsel yeterlilikler gerektirdiği için yazma becerilerinin en zor becerilerden biri olduğunu söylenebilir. Rivers ve Temperley (1978)'a göre belirli bir yer ve zamandan bağımsız şekilde gerçekten bir mesaj iletecek şekilde yazmak, bilinçli bir çaba ve dile kasıtlı müdahaleyi gerektiren bir sanattır. Yazmanın karmaşıklığı ve zorluğunun yanı sıra İngilizceyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere düzenli ve etkili bir yazma eğitimi verilmelidir (Rao, 2017).

İngilizcede yazma becerilerini geliştirirken en önemli türlerden biri kompozisyon yazmaktır. Kompozisyonlar da kendi içinde türlere ayrılır; biri tartışmacı türde kompozisyonlardır. Öğrencilerin ilgili konuya ilişkin bir argüman vermesi ve bu argümanları kanıtlaması gerekir. İyi bir tartışmacı kompozisyon yazmak için öğrencilerin tartışma becerilerinin gelişmiş olması beklenir (Wingate, 2012). Başkalarını etkilemek amacıyla ifadeler oluşturma ve görüşleri gerekçelendirmek için argümanlar sunma sürecinde ifadeleri oluşturan farklı unsurları dikkate alma sürecidir. Tartışmacı kompozisyon yazarken öğrenenlerin çoğunun karşı argüman ve buna yönelik yanıt bölümlerini çoğunlukla ihmal ettikleri görünmektedir (Kaleli & Özdemir, 2025). Bu yüzden tartışmacı kompozisyon yazarken yazar güçlü argümanlar ve kanıtlar sunmalı, okuyucusunu iyi tanımalı, kendi fikrini savunmalı, alternatif fikirleri fark etmeli ve mümkünse karşıt görüşü çürütmeye çalışmalıdır (Andrade, 2001). Tüm bu

sebeplerden dolayı tartışmacı türde kompozisyon yazarken öğrencilerin hem tartışma becerileri hem de eleştirel düşünme becerileri gelişmelidir.

Kompozisyon yazmanın amaçlarından biri okuyucuları yazarın fikrine inandırmak ve aynı fikre sahip olmalarını sağlamaya çalışmaktır, bu sebeple kompozisyon yazmak özellikle tartışmacı türde kompozisyon yazmak çok önemlidir. Yazılan konu hakkında öğrencinin belli bir bilgisi bulunmalıdır ve savunduğu konu hakkında kanıtlar sunup savlarını desteklemelilerdir. Bu konuda karşıt bir görüş mevcutsa bu görüşü nasıl çürüteceklerini de bilmelilerdir. Yani tartışmacı türde kompozisyon yazarken öğrenci dili iyi kullanmalıdır. Yazmak en zor gelişen ve öğrencilerin en zorlandığı becerilerden biridir. Tartışmacı türde akademik bir yazı yazmak da öğrencilerin kendilerini ifade etmekte, kendilerini savunmakta ve bir savı çürütmekte zorlandığı türlerden biridir. Amri, Siregar ve Syarif (2020) yaptıkları çalışmada tartışmacı türde kompozisyon yazarken tartışma unsurlarının çok önemli olduğunu ve öğrencilerin en çok sav ve veri aşamasını kullandığını belirtmişlerdir.

Üretken yapay zekâ araçları yazma öğretiminde önemli bir destekleyici unsur olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır. Üretken yapay zekâ uygulamaları öğrencilere anında geri bildirim sunma ve bireyin seviyesine uygun öneriler geliştirme potansiyeline sahiptir (Kayabaş, 2024). Özellikle belirli bir konuda argüman geliştirme, bilgiyi organize etme, verilen bağlamda eleştirel düşünme ve kapsam içerisinde metin bütünlüğünü sağlama gibi daha üst düzeyde bilişsel beceriler gerektiren faaliyetlerde öğrencilere mentörlük yapabilmektedir.

Sunduğu olanakların yanı sıra yeni teknolojiler bazı sorun ve tehditleri de beraberinde getirmektedir. Üretken yapay zekânın sağladığı pedagojik avantajların yanında intihal, etik ihlaller, taraflı ve hatalı bilgi üretme riski gibi ciddi sorunlar da gündeme gelmiştir. Öğrencilerin yapay zekâ araçlarına aşırı güven duyması ile birlikte eleştirel düşünme becerilerinin körelmesine ve yüzeysel öğrenme deneyimlerinin yaşanmasına yol açabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde üretken yapay zekânın tartışmacı yazma sürecindeki etkilerine odaklanan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin tartışmacı yazma etkinliklerinde üretken yapay zekâ teknolojilerini nasıl deneyimledikleri, hangi geri bildirimleri aldıkları ve sürecin yazma yetkinliğine nasıl yansıdığı yeterince araştırılmamıştır. Çalışmanın temel amacı ilgili alanyazını sistematik bir şekilde inceleyerek üretken yapay zekâ uygulamalarının üniversite öğrencilerinin İngilizce tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini mevcut bulgular, pedagojik fırsatlar ve etik sorunlar çerçevesinde ortaya koymaktır. Çalışmanın üretken yapay zekâ teknolojilerinin dil eğitimi bağlamında nasıl daha etkili kullanılabileceğine dair yol gösterici olması ve gelecekteki eğitim politikaları ile öğretim tasarımlarına ışık tutması hedeflenmektedir.

Araştırmanın yürütülmesindeki temel problem "Üniversite öğrencilerinin İngilizce tartışmacı yazma becerilerinin geliştirilmesinde üretken yapay zekânın rolü nedir?" temel araştırma problem sorusu doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üretken yapay zekâ araçları, İngilizce tartışmacı yazma öğretiminde öğrencilere ve eğitimcilere ne tür pedagojik fırsatlar sunmaktadır?
2. Üretken yapay zekâ, tartışmacı metinlerin yazım sürecini ve yazma kalitesini nasıl etkilemektedir?
3. İngilizce tartışmacı yazma sürecinde üretken yapay zekâ kullanımından kaynaklanan temel etik sorunlar ve sınırlılıklar nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılan konu veya olgu hakkında daha önce üretilen yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve bu materyallerde yer alan bilgilerin araştırma konusuyla ilgili veriler olarak değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Bu çalışmada "İngilizce Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekânın Rolü" konusundaki mevcut alanyazının derinlemesine incelenmesi ve sentezlenmesi amaçlandığı için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Doküman analizi yapılırken veri toplama aşamasında hangi materyallerin veri kaynağı olarak seçileceği, araştırmanın problemine ve alt problemlerine bağlı olarak belirlenmektedir. "İngilizce Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Üretken Yapay Zekânın Rolü" konulu derleme çalışmasının temel veri toplama araçlarını, konuyla ilgili Google Scholar, Web of Science, ERIC, Scopus ulusal ve uluslararası akademik veritabanlarında yayımlanmış makaleler, lisansüstü tezler, kitap bölümleri ve konferans bildirileri oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, ulaşılabilen bu kaynaklardan yararlanarak, üretken yapay zekânın İngilizce yazma becerileri üzerindeki etkisini, avantajlarını, sınırlılıklarını ve ilgili etik tartışmaları incelemektir.

Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması, belirlenen dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda sistematik olarak yürütülmüştür. Üretken yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde yaygınlaşma süreci dikkate alınarak, tarama kapsamı 2022-2025 yılları arasındaki çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Araştırmaya dahil edilme kriterleri şöyledir:

1. Konu Kapsamı: Çalışmanın odağının "üretken yapay zekâ" ve "İngilizce yazma becerisi" olması,
2. Yayın Türü: Hakemli dergilerde yayımlanmış araştırma makaleleri, kitap bölümleri veya uluslararası konferans bildirileri olması,
3. Dil: Çalışmanın Türkçe veya İngilizce dilinde tam metin erişilebilir olması.

Hariç tutma kriterleri ise; bilimsel dayanağı olmayan web içerikleri, blog yazıları, editöre mektuplar ve tam metnine ulaşılamayan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Yapılan taramalar sonucunda ilk etapta konuyla ilgili geniş bir havuz oluşturulmuş, ardından başlık ve özet incelemeleriyle ilgisiz çalışmalar elenmiştir. Bu eleme süreci sonucunda çalışmanın

örneklemini; 52 adet araştırma makalesi, 12 adet kitap/kitap bölümü ve 5 adet konferans bildirisi olmak üzere toplam 69 çalışma oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan dokümanlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi "hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası" olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin incelenmekte ve böylece betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların keşfedilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında toplanan dokümanlar öncelikle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Ardından elde edilen bulgular tematik başlıklar altında kategorize edilmiş, yorumlanmış ve "Bulgular" bölümü altında raporlanmıştır.

3. Bulgular

Üretken Yapay Zekânın İngilizce Tartışmacı Yazma Eğitimine Yönelik Sunduğu Fırsatlar

(Birinci Alt Problem: Üretken yapay zekâ araçları, İngilizce tartışmacı yazma öğretiminde öğrencilere ve eğitimcilere ne tür pedagojik fırsatlar ve destekler sunmaktadır?)

Son yıllarda üretken yapay zekânın eğitime entegrasyonuna yönelik çalışmalar önemli ölçüde artmıştır. Hu, Xu, Tong ve Graesser (2025) tarafından yapılan çalışmada, bu teknolojilerin öğrenen profillerini analiz edebildiği, bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunabildiği ve öğretim sürecine uyum sağlayabilen yönlendirmeler sağlayabildiği belirtilmektedir. Benzer şekilde Holmes ve arkadaşları (2022) yapay zekânın pedagojik karar alma süreçlerine katkı sunduğunu ve öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyebileceğini öne sürmektedir.

Üretken yapay zekâ kullanımı sadece bunlarla sınırlı değildir. Öğrenenlerin dilsel düşünme becerilerini geliştirmekte önemli roller oynamaktadır. Bu tarz araçlar sayesinde kullanıcıların düzeltme yaparak kendi dil öğrenme süreçlerini yönetebilmelerinde daha bilinçli hale geldikleri söylenebilir (Kasneci vd., 2023). Üretken yapay zekâ araçları; kişiselleştirilmiş geribildirim, hızlı içerik üretimi, kaynak geliştirme ve öğretmen iş yükünü azaltma gibi avantajlar sunar (Bozkurt, 2023b).

Öğretmenler açısından bakıldığında, bu teknoloji ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılabildiği gibi sınav ve etkinlik materyalleri geliştirmeye katkı sağlayabilir (Baidoo-Anu & Ansah, 2023; Kasneci vd., 2023; Zhai, 2022). Ayrıca ters yüz öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanmasını destekleyebilir (Rudolph, Tan & Tan, 2023). Müfredat ve ders içeriği tasarlamada üretken yapay zekânın sunduğu olanaklar sayesinde daha etkili ve zenginleştirilmiş öğrenme kaynakları oluşturulabilir (Simms, 2024). Öğrenenler açısından değerlendirildiğinde ise üretken yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunduğu görülmektedir. Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilecekleri, insan benzeri etkileşimler kurabilecekleri bu uygulamalar sayesinde desteklenmektedir (Mhlanga, 2023).

Zaman ve mekandan bağımsız bir öğrenme imkanı tanıyan yapay zekâ araçları, öğrencilerin anlamadıkları konuları bireysel olarak tekrar etmelerine yardımcı olur. Üstelik ders öncesi

hazırlık sürecinde de üretken yapay zekâdan faydalanılabilir. Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen yapay zekâ uygulamaları, kavramsal olarak karmaşık metinleri sadeleştirme ya da özetleme işleviyle öğrenmeyi kolaylaştırır. Özellikle dil öğrenen bireyler için bu araçlar, geribildirim sunarak yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir (Michel-Villarreal vd., 2023). Bununla beraber bu teknolojileri etkili kullanmak için doğru komutlar verebilme ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önem taşır (Nikolic vd., 2024).

Fırsatlar açısından değerlendirildiğinde, üretken yapay zekâ araçları öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları sunarak onların bireysel hızda ve ihtiyaçlarına uygun biçimde ilerlemelerini sağlayabilir (Mhlanga, 2023). Yapay zekâ araçları aynı zamanda öğrencilerin kavramsal düzeyde anlamayı derinleştirmelerine, karmaşık bilgileri sadeleştirerek öğrenmelerine ve yazma gibi üretkenlik gerektiren becerilere gelişim sağlamalarına katkı sunmaktadır (Michel-Villarreal vd., 2023). Öğretmenler için ise ders içeriklerinin hazırlanmasında zaman tasarrufu sağlaması, değerlendirme süreçlerini desteklemesi ve farklı seviyelere göre materyal üretimini kolaylaştırması gibi avantajlar söz konusudur (Kasneci vd., 2023; Baidoo-Anu & Ansah, 2023).

Alanyazın incelendiğinde üretken yapay zekânın birçok faydasının altı çizilmiştir. Dijital yazma, üretkenliğin artması, yenilikçi ölçme değerlendirme desenleri ve yazma derslerinin değerlendirilmesi gibi birçok fayda ve fırsatlar sunmaktadır. Eğitimde üretken yapay zekâ uygulamaları, farklı şekillerde eğitim ortamlarına girmiştir.

Akıllı öğretim sistemleri yapay zekânın eğitimde kullanılan en yaygın uygulamasıdır ve bu tür sistemlerde öğrenen birey ilerledikçe sistem zorluk sistemini kendiliğinden olarak arttırıp azaltmaktadır (Fadel vd., 2019). EBA, iTalk2Learn, Jill Watson gibi uygulamalar yapay zekâ tabanlı akıllı eğitim sistemlerine örnek verilebilir (Çetin ve Aktaş, 2021). Uzaktan eğitimde etkileşim önemlidir ve sohbet robotları bu anlamda etkileşimi sağlar. Aynı zamanda bireysel gelişime katkıda bulunan sohbet robotları eğitimde son yıllarda yaygınlaşmıştır. (Deveci Topal vd., 2021; Nghi vd., 2019). Sohbet robotlarından en yaygın kullanılanı ChatGPT'dir. ChatGPT'nin hedeflenen öğrenme çıktıları, öğretim faaliyetleri ve ölçme araçları uygulamasında dönüşüme neden olabileceği ve güçlü bir etki yaratacağı öngörülmektedir (Zhai, 2022).

Büyük dil modelleri uzaktan öğrenmede de öğrenenlere yol gösterir. Gerçek zamanlı geribildirimler verir, grup tartışmalarını destekler ve öğrenenlere kişiselleştirilmiş rehberlik yapar. Büyük dil modelleri, bireylerin kendi alanlarında veya ilgi duydukları alanlarda kendilerini geliştirmesine de yardımcı olur. Her bir bireyin kendi öğrenme stili ve öğrenme hızı vardır. ChatGPT gibi büyük dil modelleri sayesinde öğrenme ve öğretme sürecinde daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunmada öğrenenlere ve öğretenlere yardımcı olabilir. Bu modeller öğrenenlerin yazılarına ve cevaplarına geribildirim sağlar, kaynak ve materyal önerir. Böylece öğrenen bireylerin yanı sıra öğretenlerin kişiselleştirme sürecinde zaman kaybetmemesini sağlarken hızlı geribildirim verebildiği içinde öğretenin öğrenme sürecine daha çok zaman ayırmasını sağlar.

Büyük dil modelleri sadece öğrenene değil, öğretene de katkıda bulunabilir. Ders planlama, aktivite tasarlama, soru ve sınav üretme gibi faydaları bulunan bu modeller sayesinde öğrenme ve öğretme süreci bambaşka bir boyut kazanır. Öğrenen bireylerin kendi açılarından bakıldığı zaman, Dijkstra vd. (2022) tarafından son zamanlarda yapılan çalışmada, okuduğunu anlamayı amaçlayan bir ödev için çoktan seçmeli sorular ve cevapları ChatGPT

kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmada, sınav sorularının üretken yapay zekâ ile oluşturulmasının öğretenler üzerindeki hazırlık yükünü hafiflettiği ve öğrenenlerin ders kitabı gibi materyallerle çalışırken veya sınavlara hazırlanırken bilgilerini pekiştirmeleri ve kendilerini test etmeleri için etkili bir öğrenme aracı sunduğunu ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada ise GPT-3 pedagojik bir ajan gibi kullanarak bu modelin çocukların merak duygusunu uyandırma ve soru sorma becerilerini geliştirme konusunda olumlu etkiler yarattığı ortaya koymuştur (Abdelghani vd,. 2022).

Üretken yapay zekânın potansiyel faydalarının yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Yapay zekâ araçları, hali hazırda var olan sorunları tamamen ortadan kaldırmadığı gibi bazı yeni zorluklara da yol açabilir. Araştırmalar, özellikle intihal ve akademik dürüstlük ihlallerine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin, üretken yapay zekâdan alınan içerikleri süzgeçten geçirmeden doğrudan kullanmaları, etik sorunlara ve intihal vakalarına yol açabilmektedir. Ayrıca bazı yapay zekâ araçlarının güncel veriyle çalışmaması, kullanıcılara hatalı veya eski bilgiler sunmasına neden olabilir (Tlili vd., 2023). Bu durumda kullanıcılar yanılabilir. Örneğin yalnızca 2021 yılına kadar veriyle eğitilmiş bir yapay zekâ sistemi, 2025 yılında hala dönemin ABD başkanının Joe Biden olduğunu söyleyebilir. Bu sebeple üretken yapay zekâdan elde edilen bilgilerin sorgulanması ve doğrulanması çok önemlidir. Eleştirel düşünme becerilerinin bu süreçteki önemi büyüktür. Üretken yapay zekâya aşırı güven, hem etik hem de pedagojik sorunlara yol açabilir. Bu nedenle eğitim ortamlarında bu teknolojilerin kullanımını yönlendirecek açık ilkeler, sınırlar ve rehberlerin oluşturulması gerekmektedir (Dabis & Csaki, 2024). Tüm değerlendirmeler ışığında yükseköğretim kurumlarında üretken yapay zekânın nasıl ve ne ölçüde kullanılacağını belirlemek, sürdürülebilir ve etik bir yaklaşım geliştirmek açısından oldukça önemlidir.

Diğer yandan bu araçların kullanımıyla birlikte erişimde eşitsizlik, dijital uçurum ve eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması gibi yeni sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Yan, Xie ve Wang (2023) tarafından yapılan araştırmada üretken yapay zekânın etik ve uygulamaya yönelik zorluklarına dikkat çekilmiş ve bu alanda düzenleyici politikalara duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır. Üretken yapay zekâ teknolojileri eğitim alanında büyük bir potansiyele sahiptir. Sahip olduğu potansiyelin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için eğitmenlerin yeterlilikleri, altyapı desteği ve etik ilkeler temelinde yapılandırılmış sistematik eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Bozkurt, 2023).

Öte yandan tehditler boyutunda değerlendirildiğinde üretken yapay zekânın öğrenciler tarafından sadece çıktı üretme aracı olarak görülmesi onları derinlemesine öğrenmeden uzaklaştırabilmektedir. Böylece öğrencilerin araştırma, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Zhai, 2022). Ayrıca yapay zekânın sunduğu bilgilerin güvenilirliği her zaman doğrulanmadığı için öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişmemişse yanlış ya da hatalı bilgileri doğru kabul etmeleri olasıdır (Tlili vd., 2023).

Pedagojik bağlamda değerlendirildiğinde ise bu araçların kontrolsüz ya da amacından sapmış kullanımı öğretim sürecinde yüzeysel öğrenmeye neden olabileceği gibi eğitimcilerin rollerini de belirsizleştirebilir (Chan & Lee, 2023). Sonuç olarak üretken yapay zekâ araçlarının eğitim ortamlarında sunduğu fırsatlar ve olanaklar inkar edilemez düzeydedir. Ancak bu araçların etik, pedagojik ve bilişsel açılardan olası riskleri de göz önünde bulundurulmalı; öğrencilerin

bu araçları bilinçli, sorgulayıcı ve yaratıcı biçimde kullanmaları desteklenmelidir. Eğitimcilerin rehberliğinde yürütülecek stratejik entegrasyon çalışmaları, bu teknolojilerin eğitim alanındaki değerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda olası tehditleri de en aza indirgeyebilir.

Dezavantajlardan bir diğeri ise bu tür teknolojik araçlara öğrenen ve öğretenlerin ulaşamama durumudur. Bu bağlamda üretken yapay zekânın eğitimdeki rolü yalnızca avantajlar ve sınırlılıklar çerçevesinde değil, aynı zamanda fırsatlar ve tehditler olarak da değerlendirilmelidir.

Üretken yapay zekânın eğitimde yaygınlaşmasıyla birlikte öğreten bireylerin bu teknolojiye uyum sağlaması ve gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024, s.57). Üretken yapay zekâ teknolojilerinin gelişiminde, Park ve Doo (2024) harmanlanmış öğrenme ortamlarında yapay zekâ ile ilgili araştırmaların artacağını ön görmüştür ve bulgularına göre yapay zekâ, öncelikle asenkron çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmakta ve yüz yüze sınıf aktivitelerinde daha az kullanılmaktadır. (Belkina vd., 2025). Park ve Doo (2024) gelecek çalışmalarda, üretken yapay zekânın harmanlanmış öğrenme ortamlarına en uygun şekilde entegrasyonuna ilişkin olarak, eğitmenlere rehberlik edecek yapılandırılmış yönergelerin geliştirilmesi gerektiği vurgulamıştır.

Yapay zekâ araçları doğru ve etkili komutlarla kullanıldığında yüksek kalitede çıktılar üretebilse de kullanıcıların bu araçlara fazla güven duyması bilgi kirliliği, eleştirel düşünme becerilerinin körelmesi ve akademik dürüstlük gibi konularda ciddi riskler doğurabilmektedir. Özellikle üretken yapay zekâ araçlarının sunduğu bilgilerin güncel olmaması ya da güvenilir kaynaklara dayanmaması, öğrencileri yanlış yönlendirilmesine neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin, üretken yapay zekâdan elde ettikleri çıktıları herhangi bir düzenleme ya da değerlendirme yapmadan doğrudan ödev ya da proje olarak sunmaları intihal ve etik dışı kullanım problemlerini gündeme getirmektedir.

Üretken yapay zekâ uygulamaları eğitim alanında büyük yeniliklere yol açmaktadır. Özellikle yüksek öğrenim kurumlarında geleneksel öğretim yaklaşımlarını değiştirmekte ve öğrenci destek hizmetlerinin gelişmesini sağlamaktadır. Kısacası üretken yapay zekâ eğitim alanında sınırları aşarak bilinçli kullanıldığı takdirde öğrenen ve öğretenlere yeni imkanlar sunmaktadır. En fazla tercih edilen üretken yapay zekâ aracı olan ChatGPT, küresel akademik dünyada da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. ChatGPT ve benzer teknolojilerinin sınıflarda kullanımı öncelik haline gelirken, geleneksel eğitime kıyasla bu tür uygulamaların derslere entegre edilmesi elbette zorunluluk haline de gelmektedir.

Üretken yapay zekânın genel olarak eğitim alanında öğrenme faaliyetleri kapsamında zenginleştirici, destekleyici ve dönüştürücü nitelikleri olduğu düşünülmektedir. Woolf vd. (2013)'nin yapay zekâyı eğitsel faaliyetler kapsamında ele aldıkları araştırmada yapay zekânın her öğrenen için bir rehber niteliğinde olduğu, 21. Yüzyıl becerilerinin öğrenilmesindeki katkısı, öğrenen etkileşimi verileri, herkese açık erişimli sınıflar, yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme konularındaki çeşitli zorlukları aşma konusunda araştırmacı ve uygulayıcılara çıkış yolları önermektedir. Büyük dil modellerinin kullanımıyla birlikte öğrenme ve öğretim süreçlerinin genişletilmesinde tüm seviyedeki öğrenen bireylerin yararına olabilir. Her öğrenenin kendine özgü öğrenme stili vardır ve yapay zekâ uygulamaları öğrenimin daha kişiselleştirilmiş olmasını ve daha etkili öğrenme deneyimi

sunmasını sağlar. Aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmede öğrenenlere sebepler sunarak konunun arkasında yatan sebepleri bulmalarına yardımcı olabilir. Lisans derecesindeki öğrenenler için ise araştırma becerilerini ve yazma alanındaki becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilen yapay zekâ yine bu düzeyde de eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerisi geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Öğrenenlere belirli konuda kaynak ve bilgi sağlayarak öğrenenlerin araştırma becerilerinin gelişmesine de katkı sunar. Böylece daha iyi bir anlayış sağlarken materyal analizine de yardımcı olur.

Araştırmalar üretken yapay zekânın yalnızca içerik sunmada değil aynı zamanda öğrenme sürecini yönlendiren etkileşimli bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Abdelghani vd., 2022). Öğrenenler birbirlerinin çalışmalarını değerlendirerek öğrenme süreçlerine katkıda bulunabilirler ancak bu etkileşiminin etkili olabilmesi için verilen geribildirimin nitelikli ve kapsayıcı olması gerekir. Bu bağlamda Jia vd. (2021), Google tarafından üretilen BERT modelinin öğrenenlerin yaptığı akran değerlendirmelerini analiz etmek amacıyla nasıl kullanılabileceğini incelemişlerdir. Çalışma sonunda öğrenenlerin geribildirim kalitesinin artabileceği ve etkili değerlendirme yapma becerilerinin gelişmesinde yapay zekâ destekli sistemlerin yol gösterebileceği düşünülmektedir (Kasneci vd., 2023).

Üretken Yapay Zekânın Yazma Süreci, Kalitesi ve Öğrenci Becerilerine Etkileri

(İkinci Alt Problem: Üretken yapay zekâ, tartışmacı metinlerin yazım sürecini (fikir üretme, taslak oluşturma, revizyon) ve yazma kalitesini nasıl etkilemektedir?)

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte bireyler hem farklı içeriklerle karşılaşmakta hem de farklı dilleri konuşan ve farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenmek neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Günümüz küreselleşen dünyasında hem kişisel hem akademik hem de profesyonel anlamda kültürlerarası etkileşim ve iletişimin sağlanması açısından da yabancı dil öğrenimi oldukça kritik bir durumdur. Bir yabancı dilde yetkin olmak, bireylerle anlamlı etkileşim kurmak, fikirleri kolaylıkla aktarmak ve kültürel çeşitliliği benimsemek anlamına gelebilir. Bu anlamda yabancı dil öğretmenleri dil edinimi konusunda kolaylaştırıcı ve bu süreci hızlandırıcı birincil kaynaklardır. Öğrenciler gerekli dil öğrenme becerilerini, bu süreci yazılı ve sözlü üretim yoluyla ölçen ve değerlendiren öğretmenler aracılığıyla edinirler. Şüphesiz ki teknolojinin, internetin ve yapay zekânın hayatımıza girmesiyle birlikte dil öğrenme süreci dönüşüm yaşamıştır. Dil öğrenen bireyler için artık birçok bilgi, kaynak ve platform bulunmaktadır. Bu kaynaklar ve platformlar bireylerin ihtiyaçlarını gidermede yardımcı olurlar. Dil öğretimi yalnızca okullarda gerçekleşen bir şey değildir. Birey, yaşı fark etmeksizin herhangi bir amaçla dil öğrenmek isteyebilir. Özellikle günümüzün sürekli değişen şartlarında her kesimden ve her meslekten insanlar yabancı bir dil öğrenmeye çalışmaktadır. Bu öğrenme etkinliği yüz yüze, uzaktan ya da kendi kendine öğrenme şeklinde olabilir. Elbette bu süreçte öğretenin etkisi büyüktür ancak her bireyin öğrenme şekli farklıdır. Bu durumda yer ve zaman fark etmeksizin yabancı dili öğreten öğretmenlerin, öğrenenlerin ihtiyaçlarını iyi belirlemesi gerekir.

21. yüzyıl çoğunlukla bilgi çağı olarak tanımlanırken, yapay zekâ teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte günümüzde "yapay zekâ çağı" ya da "zekâ çağı" ifadeleri kullanılmaktadır (Wikipedia, 2024). ChatGPT, Grammarly, Quillbot, Gemini gibi yapay zekâ araçları, geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarını dönüştürme potansiyeline sahiptir. Üretken yapay zekâ teknolojilerinin yeni gelişmekte olması nedeniyle alan yazında hala geniş bir araştırma tabanına ulaşılmamış olsa

da dil modellerinin öğrenme süreçlerine sunduğu katkılar giderek daha görünür hale gelmektedir. Büyük dil modelleri aracılığıyla bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilen öğrenme materyalleri ve ortamları geliştirilebilmekte, böylece dil becerilerinin çok boyutlu gelişimi desteklenebilmektedir.

Law (2024) tarafından yapılan araştırmada üretken yapay zekânın materyal geliştirme süreci, yazma çalışmaları ve ölçme-değerlendirme gibi çeşitli alanlarda kullanıldığı, özellikle yazma becerilerini geliştirme sürecinde öğrenenlerin yaratıcılığı, motivasyonu ve öğrenme sürecine katılımlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Aynı çalışmada ChatGPT gibi araçların öğreticiler açısından zaman tasarrufu sağladığı, hızlı geri bildirim imkanıyla verimliliği artırdığı ve materyal üretiminde yaratıcılığı desteklediği vurgulanmıştır. Reinders ve Benson (2017) ise yapay zekâ tabanlı uygulamaların sınıf dışında da öğrenenlere kişiselleştirilmiş destek sunabileceğini belirtmişlerdir. Godwin-Jones (2023) da üretken yapay zekânın öğrenenlere gerçek zamanlı geri bildirim sunarak yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Üretken yapay zekânın dil öğretimindeki uygulamalarına ilişkin çalışmalardan biri Zhai (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ChatGPT'nin öğretenlerin hazırlık yükünü azalttığı, aynı zamanda öğrenenlerin yazılı üretimlerini yapılandırmalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Abdelghani vd. (2022) ise GPT-3'ün öğrenenlerin merak duygusunu geliştirdiğini ve soru sorma alışkanlıklarını artırdığını ortaya koymuşlardır. Elde edilen bulgular, üretken yapay zekânın yalnızca akademik becerileri değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini destekleme potansiyelini de göstermektedir. Ayrıca Jia vd. (2021) akran değerlendirmelerinde yapay zekâ araçlarının kullanılmasının geri bildirim niteliğini artırabileceğini belirtmiştir. Böylece öğrenenlerin yalnızca öğretenlerden değil, birbirlerinden de etkili bir şekilde öğrenmelerini mümkün kılmaktadır.

Üretken yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının açık ve uzaktan eğitimdeki potansiyeli üzerine yapılan çalışmalarda özellikle içerik üretimi, ölçme-değerlendirme, öğrenen takibi ve kişiselleştirilmiş geribildirim gibi alanlarda önemli fırsatlar sunduğu vurgulanmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019; Holmes vd., 2019). Türkiye özelinde yapılan çalışmalarda ise ChatGPT'nin açıköğretim sistemlerinde ölçme değerlendirme süreçlerini hızlandırmak, öğrenen destek hizmetlerini güçlendirmek ve uyarlanabilen öğrenme yolları geliştirmek için kullanılabileceği ifade edilmiştir (Erdem-Aydın vd., 2025). Elde edilen bulgular, üretken yapay zekânın yalnızca teknik bir araç değil, pedagojik süreçleri destekleyen bir yapı olarak ele alınması gerektiği anlamına gelmektedir. Tüm bu çalışmalar, üretken yapay zekânın dil öğretimindeki potansiyel faydalarını ortaya koymakla birlikte, yapay zekâ araçlarının pedagojik amaçlara uygun, bilinçli ve etik biçimde entegre edilmesi gerektiğine de dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin dijital teknolojileri nasıl kullanacakları konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları, aynı zamanda yapay zekâ araçlarının eğitimde fırsat eşitliğini artırıcı bir rol üstlenebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler, özellikle üretken yapay zekâ araçlarının dil eğitimi bağlamında dikkate değer bir dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar üretken yapay zekâ araçlarının İngilizce yazma becerileri üzerindeki potansiyel etkilerini hem pedagojik hem de bilişsel açılardan incelemektedir. Barrot (2023) ChatGPT gibi sohbet robotlarının doğal ve insan benzeri etkileşimler yoluyla ikinci dil yazım sürecinde kullanılabileceğini ifade etmektedir. ChatGPT'nin zamanında ve uyarlanabilir geri bildirim

sağlayabilmesi, öğrencilerin yazma pratiği yapmasına olanak tanıyan güvenilir bir araç olabileceğini ortaya koymuştur. Diğer yandan bazı akademisyenler bu tür araçların yazma pedagojisi ve akademik dürüstlük üzerindeki olası olumsuz etkilerine de dikkat çekmiştir. Lai, Lin ve Su(2023) ise ChatGPT'nin argümantatif yazma sınıflarında yapılandırma, düzenleme, düzeltme ve yansıtma gibi görevlerde öğrencilere yardımcı olabileceğini belirtmiştir. ChatGPT sadece dilsel düzeyde değil, aynı zamanda içerik ve yapısal düzeyde de öğrencilere destek sağlayan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Yazarlar teknolojinin sınırlılıklarını da vurgulayarak öğretim tasarımında dikkatli ve ilkeli entegrasyonun önemini hatırlatmaktadır.

Suh, Bang ve Han (2025) tarafından geliştirilen ChatGPT Guideline for Critical Argumentative Writing çerçevesi ise üretken yapay zekâ araçlarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde nasıl kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Deneysel bir çalışmayla desteklenen çerçeve, ChatGPT'nin öğrencilerin argümanlarının mantıksal tutarlılığını artırabileceğini göstermiştir. Dilsel açıdan geleneksel yöntemlerin bazı yönlerde daha başarılı olduğu da ortaya konulmuştur ve üretken yapay zekânın pedagojik kullanımında denge ve yönlendirme ihtiyacını gözler önüne sermektedir. Jiang (2022) ikinci yabancı dil olarak İngilizce bağlamında yapay zekâ uygulamalarını inceleyerek üretken yapay zekânın otomatik değerlendirme sistemlerinden duygusal bilişsel araçlara kadar geniş bir yelpazede kullanıldığını belirtmiştir. Yapılan uygulamalar, öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Han vd. (2023) tarafından geliştirilen RECIPE platformu, ChatGPT'nin öğretmen rolünü üstlenerek öğrenci yazılarını yönlendirmesini sağlayan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrenciler kendi yazılarını platforma yükleyerek ChatGPT ile çok aşamalı bir geri bildirim sürecine girmekte ve bu süreçte yazılarını yeniden düzenlemektedir. Model, üretken yapay zekâ ile öğrenciler arasında etkileşimli bir öğrenme deneyimi tasarlamak açısından örnek bir uygulamadır. Guo, Wang ve Chu (2022), "Argumate" isimli chatbot destekli yazma ortamının öğrencilerin tartışmacı yazma becerilerini artırmada etkili olduğunu gösterirken Guo vd. (2023) sınıf içi münazara bağlamında chatbotların öğrenci motivasyonu ve yazma performansına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Annamalai vd. (2025) ise öğrencilerin ChatGPT gibi araçlardan gelen önerileri değiştirerek entegre etmelerinin yazı kalitesini olumlu yönde etkilediğini deneysel olarak göstermiştir. Benzer biçimde Söğüt (2024) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ destekli yazma araçlarına yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri, bu araçların yazı üretiminde karşılaşılan tıkanıklıkların giderilmesinde ve anlık ve kişiselleştirilmiş dil desteği sağlamasında etkili olduğu vurgulanmıştır. Aynı çalışmada akademik dürüstlük, içerik doğruluğu ve değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması gerektiğine dair etik kaygılar da dile getirilmiştir. Fan, Lim ve Tan (2024), yapay zekâ tabanlı geri bildirim ile geleneksel öğretmen geri bildirimi arasındaki farkları akademik İngilizce yazma bağlamında ele alarak öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarını karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir ve yapay zekâ araçlarının öğrenci özerkliği üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir. Söğüt (2024) ise İngilizce dili öğretimi alanında çalışan öğretmen adaylarının üretken yapay zekâ kullanımına yönelik pedagojik duruşlarını ve etik farkındalık düzeylerini incelemiş, öğretmen adaylarının büyük kısmının bu araçların kullanımında denetimli ve amaç odaklı bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymuştur. Godwin-Jones (2022) geleneksel otomatik yazma sistemleri ile makine çevirisi

sistemleriyle karşılaştırıldığında büyük dil modeli tabanlı yazma araçlarının daha esnek ve anlamlı bir yazma deneyimi sunduğunu belirtmiştir. Uğur ve Usta (2025) ise Türkiye bağlamında yapay zekâ ve dil eğitimi konularında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini sunmuş ve son yıllarda bu alandaki araştırmalarda ciddi bir artış yaşandığını ortaya koymuştur.

Law (2024) üretken yapay zekâ uygulamalarının dil öğretimi süreçlerinde yarattığı dönüşüme dikkat çekmiş; öğrenen özerkliğini teşvik eden, geri bildirim sunan ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilen sistemlerin öğrenci başarısını artırabileceğini savunmuştur. Ayrıca sistemlerin etik ve pedagojik sınırlar içinde kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Lai, Li ve Su (2023) ChatGPT'nin tartışmacı yazma sınıflarındaki potansiyelini çok yönlü bir şekilde değerlendirdikleri çalışmalarında, teknolojinin yazma sürecinin dört temel aşamasında nasıl katkı sağlayabileceğini ortaya koymuşlardır: ön yazma (outline oluşturma), metin düzenleme, dilsel düzeltme ve yazma sonrası geri bildirim. Çalışma, ChatGPT'nin hem yapısal hem de dilsel geri bildirim sunduğunu ve öğrencilerin farklı bakış açılarına maruz kalmasını sağlayarak diyaloğa dayalı yazma becerilerini desteklediğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin kendi ürettikleri taslaklara yönelik olarak ChatGPT'den yapılandırılmış geri bildirim alabilmesi, eleştirel düşünme süreçlerinin gelişmesini teşvik etmektedir. Araştırmacılar ChatGPT'nin rehberlik olmadan sınıf içinde tam anlamıyla etkili olamayacağını ve verdiği önerilerin çoğu zaman yüzeysel ve genel düzeyde kaldığını vurgulamışlardır. ChatGPT'nin "bilgili bir sanal akran" gibi rol oynadığı, ancak yönlendirme becerisinin sınırlı olduğu belirtilmiştir.

Li ve Li (2024), üretken yapay zekâ teknolojilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamlarına bütünleşmesini odak noktası alan çalışmalarında, ChatGPT'nin öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artıran ve bireyselleştirilmiş içerik sunabilen bir destek aracı olarak nasıl kullanılabileceğini incelemişlerdir. Tasarım temelli bu araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte ChatGPT'yi ders öncesi, sırası ve sonrasında etkileşimli olarak kullandıkları bir öğrenme modeli test edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin dilsel çıktılarının çeşitlendiğini, motivasyonlarının arttığını ve öğrenmeye karşı daha aktif tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin yazma sürecinde ChatGPT'yi bilgi teyit etme, kelime seçimi yapma, örnek arama ve hata düzeltme gibi amaçlarla kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, bu araçların bilinçli ve rehberli bir biçimde kullanıldığında öğrenme ortamlarının niteliğini artırabileceğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak üretken yapay zekânın yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli fırsatlar sunduğu, ancak bu teknolojilerin pedagojik bağlamda dikkatli, yönlendirilmiş ve etik ilkelerle uyumlu şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin bu araçları nasıl, ne zaman ve hangi amaçla kullanacaklarına dair karar süreçleri, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde belirleyici olacaktır.

Etik Sorunlar ve Sınırlılıklar

(Üçüncü Alt Problem: İngilizce tartışmacı yazma sürecinde üretken yapay zekâ kullanımından kaynaklanan temel etik sorunlar ve sınırlılıklar nelerdir?)

Üretken yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarında yaygınlaşması, pedagojik avantajlarının yanı sıra çeşitli etik sorunları da gündeme getirmiştir. Yaşanan sorunlar, gizlilik, şeffaflık, algoritmik önyargı, akademik dürüstlük ve bilişsel gelişim üzerinde olası olumsuz etkiler gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Veri gizliliği ve mahremiyet başta olmak

üzere birçok etik mesele, yapay zekâ tabanlı araçların kullanıcı verilerini nasıl işlediğiyle doğrudan ilişkilidir. Özellikle ücretsiz ve ticari LLM (Büyük Dil Modeli) temelli araçların, kullanıcı girdilerini depolayarak eğitim süreçlerinde veri güvenliğini riske attığı bilinmektedir. Bu durum öğrenen merkezli uygulamalarda hem kişisel bilgilerin korunması hem de etik kullanım sınırlarının belirlenmesi açısından dikkat gerektirmektedir (Bozkurt, 2023; Floridi & Cowls, 2019).Ayrıca şeffaflık ve hesap verebilirlik sorunu da dikkat çekmektedir.

Yapay zekâ araçlarının öneri ve yönlendirme mekanizmalarının "kara kutu" niteliğinde olması hem öğretenlerim hem de öğrenenlerin sistemin nasıl çalıştığını anlamasını güçleştirmekte; bu durum sürecin pedagojik olarak denetlenebilirliğini azaltmaktadır (Burrell, 2016). Özellikle üretken araçların yanıt üretme süreçlerinde hangi verileri ve hangi mantıkla kullandığına dair sınırlı bilgi sunması, eğitimde güven sorununa yol açmaktadır.

Önemli bir diğer etik boyut ise algoritmik önyargı ve adalet problemidir. Büyük dil modellerinin büyük oranda belirli ülkelerden beslenen veri kümeleriyle eğitilmesi, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yeterince temsil edilmemesine ve dolayısıyla adaletsiz çıktıların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu durum eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleriyle doğrudan çelişmektedir (Bender, Gebru, McMillan-Major & Shmitchell, 2021).

Akademik dürüstlük ve bilişsel gelişim üzerindeki etkiler de literatürde sıklıkla tartışılan diğer etik konulardır. Özellikle üretken yapay zekânın yazma becerilerine dahil edilmesi sırasında öğrencilerin metni doğrudan oluşturmak yerine sistemin ürettiği içeriği kopyalaması, özgün düşünce üretimini zayıflatmakta ve öğrenme sürecini yüzeyselleştirebilmektedir (Gutiérrez, 2023). Ayrıca büyük dil modellerinin zaman zaman gerçek dışı ya da yanlış bilgi üretme eğiliminde olması, öğrencilerin hatalı verilere ulaşmasına ve akademik güvenilirliğin zedelenmesine yol açabilmektedir (Forcier, Griffiths, Luckin & Holmes, 2016).

Etik konular üretken yapay zekâ araçlarının eğitsel bağlamda yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda etik ve pedagojik bir bilinçle tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin aracı ne zaman, nasıl ve hangi amaçla kullanacaklarına ilişkin etik ilkeleri öğrencilerle birlikte inşa etmeleri, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının sürdürülebilirliğini sağlamada kritik rol oynamaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, üretken yapay zekâ araçlarının üniversite düzeyindeki İngilizce tartışmacı yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Mevcut literatürden elde edilen bulgular, yapay zekânın Hu vd. (2025) tarafından belirtilen genel eğitimsel faydalarının ötesinde, tartışmacı metin üretiminin fikir geliştirme, karşıt görüş üretme ve argümantasyon yapısı kurma gibi bilişsel süreçlerinde özelleşmiş bir destek mekanizması sunduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, araçların Barrot (2023) ve Lai, Lin ve Su'nun (2023) da vurguladığı gibi sadece birer metin üreticisi değil, aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecindeki bilişsel yükünü hafifleten ve üstbilişsel farkındalığı artıran bir dijital çatı işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Tartışmacı yazma, yalnızca dilsel yetkinlik değil, aynı zamanda argüman geliştirme, kanıt sunma ve karşıt görüşleri çürütme gibi üst düzey bilişsel becerileri gerektirdiği için öğrenciler açısından zorlayıcı bir aşamadır. Araştırma sonuçları, üretken yapay zekânın bu zorlu süreçte öğrencilere anlık geri bildirim sunarak ve metin taslakları üzerinde iyileştirmeler yapmalarına olanak tanıyarak yazma kaygısını azalttığını ve metin kalitesini desteklediğini göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, Godwin-Jones (2023) ve Zhai'nin (2022) yapay zekânın anlık dönüt sağlama potansiyeline ilişkin tespitleriyle örtüşmektedir. Özellikle tez cümlesi oluşturma ve paragraflar arası mantıksal geçişleri sağlama noktalarında, yapay zekânın Han vd. (2023) tarafından geliştirilen modellerde görüldüğü üzere bir sanal yazma asistanı rolü üstlendiği görülmüştür.

Pedagojik fırsatların yanı sıra, araştırma bulguları İngilizce tartışmacı yazma sürecinde üretken yapay zekâ kullanımının ciddi etik riskler ve sınırlılıkları da beraberinde getirdiğini göstermektedir. Araştırmalar en temel riskin, Gutiérrez'in (2023) bilişsel tembellik olarak tanımladığı, öğrencilerin eleştirel sorgulama süzgecinden geçirmeden yapay zekâ çıktılarını doğrudan ödevlerine aktarmaları ve bu durumun özgün argüman geliştirme yetilerini köreltmesi olduğunu ortaya koymaktadır. Tartışmacı metinlerin belkemiğini oluşturan kanıt sunma aşamasında, yapay zekâ modellerinin zaman zaman Tlili vd. (2023) tarafından da dikkat çekilen halüsinasyon görme sorunu, akademik dürüstlük ilkelerini ihlal eden en kritik risklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, algoritmaların ürettiği metinlerin standartlaşmış bir dil yapısına sahip olması, öğrencilerin kendine ait ifadeleri oluşturmalarını zorlaştırmakta ve yazılı eserlerde tekdüzeliğe yol açmaktadır.

Eğitimcilere yönelik öneriler açısından değerlendirildiğinde, tartışmacı yazma derslerinde değerlendirme kriterleri, Chan ve Lee (2023) tarafından önerilen pedagojik dönüşüme paralel olarak, sadece nihai metin ürününe değil, metnin oluşturulma sürecine odaklanmalıdır. Öğrencilerden, yapay zekâ ile yaptıkları fikir alışverişi ve geri bildirim diyaloglarını bir portfolyo olarak sunmaları istenebilir. Bu sayede yapay zekâ bir kopya aracı olmaktan çıkarak entelektüel bir arkadaşa dönüşebilir. Öğrencilerin en çok zorlandığı karşıt argümanı çürütme aşamasında, Suh, Bang ve Han (2025) çalışmasında görüldüğü gibi yapay zekâ araçları kasıtlı olarak bir muhalif gibi kurgulanarak sınıf içi münazara etkinlikleri düzenlenebilir. Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişecektir.

Gelecek araştırmalarda, öğrencilerin tartışmacı yazma süreçlerinde yapay zekâ ile kurdukları etkileşimin anlık olarak izlendiği deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca, farklı komut oluşturma tekniklerinin, tartışmacı metinlerin tutarlılık ve ikna edicilik nitelikleri üzerindeki doğrudan etkisini ortaya koyan karşılaştırmalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

BEYANLAR

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma ikinci yazarın tez danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde ellidir.

Yayın Etiği Beyanı

Araştırma, insan üzerinden gerçekleştirilmediği için yöntemi ve kapsamı gereği etik kurul izni gerektirmemektedir. Ayrıca araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına titizlikle uyulduğunu; elde edilen veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığını ve çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına değerlendirilmek üzere gönderilmediğini; bu araştırmanın hiçbir aşamasında (yazım, düzenleme, veri analizi vb.) ChatGPT, Gemini vb.üretken yapay zekâ araçlarının kullanılmadığını ve çalışmaya ilişkin tüm içerik ile değerlendirmelerin araştırmacılar tarafından özgün olarak üretildiğini beyan etmektedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

Abdelghani, R., Wang, Y.-H., Yuan, X., Wang, T., Lucas, P., Sauzéon, H., & Oudeyer, P.-Y. (2022). GPT-3-driven pedagogical agents for training children's curious question-asking skills. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s40593-023-00340-7

Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zekâ. F. G. Yılmaz & M. N. Kaymak (Ed.), *Eğitim Araştırmaları 2020* (ss. 175–186). EYUDER.

Andrade, H. G. (2001). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership, 57*(5), 13–18.

Arslan, K. (2020). Eğitimde Yapay Zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71-88.

Baidoo-anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of chatgpt in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52-62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing, 57*, 100745. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745

Belkina, M., Daniel, S., Nikolic, S., Haque, R., Lyden, S., Neal, P., Grundy, S., & Hassan, G. M. (2025). Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*, 100407. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100407

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings Of The 2021 Acm Conference On Fairness, Accountability, And Transparency*, 610–623. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın, 4*(1), 63-72. https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282

Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI)-powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Asian Journal of Distance Education, 18*(1), 198–204. http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/718

Bozkurt, A. (2023) 'Unleashing the potential of generative AI, conversational agents and chatbots in educational praxis: A systematic review and bibliometric analysis of GenAI in education', *Open Praxis, 15*(4), p. 261–270.

Campbell, M. (2019). Teaching academic writing in higher education. *Education Quarterly Reviews, 2(*3). doi: 10.31014/aior.1993.02.03.92

Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. https://doi.org/10.26466/opus.911444

Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2023). The AI generation gap: Are gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers? *Smart Learn. Environ., 10*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3

Dabis, A., & Csáki, C. (2024). AI and ethics: Investigating the first policy responses of higher education institutions to the challenge of generative AI. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, Article 1006. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03526-z

Deveci Topal, A. D., Eren, C. D., & Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies, 26*(5), 6241–6265. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8

Dijkstra, R., Genç, Z., Kayal, S., & Kamps, J. (2022). Reading comprehension quiz generation using generative pre-trained transformers. S. A. Sosnovsky, P. Brusilovsky, & A. S. Lan (Ed.) *Proceedings of the Fourth International Workshop on Intelligent Textbooks 2022* (ss. 4–17). CEUR-WS.

Fan, Y., Tan, S., & Lim, G. Y. W. (2024). EAP teacher feedback in the age of AI: Supporting first-year students in EFL disciplinary writing. *Australian Journal of Applied Linguistics, 7(*3), 1943. https://doi.org/10.29140/ajal.v7n3.1943

Gates, B. (2023, 21 Mart). *The age of AI has begun.* https://www.gatesnotes.com/the-age-of-ai-has-begun

Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology, 26*(2), 5–24. https://doi.org/10.10125/73474

Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse**.** *Language Learning & Technology*, *27*(2), 6–27. https://hdl.handle.net/10125/73501

Guo, K., Wang, J., & Chu, S. K. W. (2022). Using chatbots to scaffold EFL students' argumentative writing. *Assessing Writing, 54,* 100666. https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100666

Guo, K., Zhong, Y., Li, D., & Chu, S. K. W. (2023). Effects of chatbot-assisted in-class discussions on second language learning. *Computers & Education*, 200, 104794.

Gutiérrez, L. (2023). Artificial intelligence in language education: Navigating the potential and challenges of chatbots and NLP. *Research Studies in English Language Teaching and Learning, 1*(3), 180–191. 10.62583/rseltl.v1i3.44

Han, J., Yoo, H., Kim, Y., Myung, J., Kim, M., Lim, H., … Oh, A. (2023). RECIPE: How to integrate ChatGPT into EFL writing education. *Tenth ACM conference on learning.* https://doi.org/ 10.1145/3573051.3596200

Han, Y., Park, S., & Kim, J. (2023). Recipe: A pedagogical platform integrating ChatGPT for academic writing. *Journal of Educational Technology & Society, 26*(4), 102–116.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Center for Curriculum Redesign.*

Holmes, W., & PorayskaPomsta, K. (Ed.). (2022). *The ethics of artificial intelligence in education: Practices, challenges, and debates.* Routledge.

Hu, X., Xu, S., Tong, R., & Graesser, A. (2025). Generative AI in education: From foundational insights to the Socratic playground for learning. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.06682

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: Uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education, 7*(1), 27–49. https://doi.org/10.5281/zenodo.12600022

Jia, Q., Cui, J., Xiao, Y., Liu, C., Rashid, P., & Gehringer, E. F. (2021). ALL-IN-ONE: Multi-Task Learning BERT models for evaluating peer assessments. https://doi.org/10.48550/arXiv.2110.03895

Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology,* 13, 1049401. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1049401

Kaleli, A., & Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Academic Research, 2*(3), 77–91. https://doi.org/10.52096/issar.02.03.05

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences,* 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kayabaş, İ. (2024). Innovative Curriculum Development and Content Creation With Generative AI. İçinde R. C. Sharma & A. Bozkurt (Eds.), *Transforming Education With Generative AI: Prompt Engineering and Synthetic Content Creation* (ss. 462-473). IGI Global Yayınevi, Pennsylvania.

Kroll, B. (Ed.). (1990). *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.

Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education* Open, 6, 100174. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174

Li, X., & Li, Y. (2024). Generative AI in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* Pearson Education.

Mhlanga, D. (2023). Open AI in education: The responsible and ethical use of chatgpt towards lifelong learning. *Education and Information Technologies, 28*(6), 6571–6594. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4354422

Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, E. D., Thierry-Aguilera, R., & Gerardou, F. S. (2023). Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences, 13*(9), 856. https://doi.org/10.3390/educsci13090856

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). *Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı* (s. 57). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Nghi, T. T., Phuc, T. H., & Thang, N. T. (2019). Applying AI chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific & Technology Research, 8*(11), 897–902.

Nikolic, S., Sandison, C., Haque, R., Daniel, S., Grundy, S., Belkina, M., Lyden, S., Hassan, G. M., & Neal, P. (2024). ChatGPT, copilot, gemini, scispace and wolfram versus higher education assessments: an updated multiinstitutional study of the academic integrity impacts of generative artificial intelligence (genai) on assessment, teaching and learning in engineering. *Australasian Journal of Engineering Education, 29*(2), 126–153. https://doi.org/10.1080/22054952.2024.2372154

Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation vee diagrams (AVDs) for promoting critical thinking and argumentative writing. *International Journal of Research & Method in Education, 31*(3), 293–308.

Önder, H.H. (2003). Uzman sistemin temel yapısı ve eğitimdeki uygulamaları. *International Journal of Computer Engineering Science, 2*(3), 144–150.

Çiftçi, M. Çiftçi, A. (2024). Yapay zekâ ile eğitimde inovasyon. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 10*(48), 244–250. https://doi.org/10.5281/zenodo.14588723

Park, Y., & Doo, M. Y. (2024). Role of AI in blended learning: A systematic literature review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 25*(1), 164–196. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i1.7566

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (3. baskı). Sage Publications.

Rao, P. S. (2017). Developing writing skills among the EFL/ESL learners. *Research Journal of English, 2*(3), 52–63.

Reinders, H., & Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching, 50*(4), 561–578.

Richards, R. G. (2008). Helping students who struggle to write: Classroom compensations. *LD OnLine.* Erişim:

Rivers, W. M., & Temperley, M. S. (1978). *A practical guide to the teaching of english as a second or foreign language.* Oxford University Press.

Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6, 342-363. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Simms, A. (2024). From creation to curriculum: Examining the role of generative AI in arts universities. *ArXiv.*

Siregar, R. N., Syarif, H., & Amri, Z. (2020). An analysis of argument of students' argumentative essay by using Toulmin model. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 579, 168–174.

Sleeman, D. H., & Brown, J. S. (Ed.). (1982). *Intelligent tutoring systems*. Academic Press.

Söğüt, S. (2024). Generative artificial intelligence in EFL writing: A pedagogical stance of pre-service teachers and teacher trainers. *Focus on ELT Journal, 6*(1), 58–73. https://doi.org/10.14744/felt.6.1.5

Su, C., Lin, C. H., & Lai, Y. (2023). Collaborating with chatgpt in argumentative writing classrooms: A case study. *Journal Of Educational Technology Development and Exchange, 16*(1), 1–15.

Suh, S., Bang, J., & Han, J. (2025). Developing critical thinking in second language learners: Exploring generative AI like ChatGPT as a tool for argumentative essay writing. ArXiv preprint arXiv: 2503.17013

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A. et al. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learn. Environ.,* 10, 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Tosun, A. (2023). Sürdürülebilir eğitim için yapay zekâ modellemesi ile inovasyona teorik bir bakış. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9*(78), 5408-5411.

Uğur, S., & Usta, İ. (2025). Yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin bibliyografik analizi. *Manas Journal of Social Studies, 14*(1), 143-163. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/90019/1587252

Wikipedia. (2024). Age of artificial intelligence. *Vikipedi*. https://en.wikipedia.org/wiki/Age_of_artificial_intelligence

Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes, 11*(2), 145–154. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001

Woolf, B. P., Lane, H. C., Chaudhri, V. K., & Kolodner, J. L. (2013). AI grand challenges for education. *AI Magazine, 34*(4), 66–84. https://doi.org/10.1609/aimag.v34i4.2490

Yan, L., Xie, Z., & Wang, L. (2023). A systematic review of ethical challenges in generative ai applications in education. *Journal Of Educational Technology & Society, 26*(4), 45–60.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmazsoy, B. (2020). Yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanılmasının önemi (Editöre Mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 3-6.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial ıntelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhai, X. (2022). ChatGPT: A new era of writing? Implications for education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange, 15*(2), 1–9.

Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Yıl/Year: 2026
Cilt/Volume: 7
Sayı/Issue: 1

Yenisey ile Dağlık Altay Yazıtlarında Anne ve Baba Sevgisi Üzerine Bir İnceleme*

An Analysis of Parental Love in the Yenisei and Mountainous Altai Inscriptions

Mert ÜNAL
Dokuz Eylül Üniversitesi
mert.unal@deu.edu.tr

Atıf / Citation: Ünal, M. (2026). Yenisey ile Dağlık Altay Yazıtlarında Anne ve Baba Sevgisi Üzerine Bir İnceleme. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi*, *7*(1), 63-76. http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.88020

Özet

Yenisey ve Dağlık Altay yazıtları, eski Türklerin gündelik hayatına, diline ve kültürüne ait izler taşıması bakımından önemli belgelerdir. Ailenin temel unsurlarından olan anne ve babaya duyulan sevgi, güçlü aile bağları ve sağlam toplumsal yapı için oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı eski Türklerden günümüze ulaşan Yenisey ve Dağlık Altay yazıtlarında anne ve baba sevgisiyle ilişkilendirilebilecek ifadeleri tespit etmek ve onlara duyulan sevginin yazıtlarda nasıl yer aldığını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemiyle hazırlanan bu çalışmadaki verilere doküman analizi tekniğiyle ulaşılmış ve bu verilerin yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Günümüzden yüzyıllarca önce oluşturulmuş bu yazıtlarda, anne ve baba sevgisiyle açıklanabilecek ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Söz konusu bu ifadeler, yazıtların anne ve baba sevgisi gibi duygusal anlatımların aktarımı yönünden de dikkate değer olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu yazıtların, ortaokul Türkçe ile Sosyal Bilgiler ve lise Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde anne ve baba sevgisi gibi aile temalı etkinliklerde öğrenci düzeyine uygun şekilde sadeleştirilmiş metinler şeklinde bir eğitim materyali olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anne ve Baba, Dağlık Altay Yazıtları, Eski Türkler, Sevgi, Yenisey Yazıtları.

Abstract

The Yenisei and Mountainous Altai inscriptions are significant documents as they contain traces of the daily life, language, and culture of the ancient Turks. Love for parents, who are the essential components of the family, plays an important role in establishing strong family bonds and a solid social structure. The purpose of this study is to identify expressions in the Yenisei and Mountainous Altai inscriptions that can be associated with motherly and fatherly affection and to reveal how this love is represented in the texts. Using a qualitative research method, the data were obtained through document analysis, and content analysis was applied in their interpretation. The findings show that these centuries-old inscriptions include expressions that can be explained by parental love. These inscriptions, highlighting emotional themes such as parental love, can be used in family-themed activities through simplified texts in middle school Turkish and Social Studies and high school Turkish Language and Literature.

Keywords: Mother and Father, Mountainous Altai Inscriptions, Ancient Turks, Love, Yenisei Inscriptions.

* Bu makale Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2025 yılında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Research Article | Received : 27.10.2025 | Revised : 07.02.2026 | Accepted : 25.02.2026
Araştırma Makalesi | Geliş Tarihi : 27.10.2025 | Düzenleme : 07.02.2026 | Kabul Tarihi : 25.02.2026

Bu makale CC BY-NC Lisansı ile lisanslanmıştır This article is licensed under a CC BY-NC License.

Extended Abstract

Introduction

Prior to the advent of Islam, numerous inscriptions produced by the Turks have been discovered in regions such as Mongolia, Kyrgyzstan, and the Altai region; among these are the inscriptions of the Yenisei region. The Yenisei inscriptions, composed in the Old Turkic script, are located within the present-day borders of the Khakassia and Tuva Autonomous Republics in Southern Siberia and have survived from the early Turkic period to the present. A portion of the written materials transmitted from the ancient Turks is preserved in the region known as the Mountainous Altai. These texts, referred to as the Mountainous Altai inscriptions, are likewise written in the Old Turkic script and are situated within the boundaries of the Altai Republic.

In certain lines of these inscriptions, the protagonist speaks in a tone of reproach concerning the martial valor he was unable to attain; in others, he commemorates his mother—who bore and raised him—with expressions of loyalty and gratitude; at times, he also articulates the sorrow he feels as a result of having been left fatherless at a very young age. Such statements clearly demonstrate that the sentences engraved upon the inscriptions are not confined solely to themes of warfare and heroism, but also encompass emotional dimensions such as affection, longing, and grief.

Love, regarded as one of the most fundamental human emotions, may be considered as ancient as the very existence of humankind. In every historical period, human beings have experienced the need both to love and to be loved. In all forms of creative expression transmitted from the past to the present—whether written, oral, visual, or otherwise—love emerges as a universal sentiment. At times, this sentiment appears in the form of romantic love, and at other times as affection felt for one's mother, father, siblings, children, and other relatives.

Within the Yenisei inscriptions, expressions that may be associated with love toward one's mother and father have been identified, whereas in the Mountainous Altai inscriptions, expressions relating particularly to maternal affection have been observed. These determinations sometimes pertain to lexical-level usages and, at other times, to interpretations derived from the semantic dimension of entire lines.

Problem Statement

In Old Turkic inscriptions, such as those from the Yenisei and Mountainous Altai, research on emotional expressions, particularly parental love, remains extremely limited. There is no systematic study on how parental affection is expressed in these inscriptions or through which words and phrases it is conveyed.

Purpose

The aim of this study is to identify expressions in the Yenisei and Mountainous Altai inscriptions, which have survived from the ancient Turks, that can be associated with love for

one's mother and father, and to reveal how this parental affection is represented within the inscriptions.

Method

In this study, the document analysis method, one of the qualitative research techniques, was employed. The data sources consisted of the transcriptions and Turkish-language renditions of the Yenisei and Mountainous Altai inscriptions. In this context, the relevant materials were obtained from the 2nd edition (2021) of Erhan Aydın's *Traces of the Turks in Siberia: Yenisei Inscriptions*, published by Kronik Yayıncılık, and the 1st edition (2016) of İ. Kormuşin, E. Mozioğlu, R. Alimov, and F. Yıldırım's *Yenisei-Altai-Kyrgyzstan Inscriptions and Runic Documents on Paper*, published by BilgeSu Yayıncılık. The collected data were analyzed using the content analysis method.

Findings

Expressions of maternal love are believed to be present in the Yenisei inscriptions Uyuk-Turan (E-3), Altın-Köl I (E-28), Altın-Köl II (E-29), and Herbis-Baarı (E-59), as well as in the Mountainous Altai inscriptions Kuray I (A-4), Kalbak-Taş XXIII (A-46), and Tuyekta IV (A-88). Expressions of paternal love are likewise believed to occur in the Yenisei inscriptions Barık II (E-6), Barık IV (E-8), Elegest I (E-10), Çaa-Höl IV (E-16), Uybat III (E-32), Abakan (E-48), Kanmııldıg-Hovu (E-62), Uybat VI (E-98), Bayan-Kol (E-100), Oznaçennaya II (E-104), Uyuk-Oorzak II (E-109), Şançi III (E-152), and in an inscription from the Adrianov Collection. In the Yenisei inscriptions Çaa-Höl I (E-13) and Köjeelig-Hovu (E-45), both maternal and paternal love occur together.

In these inscriptions, expressions of love toward parents are predominantly conveyed through the sorrow and longing arising from separation—particularly the experience of being orphaned. These emotions are sometimes articulated directly through words such as "I was not satisfied" or "I became attached," and at other times implied through interjections conveying meanings such as "Alas!" or "How painful!" Moreover, the presence of positive epithets and expressions formed with possessive and diminutive suffixes—such as "my wise mother," "my beloved mother," "dear mother," "my respected father," "my heroic father," and "my dear father"—further indicates the expression of affection.

Results and Discussion

Expressions of maternal and paternal love, as fundamental elements of the family, provide important evidence that familial bonds held significant value in early Turkic society. The discovery of previously unknown inscriptions, the decipherment of unreadable texts, renewed attempts at reading and interpreting already published inscriptions, and future research may enable a more detailed evaluation of the corpus and a more comprehensive analysis of parental affection.

These inscriptions may also be utilized as educational materials in school activities centered on family themes, such as maternal and paternal love. Accordingly, the expressions reflecting parental affection can be adapted into simplified texts appropriate to students' levels and incorporated into middle school Social Studies and Turkish language courses for text analysis, reading comprehension, and values education activities. At the high school level, these texts may be examined in greater depth in Turkish Language and Literature courses, taking into account the historical period in which they were produced and their cultural context.

1. Giriş

İslâmiyet öncesi dönemde Türkler tarafından oluşturulmuş ve Dağlık Altay, Moğolistan, Kırgızistan gibi bölgelerde bulunan çok sayıda yazıt ele geçirilmiş olup bunlardan biri de Yenisey Bölgesine ait yazıtlardır. Yenisey yazıtları, Güney Sibirya'da bulunan Hakasya Özerk Türk Cumhuriyeti ile Tuva Özerk Türk Cumhuriyeti sınırları içerisinde yer alan ve eski Türklerden günümüze ulaşan Köktürk harfli yazıtlardır. Söz konusu yazıtların bulunması, numaralandırılması, okunması ve anlamlandırılması gibi konularda araştırmacılar tarafından geçmişte birçok çalışma yapılmakla birlikte günümüzde de bu çalışmalar devam etmektedir. W. Radloff, S. Ye. Malov, D. D. Vasilyev, İ. V. Kormuşin, M. Erdal, H. N. Orkun, O. N. Tuna, T. Tekin, O. F. Sertkaya, D. Aksan, E. Aydın ve H. Şirin User gibi araştırmacıların yazıtlar üzerine çeşitli çalışmaları bulunmaktadır.

Ercilasun'a (2020) göre bu yazıtlar Yenisey Vadisinde, Yenisey Irmağına veya onun kollarına bağlanan Abakan, Bayın Köl, Çaa Köl, Elegest, Tes, Tuba vb. adlı akarsuların etrafında yer almıştır (s. 137). Kormuşin'e (2001) göre Yenisey yazıtlarının büyük bir kısmı doğuda Sargal-Aksı'dan başlayıp batıda Şançi kırlarına kadar iki yüz kilometrelik bir alanda toplanır (s. 259). Yazıtların yazılış ve dikiliş tarihleri ile hangi Türk devleti ya da boyu tarafından oluşturulduğu konusunda kesin bir bilgiye ulaşılmış değildir. Aydın'a (2017) göre günümüzde toplam sayısı iki yüzü aşan bu yazıtların Kırgızlar tarafından dikildiği düşünülmektedir (s. 49).

Yenisey yazıtları, Türk dili ve Türk tarihi için birer belge niteliği taşımasının yanı sıra İslâmiyet öncesi dönemde yaşayan Türklerin akrabalık bağlarına, ölüm karşısında yaşama duydukları sevgiye ve aile bireylerine duydukları özlem ve sevgi gibi farklı duygularına olmak üzere onların toplumsal hayatına dair izler de taşımaktadır. Bu yazıtların bazı satırlarında yazıt kahramanının elde edemediği erkeklik kahramanlığından sitem eder biçimde söz etmesi, bazı satırlarında vefa ve minnet duyar biçimde kendisini doğurup büyüten annesini anması, bazen de çok küçük yaşta babasız kalmanın verdiği acıdan duyduğu üzüntüyü dile getirmesi, yazıtlara kazınan cümlelerin yalnızca savaş ve kahramanlıkla ilgili olmadığını, sevgi, özlem, hüzün gibi duygusal yönlerin de yazıtlarda bulunduğunu açıkça göstermektedir. Dolayısıyla bu yazıtlar yalnızca savaşçı bir milletin izlerini değil, o milletin anne ve babaya duyduğu sevgi ve bağlılık gibi duygusal yönlerinin de izlerini taşımaktadır. Ünal'ın (2025) verdiği bilgiye göre Yenisey yazıtlarında sevgi, saygı, dostluk gibi kök değerlere ilişkin ifadeler bulunmakta ve bunlar arasında en sık işlenen değerin sevgi değeri olduğu görülmektedir (s. 105-106).

Eski Türklerden günümüze ulaşan yazılı metinlerin bir kısmı Dağlık Altay bölgesinde bulunmaktadır. Dağlık Altay yazıtları olarak bilinen bu metinler, günümüzde Dağlık Altay Özerk Cumhuriyeti sınırları içinde yer alan Köktürk harfli metinlerdir. Bu yazıtların birçoğunun kısa metinlerden oluştuğu söylenebilir. Sayıları ve metinlerin hacmi bakımından Yenisey yazıtları kadar çok ve uzun olmayan Dağlık Altay yazıtları, eski Türklerin yaşamına ve düşünce dünyasına yönelik ipuçları taşımaktadır. Ünal'a (2025) göre Altay Türklerine ait bu yazıtlarda dostluk, saygı, sevgi ve yardımseverlik vb. kök değerlerle ilgili ifadeler bulunmaktadır (s. 105). Toplam sayısı günümüzde yüz yirmi civarında olan bu yazıtlar üzerine N. A. Baskakov, E. R. Tenişev, D. D. Vasilyev, I. L. Kızlasov, L. Tıbıkova, I. Nevskaya, M. Erdal, E. Mozioğlu ve E. Aydın gibi araştırmacıların çalışmaları bulunmaktadır. Mozioğlu'na (2016) göre eski Türkçe metinler arasında sayı bakımından önemli bir yere sahip

bu yazıtların birçoğunun kısa ve hasar görmüş olması, yorumlanmalarını zorlaştırmakta ve bu durum yeni okuma ve anlamlandırma denemelerine imkân sunmaktadır (s. 231).

Türkçe *sev-* kökünün eylemden isim yapan *-GX* ekini almasıyla türetilen sevgi sözcüğü, *Güncel Türkçe Sözlük*'te "İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu; muhabbet." biçiminde açıklanmıştır (TDK, t.y.). En temel duygulardan biri olan sevginin yaşının, insanlığın var oluşuyla yaşıt durumda olduğu söylenebilir. İnsanoğlu yaşadığı her dönemde sevme ve sevilme ihtiyacı hissetmiştir. Geçmişten günümüze gelen her türlü yazılı, sözlü, görsel vb. yaratmalarda sevgi, evrensel bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu, kimi zaman karşı cinse duyulan sevgi (aşk), kimi zaman da anne, baba, kardeş, çocuk vb. kimselere beslenen sevgi biçiminde yer almıştır. Söz konusu duygu, bazen de cansız varlıklara (nesnelere) ve doğadaki varlıklara karşı hissedilmiştir. Ayrıca ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programlarındaki değerlerden bir tanesi de sevgi değeridir.

Tuna'ya (2018) göre günümüzde Kuzey Buz Denizi'nden Basra Körfezi'ne, Pasifik Okyanusu'ndan Baltık Denizi'ne kadar çok geniş bir alana yayılmış olan Türklerde anne ve babaya duyulan sevginin kökeni, İslâmiyet öncesi döneme dayanmakta olup hem yazılı eserlerde hem de sözlü edebiyatta sevgi değeriyle karşılaşılmaktadır (s. 139-140). İşte bu yazılı eserlerden biri olan, yazılış ve dikiliş tarihleri tam olarak belli olmasa da günümüzden yüzyıllar önce oluşturulan Yenisey yazıtlarında anne ve babaya, Dağlık Altay yazıtlarında ise anneye duyulan sevgiyle ilişkilendirilebilecek ifadeler tespit edilmiştir. Bunlar kimi zaman sözcük boyutundaki tespitler olup kimi zaman da satırın anlam boyutuyla ilgili tespitlerdir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde hazırlanmış olup doküman analizi modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımında çözümleme yoluna gidilen veriler sayılarla ilgili olmayıp sözcüklerle ilgilidir. Kıral'a (2020) göre doküman analizi, araştırılmak istenen konu hakkındaki belgelerin bilimsel esaslara uygun şekilde incelenmesini ifade eder (s. 185). Doküman analizi, Yenisey ve Dağlık Altay yazıtlarında ebeveyn sevgisinin nasıl ifade edildiğini derinlemesine anlamaya imkân sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu eski Türklerden kalmış Köktürk harfli metinlerden olan Yenisey ve Dağlık Altay yazıtları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak yazıtlarda geçen anne ve babayı ifade eden sözcükler, anne ve babanın bazı olumlu sıfatlarla nitelenmesi, duygu bildiren ünlemler, iyelik ile küçültme ekiyle oluşturulmuş kullanımlar ve satırın anlamı esas alınmıştır. Bu doğrultuda ebeveyn sevgisine ilişkin içerik barındıran yazıtlar araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

Söz konusu bu yazıtların tercih edilme nedeni, eski Türk topluluklarının sosyal ve kültürel yapısını yansıtmada birincil kaynak olma özelliği taşımalarıdır. Yazıtlar, ebeveyn sevgisinin tarihsel bağlam içerisinde değerlendirilmesine imkân tanımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmadaki verilere doküman analizi yoluyla ulaşılmıştır. Doküman analizinde araştırılan konuyla ilgili bilgi içeren belgeler çözümlenir. Aybek'e (2019) göre dokümanların kullanıldığı nitel araştırmalarda araştırmacı, gözlem veya görüşme yapmasına gerek kalmadan ilgili verilere ulaşabilir (s. 157).

Araştırmada veri kaynağı olarak Yenisey ve Dağlık Altay yazıtlarının transkripsiyon ve Türkiye Tükçesine aktarımları kullanılmıştır. Bu doğrultuda ilgili verilere Erhan Aydın'ın Kronik Yayıncılık tarafından basılan *Sibirya'da Türk İzleri: Yenisey Yazıtları* adlı kitabının 2021 yılı 2. baskısı ile İ. Kormuşin, E. Mozioğlu, R. Alimov ve F. Yıldırım'ın BilgeSu Yayıncılık tarafından basılan *Yenisey-Altay-Kırgızistan Yazıtları ve Kâğıda Yazılı Runik Belgeler* adlı kitabının 2016 yılı 1. baskısından ulaşılmıştır. Bu kitapların seçilme nedeni söz konusu yazıtlarla ilgili güvenilir ve kapsamlı birer çalışma olmalarıdır. Ayrıca araştırma kapsamına dâhil edilen yazıtlarla ilgili güncel okuma ve farklı anlamlandırma denemeleri de değerlendirilmiş ve böylece analiz sürecine katkı sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, betimsel içerik analizi kullanılarak sınıflandırılmıştır. Ebeveyn sevgisi temasının belirlenmesinde yazıtlarda geçen anne ve babayı ifade eden sözcükler, anne ve babanın bazı olumlu sıfatlarla nitelenmesi, duygu bildiren ünlemler, iyelik ile küçültme ekiyle oluşturulmuş kullanımlar ve cümlenin anlamı temel ölçütler olarak alınmıştır. Söz konusu ölçütler, verilerin toplanması ve yorumlanmasını sağlamıştır. Elde edilen bulgular literatürdeki ilgili çalışmalarla ilişkilendirilmiştir. Aybek'e (2019) göre nitel veriler çözümlenirken incelenen veriler uygun temalar altında sınıflandırılmalı ve bu temalar ile veriler bütüncül bir şekilde ortaya konulmalıdır (s. 180). Söz konusu kitaplarda yer alan Yenisey ve Dağlık Altay yazıtları ebeveyn sevgisi bağlamında sınıflandırıldığında anne sevgisinin yer aldığı yazıtlar, baba sevgisinin yer aldığı yazıtlar ve hem anne hem baba sevgisinin yer aldığı yazıtlar olarak karşımıza çıkmıştır. Yazıtlardaki ebeveyn sevgisine yönelik tespitler, ilgili başlığın altına yazıtın transkripsiyonlu ve Türkiye Türkçesine çevrilmiş biçimiyle numaralandırılış sırasına uygun olarak yazılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde kısaca anne sözcüğü, anne sevgisiyle ilişkili yazıtlar, kısaca baba sözcüğü, baba sevgisiyle ilişkili yazıtlar ve hem anne hem de baba sevgisinin yer aldığı yazıtlar ele alınacaktır.

Anne Sözcüğü

Eski Türkçeden günümüz Türkiye Türkçesine kadar anne anlamına gelen "ög", "ana", "vâlide (Ar.)", "mâder (Far.)" gibi çeşitli sözcüklerin kullanıldığı bilinmektedir. Gerard Clauson (1972) etimolojik sözlüğünde anne anlamındaki en eski Türkçe sözcüğün *ög* olduğunu ifade eder (s. 99). Aydın'a (2022a) göre eski Türklerde anne anlamında kullanılan yaygın sözcük *ög* sözcüğü olup onun yanında daha az olarak *ana* sözcüğü kullanılmıştır (s. 29). Günümüzde kullanılan ve annesi ölmüş çocukları ifade eden öksüz sözcüğünün kökeni *ög* sözcüğüne dayanmaktadır. Kâşgarlı Mahmud (2021), Dîvânü Lügâti't-Türk adlı eserinde Oğuzca "ana" sözcüğünü karşılayan *aba* ve Karluk Türkmenlerince kullanılan *apa* sözcüklerinden bahseder (s. 1). Türkiye Türkçesinde ise anne ve ana sözcüklerinin yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir.

Yenisey Yazıtlarında Anne Sevgisi

Numaralandırılış sırası dikkate alındığında anne sevgisiyle açıklanabilecek Yenisey yazıtlarından ilki Uyuk-Turan (E-3)'dır. Yazıtın altıncı satırı şöyledir: "*kanım tölböri kara bodun külüg kadaşım esizim e èçiçim er ögler oglan er küdegülerim kız kelinlerim bökmedim*; Hanım Tölböri, halkım, ünlü akrabalarım, ne yazık! Ağabeyciğim, annelerim, erkek çocuklarım, erkek güveylerim, kızlarım ve gelinlerim, (hepsine) doymadım." (Aydın, 2021, s. 49-50). Satırdaki *bökmedim* "doymadım" yüklemine bağlanan *ögler* "anneler(im)" sözcüğüyle yazıt kahramanı, annelerinden ayrı kalmasının vermiş olduğu üzüntüyü *esizim e* "ne yazık!" ünlemiyle dile getirmektedir.

Anne sevgisi bağlamında değerlendirilebilecek bir diğer yazıt Altın-Köl I (E-28) olup yazıtın birinci satırı şöyledir: "*on ay èletdi ögüm e kelürti èlimke erdem üçün men y¹ırildim*; Annem, on ay (karnında) taşıdı (ve) doğurdu. Yurduma kahramanlık için, (yurdumdan) ayrıldım." (Aydın, 2021, s. 104). Bu satırda yazıt kahramanının, annesinin kendisini doğuruncaya kadar geçirdiği zahmetli süreçten söz etmesi ona duyduğu sevgi ve minnet duygusunu akla getirmektedir.

Buna benzer bir diğer yazıt Altın-Köl II (E-29) olup yazıtın birinci satırı şu şekildedir: "*on ay èlet<d>i ögüm oglan t²ugdum erin ulgatım*; On ay çabaladı annem, oğlan doğdum, erkekçe? büyüdüm." (Aydın, 2021, s. 109). Tıpkı Altın-Köl I (E-28) yazıtının birinci satırında olduğu gibi bu satırda da yazıt kahramanı annesinden söz ederken onun kendisini doğuruncaya kadar geçirdiği zahmetli süreci dile getirmektedir. Anneye duyulan vefa ve minnet duygularıyla ilişkilendirilebilecek bu satırdaki *èlet<d>i* "çabaladı" sözcüğü, bu düşünceyi güçlendirmektedir.

Son olarak Herbis-Baarı (E-59) yazıtının dokuzuncu satırı şöyledir: "*[ö]gümke b<ök>medim* <...>; Anneme doymadım <...>." (Aydın, 2021, s. 174-175). Yazıt kahramanının annesine doymadığından söz etmesi ona duyduğu sevgiyi açık bir şekilde yansıtmaktadır.

Dağlık Altay Yazıtlarında Anne Sevgisi

Dağlık Altay yazıtları içerisinde anne sevgisiyle ilişkili olduğu düşünülebilecek üç farklı yazıt tespit edilmiştir. Bu yazıtlardan ilki Kuray I (A-4)'dir. Yazıtın ikinci satırı şöyledir: "*ög*; Anne (ya da düşünce/fikir)" (Mozioğlu, 2016, s. 285-286). Aydın (2022b) bu satırın *ög* "anne" biçiminde okunup anlamlandırılması dışında bir seçeneğin olmadığını dile getirmiştir (s. 16). Bu satırdaki *ög* "anne" sözcüğünü doğrudan anne sevgisiyle açıklamak pek mümkün görünmemektedir ancak başka herhangi bir sözcük yerine anne anlamındaki bu sözcüğün yazılmış olması düşündürücüdür.

Kalbak-Taş XXIII (A-46) yazıtı ise şu şekildedir: "*ür(ü)ŋ-a b(i)t(i)d(i)m-a (a)nç(a)ma (a)dr(ı)ld(ı)m(ı)z-a / (a)n(a)ç(ı)m-a (a)dr(ı)ld(ı)m(ı)z-a*; Ben Ürüng, yazdım. Nasıl ayrıldık! / Annemizle ayrıldık!" (Mozioğlu, 2016, s. 262). Bu satırda anneden ayrı kalmanın anlatıldığı okuyuş ve anlamlandırma esas alındığında yazıtı anne sevgisi bağlamında düşünmek mümkündür.

Son olarak Tuyekta IV (A-88) yazıtından söz edilebilir: "*s(ä)b(i)gl(i)g ög(ü)ç (ä)r(ä)n(i)m(i)z (ü)ç(ü)n (e)k(i)r(ä)r çär(i)g köm(ü)lä...*; Sevgili anneciğim! Adamlarımız (askerlerimiz) için ikişer asker gömülerek..." (Şirin User, 2016, s. 171). Buradaki *s(ä)b(i)gl(i)g ög(ü)ç* "sevgili anneciğim" ifadesi anneye duyulan sevgiyle açıklanabilir.

Baba Sözcüğü

Clauson (1972), etimolojik sözlüğünde baba anlamındaki en eski Türkçe sözcüğün *kaŋ* olduğundan ve Eski Uygur Türkçesiyle birlikte bu sözcüğün yavaş yavaş *ata* sözcüğüyle yer değiştirdiğinden bahseder (s. 630). Aydın'a (2022a) göre eski Türk yazıtlarında, ailenin başat unsurlarından biri olan babayı ifade eden sözcükler sıkça kullanılmıştır. Söz konusu sözcüklerden *kaŋ* daha sık kullanılırken onun yanında *ata* sözcüğüne de rastlanılmıştır. Ayrıca bu sözcüklerin *+ç* ekli kullanımlarıyla küçültme ve şefkat anlamı bildiren yapılar oluşturulmuştur (s. 32). Dîvânü Lügâti't-Türk'te ise baba anlamını karşılayan *ata* ve *dede* sözcüklerinin kullanıldığı görülmektedir (Kâşgarlı Mahmud, 2021, s. 47, 165). Günümüz Türkiye Türkçesinde baba sözcüğünün yanında Farsça kökenli peder sözcüğü de kullanılmaktadır.

Yenisey Yazıtlarında Baba Sevgisi

Baba sevgisiyle açıklanabilecek Yenisey yazıtlarından ilki Barık II (E-6)'dir. Yazıtın birinci satırı şöyledir: "*köni tirig üç yaşımda kaŋsız boldum*; (Ben) Köni Tirig'im? Üç yaşımda babasız kaldım." (Aydın, 2021, s. 58). Bu satırdan anlaşıldığı üzere çok küçük yaşta yetim kalmanın verdiği üzüntü, yazıt kahramanı üzerinde derin bir etki bırakmış olmalı ki bu durum taşa kazınarak ölümsüzleştirilmek istenmiş olsun.

Benzer bir başka ifade Barık IV (E-8) yazıtında yer almaktadır. Yazıtın üçüncü satırı şu şekildedir: "<…> *kaŋsız [kaldım]*; <…> Babasız kaldım." (Aydın, 2021, s. 62).

Babaya bağlılığın ifade edildiği ve onun "bey, kahraman" gibi olumlu ifadelerle anıldığı Elegest I (E-10) yazıtının altıncı satırı şöyledir: "*uruŋu külüg tok bögü terken e kaŋım beg erdem üçün birle bardım;* (Ey) Urungu Külüg Tok Bögü Terken, babam, bey, kahraman (olduğu) için, birlikte gittim." (Aydın, 2021, s. 65).

Çaa-Höl IV (E-16) yazıtı da baba sevgisi bağlamında düşünülebilir. Yazıtın üçüncü satırı şu şekildedir: "*teŋri élimke başda begimke bökmedim esizim e tört yaşımda kaŋsı[z bolup]* <...>; Kutlu yurduma, başımda beyime doymadım, ne yazık! Dört yaşımda babasız kaldım <...>" (Aydın, 2021, s. 82-83). Bu satırda yer alan baba sevgisinin, küçük yaşta yetim kalmanın verdiği üzüntünün anlatılması üzerinden işlendiği görülmektedir.

Bir diğer Yenisey yazıtı olan Uybat III (E-32) yazıtı da benzer ifadeler içermektedir. Söz konusu yazıtın on dördüncü ve on altıncı satırları dikkate değerdir. On dördüncü satır şöyledir: "*bir yaşımta ataçımka adrındım a tokuz beg er* <...>; Bir yaşımda babacığımdan ayrıldım. Dokuz bey asker <...>" (Aydın, 2021, s. 119). On altıncı satır ise şu şekildedir: "*altı yaşımta kaŋsıradım bilinmedim éçiçim e yıta adr<ın>dım b¹çAçg¹A éçiçim e kaŋsız erdem erti*; Altı yaşımda babasız kaldım, bilmedim. Sevgili ağabeyimden, ne acı (ki) ayrıldım. ? (adlı) sevgili ağabeyim, babasız kahraman idi." (Aydın, 2021, s. 119).

Abakan (E-48) adlı yazıtın altıncı satırında da babadan *kaŋıçım* "babacığım" şeklinde söz edilir: "*yéti urı ogluŋuzka bökmedök kaŋıçım alp <u>kuşça buŋı tüşürmek ertiŋiz buŋka taşıŋ beŋkü tiker men yıta*; Yedi erkek çocuğunuza doymadınız. Babacığım yiğit bir anlayışla bunu söylemek istediniz. Buraya taşını ebedî (kalmak üzere) dikiyorum, eyvah!" (Aydın, 2021, s. 156-157). Burada babaya hitaben söylenen "yedi erkek çocuğunuza doymadınız" ifadesi ile duygu bildiren bir ünlem olan "yıta"nın kullanılmasını, babasız kalmanın verdiği üzüntüyü yansıtan

ibareler olarak değerlendirmek mümkündür. Tekin (2022), "yıta" sözcüğünün Yenisey yazıtlarında sıkça kullanılan acınma ünlemlerinden biri olduğunu belirtmiştir (s. 149).

Kanmıldıg-Hovu (E-62) yazıtı ise şu şekildedir: "*<...>yük¹ çuk? <u>ruŋu yüz ayıg? (ayag?) kaŋım esizim e*; <...>yük Çuk Urungu'yum. Yüz (kere) saygıdeğer (?) babam, ne yazık!" (Aydın, 2021, s. 178). Satırdaki *kaŋım esizim e* "Babam, ne yazık!" ifadesi, yazıt kahramanı ile babası arasındaki duygusal bağ ile açıklanabilir. Ayrıca kesin olmamakla beraber babanın saygıdeğer anlamındaki olumlu bir sıfatla nitelenmesi onun sevildiğine işaret etmektedir.

Bir diğer Yenisey yazıtı Uybat VI (E-98) olup yazıtın ikinci satırı şöyledir: "*buŋ a adrıldıŋız açıg a kır²k erig kaŋsız kıl[dıŋız];* Ne sıkıntı! Ayrıldınız, ne acı! Kırk askeri babasız bıraktınız." (Aydın, 2021, s. 203). Bu satırda kendisine hitap edilen kimse, doğrudan biyolojik bir baba konumunda olmayıp yazıtın bir önceki satırından da anlaşıldığı üzere bir boy beyine yöneliktir. Dolayısıyla satırı, doğrudan biyolojik babaya yönelik sevgi bağlamında düşünmek doğru olmayacaktır. Ancak üzüntü bildiren ünlemlerle babasız bırakmak ifadesinin kullanılması, baba figürünün koruyucu, yol gösterici ve yokluğunun acı veren bir değer olarak algılandığını göstermesi açısından dikkate değerdir.

Babayla ilgili olarak "Ne yazık!" anlamındaki ünlemle kullanılan benzer bir ifade Bayan-Kol (E-100) yazıtında da geçmektedir. Yazıtın üçüncü satırı şöyledir: "*mugruŋ et özüm kazga<ntı>m a <a>nt<a> kaŋım ün? <esi>zim kazga<ntı>m özin al²ıp kon²t<ur>madım*; Mugur'u canımla kazandım, orada babam ? ne yazık! Kazandım, kendini alıp başka yere yerleştirmedim." (Aydın, 2021, s. 206).

Oznaçennaya II (E-104) yazıtında ise babadan "babacığım" şeklinde söz edilir. Yazıtın sekizinci satırı şöyledir: "*<...>ga at[açı]m?*; <...> babacığım." (Aydın, 2021, s. 209).

Babaya duyulan sevgi bağlamında değerlendirilebilecek yazıtlardan bir diğeri Uyuk-Oorzak II (E-109) olup yazıtın dördüncü satırı şu şekildedir: "*er erdem[im] unamaz oglumd¹mn¹ (ogadmadım?) élig kaŋ erdem? [bök]medim erinç*; Erkeklik kahramanlığımı onaylamadı(lar). Çocuklarım(a) (imkân bulamadım(?)) (ve) hükümdar? babam(ın) kahramanlığına doymadım elbette." (Aydın, 2021, s. 213). Söz konusu satıra ilişkin "babamın kahramanlığına doymadım" biçiminde anlamlandırılan ifadeyi, babaya ve onun hayattayken gösterdiği kahramanlıklara duyulan sevgiyle açıklamak mümkündür.

Şançi III (E-152) yazıtının ikinci satırında, kendisinden ayrı kalınan babanın adı da anılarak ondan ayrı kalmanın verdiği üzüntü dile getirilir: "*enlig çor ınançu alp tarkan at²açım a adrıld²ımız esisim*; Enlig Çor Inançu Alp Tarkan (adlı) babacığımdan ayrıldım, ne yazık!" (Aydın, 2021, s. 235).

Son olarak Adrianov Koleksiyonundan Bir Yazıt olarak bilinen yazıtın birinci ve ikinci satırlarında geçen *kaŋım* "babam" sözcüğü ve satırlara yüklenen anlam dolayısıyla baba sevgisinden söz etmek mümkündür. Yazıtın birinci satırı şöyledir: "*buŋ meŋgü erür yalım kay²am kaŋım bar üçün ben yér <ü>güz baru alkunı kün ay körü yorıyur ben*; Sıkıntı ebedîdir. Yalçın (sarp) kayam (ve) babam olduğu için, ben yurda ve ırmağa varıp her şeyi, güneş ve ayı görerek yaşamaya devam ediyorum." (Aydın, 2021, s. 243). İkinci satır ise şu şekildedir: "*berk <...> berkim e ata beniŋ tagım a ıdok beniŋ yalım kayam teŋrikenim çök*; Sarp <...> (Ey) yalçın kayam, babam, dağım, kutlum, yalçın (sarp) kayam! Azizim, amin!" (Aydın, 2021, s. 243). Bu satırlarda babadan ve onun varlığından, sahip olduğu gücü yönüyle dağ ve kaya gibi varlıklara

benzetilerek yani bir teşbih-i belîğ sanatı meydana getirilerek bahsedildiğini düşünmek de mümkündür.

Yenisey Yazıtlarında Anne ve Baba Sevgisi

Hem anne hem de baba sevgisiyle ilişkilendirilebilecek ifadelerin birlikte yer aldığı iki farklı Yenisey yazıtı tespit edilmiştir. Bunlardan ilki Çaa-Höl I (E-13), diğeri Köjeelig-Hovu (E-45) yazıtıdır.

Çaa-Höl I (E-13) yazıtının birinci satırı şöyledir: "*umugdaş? ėlimke tapdım bilge ögüm tapdım kadaş<ım> tapdım er erdemim*; Kutlu, aziz? yurduma bağlandım, bilge anneme bağlandım, akrabalarıma bağlandım, erkeklik kahramanlığım." (Aydın, 2021, s. 77-78). Satırda geçen *bilge ögüm tapdım* "bilge anneme bağlandım" ifadesiyle *ög* "anne" sözcüğü, olumlu bir sıfat olan *bilge* sözcüğü ile nitelendirilmiştir. Bunun yanında söz konusu satırda anneye olan bağlılık da ifade edilmektedir. Aynı yazıtın dördüncü satırında ise babadan şöyle söz edilir: "*kaŋım üçün bilge çigşi kanıŋa tapdım bodunum esizim;* Babam için Bilge Çigşi hanıma bağlandım, halkım(dan ayrıldım), ne yazık!" (Aydın, 2021, s. 77-78). Söz konusu bu satır, yapılan fedakârlık ve yaşanan üzüntü üzerinden babaya duyulan sevgi ile bağlılık bağlamında değerlendirilebilir. Satırda bahsedilen eylemin gerçekleştirilmesinde babanın motivasyon kaynağı olarak gösterilmesi dikkat çekicidir.

Son olarak Köjeelig-Hovu (E-45) yazıtının ikinci satırı şu şekildedir: "*bėş yaşımta kaŋsız kalıp tokuz yėgirmi yaşımga ögsüz*; Beş yaşımda babasız kaldım. On dokuz yaşımda annesiz" (Aydın, 2021, s. 151). Söz konusu satırda anne ve babaya duyulan sevgi açık duygusal ifadelerle anlatılmasa da küçük yaşlarda annesiz ve babasız kalmanın dile getirilmesi dolayısıyla bu satır, dolaylı olarak anne ve baba sevgisiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 1: Yenisey ile Dağlık Altay Yazıtlarında Anne ve Baba Sevgisi

Yazıt	Bölge	Anne Sevgisi	Baba Sevgisi	Sevgi Göstergesi
Uyuk-Turan (E-3)	Yenisey	Var	Yok	ögler (annelerim), esizim e (Ne yazık!), bökmedim (doymadım)
Barık II (E-6)	Yenisey	Yok	Var	kaŋsız boldum (babasız kaldım)
Barık IV (E-8)	Yenisey	Yok	Var	kaŋsız [kaldım] (babasız kaldım)
Elegest I (E-10)	Yenisey	Yok	Var	kaŋım beg erdem (babam, bey, kahraman)
Çaa-Höl I (E-13)	Yenisey	Var	Var	bilge ögüm tapdım (bilge anneme bağlandım), kaŋım üçün (babam için), esizim (Ne yazık!)
Çaa-Höl IV (E-16)	Yenisey	Yok	Var	esizim e (Ne yazık!), kaŋs[ız bolup] (babasız kaldım)

Yazıt	Bölge	Anne Sevgisi	Baba Sevgisi	Sevgi Göstergesi
Altın-Köl I (E-28)	Yenisey	Var	Yok	on ay ėletdi ögüm e kelürti (annem on ay (karnında) taşıdı (ve) doğurdu)
Altın-Köl II (E-29)	Yenisey	Var	Yok	on ay ėlet<d>i ögüm (on ay çabaladı annem)
Uybat III (E-32)	Yenisey	Yok	Var	ataçımka adrındım (babacığımdan ayrıldım), kaŋsıradım (babasız kaldım)
Köjeelig-Hovu (E-45)	Yenisey	Var	Var	kaŋsız ögsüz kalıp (babasız annesiz kaldım)
Abakan (E-48)	Yenisey	Yok	Var	kaŋıçım (babacığım), yıta (Eyvah!)
Herbis-Baarı (E-59)	Yenisey	Var	Yok	[ö]gümke b<ök>medim (anneme doymadım)
Kanmııldıg-Hovu (E-62)	Yenisey	Yok	Var	ayıg? (ayag?) kaŋım (saygıdeğer (?) babam), esizim e (Ne yazık!)
Uybat VI (E-98)	Yenisey	Yok	Var	kaŋsız kıl[dıŋız] (babasız bıraktınız)
Bayan-Kol (E-100)	Yenisey	Yok	Var	kaŋım <esi>zim (Babam ne yazık!)
Oznaçennaya II (E-104)	Yenisey	Yok	Var	at[açı]m? (babacığım)
Uyuk-Oorzak II (E-109)	Yenisey	Yok	Var	kaŋ erdem? [bök]medim (babam(ın) kahramanlığına doymadım)
Şançi III (E-152)	Yenisey	Yok	Var	ataçım a adrıldımız esisim (Babacığımdan ayrıldım, ne yazık!)
Adrianov Koleksiyonundan Bir Yazıt	Yenisey	Yok	Var	kaŋım bar üçün yorıyur ben (babam olduğu için yaşamaya devam ediyorum), ata (babam)
Kuray I (A-4)	Dağlık Altay	Var	Yok	ög (anne)
Kalbak-Taş XXIII (A-46)	Dağlık Altay	Var	Yok	(a)n(a)ç(ı)m-a (a)dr(ı)ld(ı)m(ı)z-a (Annemizle ayrıldık!)
Tuyekta IV (A-88)	Dağlık Altay	Var	Yok	s(ä)b(i)gl(i)g ög(ü)ç (sevgili anneciğim)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Anne sevgisinin Uyuk-Turan (E-3), Altın-Köl I (E-28), Altın-Köl II (E-29) ve Herbis-Baarı (E-59) adlı Yenisey ile Kuray I (A-4), Kalbak-Taş XXIII (A-46) ve Tuyekta IV (A-88) adlı Dağlık Altay yazıtlarında; baba sevgisinin ise Barık II (E-6), Barık IV (E-8), Elegest I (E-10), Çaa-Höl IV (E-16), Uybat III (E-32), Abakan (E-48), Kanmııldıg-Hovu (E-62), Uybat VI (E-98), Bayan-Kol (E-100), Oznaçennaya II (E-104), Uyuk-Oorzak II (E-109), Şançi III (E-152) ve Adrianov Koleksiyonundan Bir Yazıt adlı Yenisey yazıtlarında var olduğu düşünülmektedir. Yenisey yazıtlarından Çaa-Höl I (E-13) ve Köjeelig-Hovu (E-45) yazıtlarında ise anne ve baba sevgisinin birlikte yer aldığı görülmüştür.

Toplam on dokuz farklı Yenisey yazıtı ve yirmi iki satırda anne baba sevgisiyle ilişkilendirilebilecek ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Ayrıca Yenisey yazıtlarında baba sevgisine ilişkin ifadelerin anne sevgisine ilişkin ifadelere göre daha fazla yazıtta bulunduğu tespit edilmiştir. Yenisey yazıtlarının tamamı göz önünde bulundurulduğunda anne ve baba sevgisiyle ilişkili on dokuz yazıt sayıca az gözükebilir. Ancak yazıtlarda anne ve baba sevgisinin dışında abla, ağabey, eş ve çocuk gibi diğer aile bireylerine yönelik sevgi ifadeleri de yer almaktadır (Ünal, 2025). Bu çerçevede yazıtlardaki aile sevgisi temasının yoğunluğu daha doğru bir şekilde değerlendirilebilir. Ayrıca yazıtlardaki ebeveyn sevgisi ile ilgili ifadelerin sayıca sınırlı olmasına rağmen kültürel ve sosyal bağlam açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yine günümüzden yüzyıllar önce söz konusu cümleleri taşa kazıyarak yazmanın zorluğu göz önünde bulundurulduğunda anne ve baba sevgisine ilişkin ifadelerin yalnızca bir iki yazıtla sınırlı kalmaması, yazıt sahibi Türklerde ebeveyn sevgisinin önemini gösterir niteliktedir.

Toplam üç farklı Dağlık Altay yazıtında anne sevgisiyle ilişkilendirilebilecek ifadeler yer alırken baba sevgisiyle ilişkilendirilebilecek türden bir ifadenin yer aldığı yazıt tespit edilmemiştir. Bu açıdan Yenisey yazıtlarıyla karşılaştırıldığında Dağlık Altay yazıtlarında söz konusu türden ifadelerin çok daha az olduğu görülmektedir. Bu durum iki bölge arasındaki yazı geleneğinin içerik açısından farklılıklar taşıdığını düşündürmektedir. Ayrıca Dağlık Altay yazıtlarının birçoğunun çok kısa ifadelerden oluşması, anne baba sevgisi gibi duygusal anlatımların aktarımı açısından sınırlayıcı bir unsur olarak görünmektedir.

Anne sevgisiyle ilişkili olduğu düşünülen satırların yalnızca bir tanesinde anne için *ana*, diğerlerinde ise *ög*; baba sevgisiyle ilişkili olduğu düşünülen satırların yalnızca dört tanesinde baba için *ata*, diğer satırların tamamında *kaŋ* sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir.

Yazıtlarda anne ve babaya duyulan sevginin daha çok onlardan ayrı (öksüz/yetim) kalmanın verdiği üzüntü ve özlem duygusunun dile getirilmesi üzerinden işlendiği anlaşılmaktadır. Bu duyguların bazen doğrudan "doymadım", "bağlandım" gibi sözcüklerle bazen de "Ne yazık! Ne acı!" anlamındaki ünlemlerle sezdirilerek anlatıldığı görülmektedir. Yine söz konusu yazıtların ilgili satırlarında geçen bilge annem, sevgili annem, anneciğim, saygıdeğer babam, kahraman babam, babacığım gibi olumlu sıfatlar ve iyelik ile küçültme ekleriyle oluşturulan ifadeler sevgi duygusuna işaret etmektedir. Yaylagül (2005) yaptığı araştırmada eski Türkçede birinci teklik iyelik ve küçültme ekleriyle oluşturulan sesleniş biçimlerinin sevilen kişilere yönelik olduğunu dile getirmiştir (s. 156). Tekin (2022) de Yenisey yazıtlarından Uybat III yazıtındaki *ataçım* "babacığım" ve Abakan yazıtındaki *kaŋıçım* "babacığım" sözcüklerini örnek

göstererek *+(X)ç* isimden isim yapım ekinin küçültme ve sevgi sözcükleri türettiğini belirtmiştir (s. 79-80).

Yazıtlarda ailenin temel unsurlarından olan anne ve baba sevgisine ilişkin ifadeler, eski Türk toplumunda aile bağlarının önemli olduğuna yönelik ip uçları taşımaktadır. Söz konusu sevgi bağlarının toplumsal düzen üzerinde de olumlu bir pekiştirme yaptığı söylenebilir. Nitekim aile içindeki güçlü bağlar, toplumsal yapıyı da güçlü kılar.

Eksik yazıtların bulunması, okunamayan yazıtların okunması, okunmuş yazıtlar üzerine yeni okuma ve anlamlandırma denemelerinin yapılması ve yazıtlarla ilgili gelecekte yapılacak diğer çalışmalar, söz konusu yazıtların daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesine ve anne baba sevgisinin daha kapsamlı olacak biçimde analiz edilmesine imkân sağlayabilir. Eski Türklerden kalan diğer yazılı metinlerle bu konuda karşılaştırmalı bir çalışma yapılarak aynı dönemde verilmiş farklı metinlerde konunun nasıl ele alındığı incelenebilir. Günümüz aile bağlarının daha iyi anlaşılması ve tarihsel süreçten günümüze ne gibi değişimlerin yaşandığının görülebilmesi adına söz konusu bu yazıtlara başvurulabilir.

Ayrıca okullarda gerçekleştirilen anne ve baba sevgisi gibi aile temalı etkinliklerde bu yazıtlardan bir eğitim materyali olarak yararlanılabilir. Bu doğrultuda yazıtlardaki ebeveyn sevgisini yansıtan ifadeler, öğrenci düzeyine uygun olarak sadeleştirilmiş metinler hâlinde ortaokul Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde metin inceleme, okuma-anlama ve değerler eğitimi etkinliklerine dâhil edilebilir. Lise düzeyinde ise biraz daha kapsamlı olacak şekilde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde, üretildiği dönem ve kültürel bağlam da dikkate alınarak söz konusu metinler değerlendirilebilir. Metinlerin sadeleştirilmesi konusunda ise ortaokul düzeyinde, yazıtların Türkiye Türkçesine aktarılması ve arkaik sözcüklerin yerine güncel karşılıklarının kullanılması; lise düzeyinde, Latin harfli transkripsiyonları ile dil içi çevirilerinin verilmesi ve arkaik sözcüklerin dipnot veya parantez içi açıklamalarla gösterilmesi uygun olacaktır. Yazıtlardan seçilen ilgili metinler, ders kitaplarında yer alan anne baba sevgisi gibi aile temalı metinler arasına okuma materyali olarak eklenebilir. Böylece öğrencilerin, tarihî metinler aracılığıyla ebeveyn sevgisi gibi değerlerin kültürel devamlılığını fark etmeleri, geçmişten günümüze değer aktarımını sorgulamaları ve ilgili metinler üzerinden değer temelli düşünme becerileri geliştirmeleri sağlanabilir.

Beyanlar

Yayın Etiği Beyanı

Araştırma, insan üzerinden gerçekleştirilmediği için yöntemi ve kapsamı gereği etik kurul izni gerektirmemektedir. Ayrıca araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına titizlikle uyulduğunu; elde edilen veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığını ve çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına değerlendirilmek üzere gönderilmediğini; bu araştırmanın hiçbir aşamasında (yazım, düzenleme, veri analizi vb.) ChatGPT, Gemini vb. üretken yapay zekâ araçlarının kullanılmadığını ve çalışmaya ilişkin tüm içerik ile değerlendirmelerin araştırmacılar tarafından özgün olarak üretildiğini beyan etmektedir.

Kaynakça

Aybek, E. C. (2019). Verilerin analizi ve değerlendirilmesi. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 161-184). Pegem Akademi.

Aydın, E. (2017). Söz varlığı açısından Yenisey yazıtlarının Moğolistan yazıtlarından farklılıkları üzerine notlar. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, *1*(1), 48-58. https://doi.org/10.30563/turklad.316798

Aydın, E. (2021). *Sibirya'da Türk izleri Yenisey yazıtları*. Kronik Yayıncılık.

Aydın, E. (2022a). *Eski Türklerde gündelik hayat*. Kronik Yayıncılık.

Aydın, E. (2022b). Dağlık Altay yazıtlarından Kuray I (A 4) üzerinde yeni bir okuma ve anlamlandırma. *Journal of Old Turkic Studies*, *6*(1), 7-20. https://doi.org/10.35236/jots.1045375

Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford at The Clarendon Pres. https://archive.org

Ercilasun, A. B. (2020). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınları.

Kâşgarlı Mahmud. (2021). *Divanü lûgat-it-Türk (Dizin)*. (B. Atalay, Çev.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(15), 170-189.

Kormuşin, İ. V. (2001). Kuzey Tuva Ögök-Turan vadisindeki Göktürk anıtlarının bazı özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, *48*(2000), 257-261.

Kormuşin, İ., Mozioğlu, E., Alimov, R. ve Yıldırım, F. (2016). *Yenisey-Altay-Kırgızistan yazıtları ve kâğıda yazılı runik belgeler*. BilgeSu Yayıncılık.

Şirin, H. (2016b). Dağlık Altay Bölgesi yazıtları: Yeni okuma ve anlamlandırma denemeleri (Runic inscriptions of the Altai Republic: Re-reading and re-interpretation attempts). *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 42, 167-172.

Tekin, T. (2022). *Orhon Türkçesi grameri.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tuna, S. T. (2018). Türklerde milli değerlerden birisi: Ana-baba sevgisi. *Uluslararası Folklor Akademi Dergisi*, *1*(1), 137-148.

Türk Dil Kurumu (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. 9 Ekim 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Ünal, M. (2025). *Güney Sibirya Bölgesi yazıtlarında değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yaylagül, Ö. (2005). Eski Türkçede nezaket ifadeleri. *Millî Folklor*, *9*(68), 151-165.

Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Yıl/Year: 2026
Cilt/Volume: 7
Sayı/Issue: 1

Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Çatışma ve Çatışma Süreçleri: Aslı Der Örneği*

Conflict and Conflict Processes in Children's and Young Adult Literature: The Case of Aslı Der

Yağmur TEMÜR
Şehit Beşir Balcıoğlu Ortaokulu
yagmur.temur@hotmail.com

Erhan ŞEN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
erhansen@yyu.edu.tr

Atıf / Citation: Temür, Y. & Şen, E. (2026). Çocuk ve gençlik edebiyatında çatışma ve çatışma süreçleri: Aslı Der örneği. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi* 7(1), 77-97. http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.89339

Özet

Nitel araştırma deseninde yapılandırılan bu çalışma, Aslı Der'in çocuk ve gençlere yönelik yazdığı sekiz romanı çatışma ve çatışma süreçleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler doküman incelemesiyle toplanmış, içerik analiziyle çözümlenmiştir. İncelenen romanlarda 120 çatışma tespit edilmiştir. Çatışma türlerinden kişi–kişi çatışması (f: 58) birinci sırada yer alırken bu çatışmayı sıklık açısından kişinin kendisiyle çatışması (f: 36), kişi–toplum çatışması (f:15) ve kişi–doğa çatışması (f: 11) takip etmektedir. Çatışmaların ortaya çıkmasında belirleyici etkenler arasında yetersizlik hissi ve endişe gibi duygusal nedenler (f: 61) öne çıkarken davranışsal (f: 33) ve iktidar eksenli nedenler (f: 26) dikkat çekici bir dağılım sergilemektedir. Çatışma çözme süreçlerinde karakterlerin çoğunlukla etkin rol üstlendikleri (f: 155), çözüm yolu olarak yardımlaşma (f: 29) ve diyalogun (f: 22) belirginlik kazandığı, çatışma sonuçlarının dönüştürücü nitelik (f: 72) taşıdığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak incelenen romanlarda çatışmaların karakter merkezli ve gelişim odaklı kurgulandığı, bu süreçlerin çocuk okurun duygusal, toplumsal ve bilişsel gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aslı Der, çocuk ve gençlik edebiyatı, çatışma, çatışma süreçleri

Abstract

This qualitative study examines conflict and conflict processes in eight novels written by Aslı Der for children and young adults. Data were collected through document analysis and analyzed using content analysis. 120 conflicts were identified across the examined works. The most frequent type was person–person conflict (f: 58), followed by person–self (f: 36), person–society (f: 15), and person–nature conflicts (f: 11). Emotional factors such as feelings of inadequacy and anxiety (f: 61) were the primary causes of conflicts, alongside behavioral (f: 33) and power-related factors (f: 26). In resolution processes, characters predominantly assumed active roles (f: 155), with cooperation (f: 29) and dialogue (f: 22) emerging as key strategies. Conflict outcomes were largely transformative (f: 72). Overall, the findings indicate that conflicts are constructed in a character-centered and development-oriented manner, contributing significantly to the emotional, social, and cognitive development of child readers.

Keywords: Aslı Der, children's and young adult literature, conflict, conflict processes

Extended Abstract

* Bu çalışma, Yağmur TEMÜR'ün Doç. Dr. Erhan ŞEN danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Research Article | Received : 12.01.2026 | Revised : 14.03.2026 | Accepted : 20.05.2026
Araştırma Makalesi | Geliş Tarihi : 12.01.2026 | Düzenleme : 14.03.2026 | Kabul Tarihi : 20.05.2026

Bu makale CC BY-NC Lisansı ile lisanslanmıştır • This article is licensed under a CC BY-NC License

Introduction

Conflict is a fundamental life phenomenon that inevitably emerges in individuals' relationships with themselves, with others, with society, and with their environment. Childhood is a critical period in which the skills of recognizing, interpreting, and resolving conflicts develop. In this process, works of children's literature enable child readers to experience problems they may encounter in real life within a safe fictional framework (Aslan, 2006; Sever, 2017; Dilidüzgün, 2018). In children's literature, conflict not only serves as a core element that drives the narrative forward but also makes characters' processes of change and transformation visible (Lukens, Smith & Coffel, 2016). In this context, the present study aims to examine conflicts and conflict processes in Aslı Der's children's and youth novels.

Method

This study was designed within a qualitative research approach. Document analysis was used for data collection, and content analysis was employed for data analysis (Creswell, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). The corpus of the study consists of eight novels written by Aslı Der for children and young readers. The novels were analyzed in terms of conflict types, the causes giving rise to conflicts, conflict resolution strategies, and the outcomes produced by conflicts. The findings were supported by frequency values.

Result and Discussion

The analysis shows that person–person conflict is the most frequently observed type in Aslı Der's children's and youth novels (f=58), followed by person–self conflict (f=36), person–society conflict (f=15), and person–nature conflict (f=11). Technology–nature conflict did not emerge in any of the novels included in the analysis. Similar studies in the literature support these findings. Şen (2023) reports that technology–nature conflict was identified in only one instance in preschool children's books, while Apaydın (2022) found that person–person conflict was the most frequent conflict type in Gülten Dayıoğlu's children's books, followed by person–self conflict. Likewise, Çevik and Müldür (2021) determined that the most frequent conflict type in the children's books they examined was person–self conflict, followed by person–person conflict; they noted that person–nature conflict was very limited (f=1) and that technology–nature conflict was not encountered at all.

The absence of technology–nature conflict in the analyzed works can be associated with the genre characteristics of the novels. The limited presence of fantastical texts and elements in Turkish textbooks, as documented by Hatipoğlu (2019), supports this interpretation. By comparison, technology–nature conflict is far more commonly foregrounded in science fiction literature. Indeed, Yağcı Demirkıran (2022) notes in an analysis of fantasy and science fiction works that technological developments, their impact on nature, and the disruption of ecological balance are frequently treated as sources of conflict. The fact that the novels by Aslı Der examined in this study display fantastical, fairy-tale-like, and realistic characteristics explains why technology–nature conflict was not identified.

The Child Development and Education Curriculum (MEB, 2013) emphasizes that children's books should introduce children to social relationships beyond the family and include experiences involving problems, joys, solidarity, and sharing within these relationships. The

presence of diverse conflict types in the novels analyzed aligns with this criterion. In particular, the frequent occurrence of person–person and person–self conflicts indicates that the narratives provide a framework that enables child readers both to make sense of their relationships with others and to become aware of their own emotions.

The analysis of conflict resolution processes demonstrates that characters overwhelmingly favor active (f: 155) modes of resolution, while passive (f: 48) strategies remain comparatively limited. Karagöz (2014) found that protagonists in children's novels tend to be active in resolving conflicts, whereas Alamdar and Süngü (2017) observed that although active resolution strategies were common in Samed Behrengi's works, solutions involving violence and supernatural powers—approaches not endorsed in children's literature—were also frequently employed. In contrast, Aslı Der's novels more often favor democratic, peaceful, and rational conflict resolution strategies. Although solutions such as violence, cunning, and threats are present, they are not dominant in terms of frequency. This finding diverges from Demir's (2009) results, which indicate a more frequent reliance on force in fairy tales, as well as from Melanlıoğlu's (2020) conclusion that passive conflict resolution strategies are prominent in children's books themed around migration.

It was determined that conflicts in the analyzed novels most often result in transformative outcomes (f=72). This transformation affects characters through positive gains such as taking responsibility, developing awareness, change, and democratic consciousness. In addition, emotions (f=61) constitute the second most frequent element emerging as a result of conflicts. Uysal and Şen (2021) similarly found that character's experience intense emotions during moments of conflict in their study of migration-themed children's books, indicating a parallel between the findings. Moreover, in some novels (R2, R7, R8), characters are observed to undergo a clear process of change and transformation. Compared with the findings of Karagül and Samur (2017), who reported that characters in textbooks generally do not display dynamic development, Aslı Der's novels can be said to offer a stronger narrative in this respect.

In conclusion, the conflict types, resolution strategies, and outcomes presented in Aslı Der's children's and youth novels possess qualities that support children's psychological, social, cognitive, and moral development. From this perspective, these novels can be regarded as functional tools in the process of Turkish language education and may be used—at appropriate age levels—in creative writing, critical thinking, and values education activities.

1. Giriş

Bireyin arzuladığı ya da ulaşmak istediği amaca karşı gerçek yaşamda ya da kurgusal bir anlatıda karşılaştığı engeller çatışmayı doğurur. Genel anlamda çatışma, "bilinçli ya da bilinçdışı düzeyde ortaya çıkan ve birbiriyle bağdaşmadığı için aynı anda doyuma ulaşamayan dürtü, istek ya da eğilimlerin karşı karşıya gelme durumu" olarak tanımlanmaktadır (Sutherland, 1989). Çatışma kavramı farklı disiplinlerde farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (2011) çatışmayı eğitim bilimleri açısından bireyin aynı anda ortaya çıkan karşıt ya da eşit derecede çekici istek ve eğilimler arasında kalması sonucu yaşadığı ruhsal gerilim olarak açıklamaktadır. Psikoloji alanında çatışma, bireyin içsel ihtiyaçları, değerleri ve kararları arasında ortaya çıkan gerilimleri ifade ederken;

sosyoloji alanında birey ya da toplulukların sınırlı kaynakları elde etme, değer ve çıkarlarını koruma ya da güç üstünlüğünü kabul ettirme amacıyla girdikleri rekabet ve mücadele süreçlerini kapsamaktadır. Edebiyat biliminde ise çatışma, birey–birey ya da birey–toplum gibi ögeler arasındaki karşıtlıktan ya da bireyin içsel ruhsal süreçlerindeki gerilimden doğan ve olay örgüsünün gelişimini sağlayan temel anlatı unsurudur. Bu yönüyle çatışma bir yandan bireysel ya da toplumsal ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağlarken öte yandan da anlatısal metinlerde karakter gelişimini ve anlatının dramatik yapısını kuran temel bir yapı taşı olarak önemli bir işlev üstlenmektedir.

Hayatın diyalektik prensiplerine göre insan yaşamı açısından çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Toplumsal ve bireysel düzlemde gerçekleşen tüm etkileşim ve iletişim süreçleri doğası gereği çatışma potansiyeline sahiptir. Karip (2013) insanın sürekli biçimde kendi dışındakilerle etkileşim içinde olduğuna dikkat çekerek çatışmanın kaçınılmazlığını vurgulamaktadır. Özellikle toplumsal etkileşime yön veren bireysel tercihler, değerler, inançlar ve çıkar ilişkileri çatışmanın süreklilik kazanmasına zemin hazırlamaktadır. Kavalcı'ya (2001) göre çatışma yaşamın olağan bir parçasıdır. Bununla birlikte birçok kişi çatışmayı ayrılık, kargaşa ve şiddetle ilişkilendirerek bütünüyle olumsuz bir durum olarak değerlendirmekte ve iyi bir ilişkinin göstergesini çatışmasızlıkta aramaktadır. Jensen Campbell ve Graziano (2005) da çatışmanın kaçınılmazlığını tüm insanlarda var olan üç psikolojik eğilimle ilişkilendirmektedir. Buna göre insanların tutum, inanç, bilgi ve yaşam deneyimlerinin farklılık göstermesi; bireylerin benmerkezci düşünerek başkalarının bakış açılarını güç algılamaları; kendi çıkarlarını korumaya dönük güdü geliştirmeleri çatışmaları kaçınılmaz kılmıştır.

Çatışmaların ortaya çıkması çeşitli etkenlere bağlıdır. Maddi ve manevi kaynaklardaki yetersizlikler, psikolojik ihtiyaçlar, farklı değer ve inançlara sahip olma, önyargı, bilgi eksikliği ya da bilgi yanlışlığı çatışmayı tetikleyen temel etmenlerdir (Akkırman, 1998; Öğülmüş, 2001; Saçkırık, 2019). Öğülmüş (2001) çatışmaların ortaya çıkış nedenlerini, karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlar, kaynak kıtlığı, değerlerdeki, önceliklerdeki ve ilkelerdeki farklılıklar olarak açıklamıştır. Bu görüşler genel bir yaklaşımla değerlendirildiğinde çatışmanın bireyler arasındaki iletişim sorunları dışında psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmaması ya da sınırlı kaynakların paylaşımı gibi yapısal koşullardan da beslendiği görülmektedir. Diğer bir deyişle çatışma, psikolojik, toplumsal ve yapısal ögelerin etkileşimiyle ortaya çıkan çok yönlü bir olgu olarak değerlendirilebilir.

Çatışmalar, içsel ve dışsal nedenlerle meydana gelebilir. İçsel nedenler, bireyin kendi içinde yaşadığı ikilemler ya da karar verme güçlükleri olabilirken; dışsal nedenler toplumdan kaynaklanan baskılar, diğer kişilerle olan ilişkiler veya doğaya karşı verilen mücadeleler olabilir. Birey, engeller ve yetersizlikler karşısında arzularına ulaşabilmek için çözüm yolları arar ve bulduğu çözümler çatışmanın sonuçlanmasına yol açabilir.

İletişim ve etkileşim sürecinde muhatapların hedeflerine yükledikleri anlam ve değerler çatışmada verilen tepkinin düzeyini ve çözüm yolunu şekillendirmektedir. Baltaş (2007) çatışma çözümünde gerileme, yok sayma, zorlama, uzlaşma ve problem olmak üzere beş temel yaklaşımdan söz etmektedir. Gerilemede birey çatışma ortamından çekilmeyi, çözüm için zaman ve şansa ihtiyaç duymaktadır. Açık bir biçimde aktarılmasa da yüzleşmek yerine çatışmanın sonuçlarına katlanma söz konusudur. Yok saymada sorunu görmezden gelme, her şey yolunda gidiyormuş izlenimi verilmektedir. Zorlama taraflardan birinin çeşitli

yollarla (fiziksel güç, hukuki, örtük) üstünlük elde etmesidir. Uzlaşma tarafların bazı taleplerinden vazgeçerek makul bir noktada buluşmalarını kapsamaktadır. Problem çözme yaklaşımı ise en yapıcı stratejisidir. Taraflar çatışmayı ortak bir sorun olarak ele alıp her iki tarafı memnun edecek yaratıcı ve sürdürülebilir çözümler üretmek için çabalamaktadır.

Gerçek yaşamda çatışmayı ortaya çıkaran nedenlerle kurmaca metinlerdeki çatışma neden ve sonuçları arasında yapısal benzerlikler bulunmaktadır. Bu paralellikler, insan davranışının temel dinamiklerini kavrama ve çatışma süreçlerini çözümleme açısından önemli katkılar sunmaktadır. Egri (1996) bir öykünün oluşması ve sonuca ulaşması için net ve anlaşılır bir nedenin bulunması gerekmektedir. Kurgusal anlatılarda çatışmayı açığa çıkaran nedenlerin anlaşılır ve mantıklı olmaması durumunda, karakterlerin çatışmaya girmesi anlamsızlaşmaktadır. Bu durum, kurgusal anlatının gerçeklikten uzaklaşmasına ve ilgi çekici bir yapıtın oluşmasının önünde engel teşkil edebilmektedir. Kurgusal anlatılarda çatışmaya neden olan faktörler, karakterlerin düşünceleri, davranışları, iletişimleri, tutumları, yetenekleri ve değerleri gibi ögelerden anlaşılabilmektedir.

Yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk ve gençlik edebiyatında okurun ilgisini çekmek ve sürükleyici bir anlatı oluşturmak için olay örgüsü içindeki aksiyonun dinamik tutulması gerekmektedir. Çünkü çocuk ve gençlik edebiyatının temel amacı hedef kitleyle kitap arasındaki bağı güçlendirmektir. Çocuk edebiyatı, çocuk gerçekliğini dikkate alarak oluşturulan, edebiyattan niteliksel olarak ayrılan yazınsal bir türdür (Şen, 2020). Yetişkin edebiyatından farklı olarak, yazıldığı kitleye yönelik daha fazla dikkat ve hassasiyet gerektirir. Çocuk okur, bilişsel ve duygusal olarak tam olgunluğa erişememiş bir dönemde olduğu için, anlam evrenine uymayan yazınsal anlatılar çocukla kitap arasında bağ kuramaz. Dilidüzgün'e (2018) göre çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak ergenliğe kadar olan döneme yönelik olmalıdır. Bu dönemler arasında çocuğun bilişsel, duygusal ve psikomotor becerileri farklılık gösterir; dolayısıyla seçilen kitapların iç ve dış yapısının çocuğun dönemine uygun farklılık göstermesi gerekir. Çocuk edebiyatının bu ayrımları, çocukların edebiyattan aldıkları hazzı ve öğrenimlerini maksimize etme amacını gütmektedir.

Çocuk edebiyatında olay örgüsünün etkili bir şekilde yapılandırılmasında kullanılan teknikler arasında geciktirme, önceden sezdirme, heyecanı yarıda kesme, doruk noktası ve sona erdirme bulunur. Bu teknikler, çocuğun merakını ve heyecanını uygun bir şekilde dengede tutarak onları hikâyenin içine çekmektedir (Lukens, Smith & Coffel, 2016). Ancak, konunun yapılandırılmasında abartılmış merak, rastlantısallık ve duygusallık gibi unsurların aşırı kullanımı, anlatının zayıflamasına yol açabilir (Sever, 2017). Bu nedenle çocuk edebiyatında dengeli ve ölçülü bir yaklaşım, etkileyici ve eğitici bir anlatı yaratma konusunda kritik öneme sahiptir.

Yaşam gerçekliğini kurgulayan yapıtlarda çocuk ve genç okurun kendi yaşamlarında karşılaşabileceği sorunlara yer verilmesi, okumaya yönelik güdülenmelerini artırması bakımından önemlidir (Dilidüzgün, 2018). Bu bağlamda kurgusal metinlerdeki çatışmaların işlevi yadsınamaz. Alan yazını incelendiğinde araştırmacıların çatışmaları farklı biçimlerde sınıflandırdığı görülmektedir. Schmidt (2015) olaya dayalı kurgusal metinlerde çatışmaları; ana karakter ile yan karakterler arasındaki ilişkisel çatışma, durumsal çatışma, iç çatışma, paranormal çatışma, kozmik çatışma ve sosyal çatışma olmak üzere altı başlık altında ele almaktadır. Çocuk edebiyatı bağlamında ise çatışmalar; kişi–kişi, kişinin kendisiyle, kişi-

doğa, kişi-toplum ve teknoloji-doğa çatışması olmak üzere beş başlıkta değerlendirilmektedir. Bu çatışmalar, kapsayıcı bir yaklaşımla içsel ve dışsal olmak üzere iki temel düzeyde sınıflandırılmaktadır. İçsel çatışma; karakterin kendi değerleri, korkuları ve arzuları arasındaki gerilimden kaynaklanırken; dışsal çatışmalar, karakterin diğer bireylerle, toplumsal yapılarla ya da çevresel güçlerle karşı karşıya gelmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Aslan, 2006; Lukens vd., 2016; Schmidt, 2015; Sever, 2017; Şen, 2023). Bu çalışmada çocuk ve gençlik edebiyatı bağlamındaki çatışmalar, içsel ve dışsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmekte; dışsal çatışmalar ise kişi–kişi, kişi–toplum, kişi–doğa ve teknoloji–doğa çatışmaları çerçevesinde ele alınmaktadır.

Anlatısal Metinlerde Çatışma Olgusu

Çatışma, bir anlatını temel ögesi olup okuyucuyu çözüme doğru ilerlemeye teşvik eder. Sorun çözme süreci, mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkın algılanması ve bu farkın yarattığı gerginliği gidermeye yönelik zihinsel ve davranışsal çabalar okurun zihinsel anlamda etkinleşmesine aracılık etmektedir. Bu yönden karakterin arzularını ya da mevcut durumu tehdit eden unsurları açık, gerçekçi ve mantıklı bir şekilde görebilmek yapıtın alımlanması açısından önemlidir.

Edebiyat alanındaki çalışmalarda çatışma kavramı birçok araştırmacı tarafından birbirinden farklı başlıklar altında yer yer aynı düşünceleri kapsayacak biçimde sınıflandırılmıştır (Şuoruç, 2023). Laurie Henry (akt. Sazyek, 2013) anlatısal metinlerde çatışmaların anlatıdaki karakterin doğayla, başka bir insanla, toplumla ya da kendi içindeki farklı yönlerle yaşandığını belirtmektedir. Bununla birlikte çocuk ve gençlik edebiyatı alanındaki birincil kaynaklarda çatışmaların çoğunlukla karakterin yaşadığı gerilimin kaynağına göre içsel (kişi içi çatışma) ve dışsal çatışma (kişi dışı çatışma) biçiminde sınıflandırıldığı görülmektedir (Aslan, 2006; Lukens vd., 2016; Schmidt, 2015; Sever, 2017; Şen, 2023). Bu çalışmada da anlatıdaki gerilimlerin karakter gelişimi ve tematik yapı ile ilişkisini daha açık biçimde ortaya koyabilmek amacıyla çatışmaların içsel ve dışsal düzeyde ele alınması tercih edilmiştir. Bu sınıflama çocuk ve gençlik edebiyatında çatışmaların türlerine göre sistematik biçimde sınıflandırılması, anlatıların yapısal özelliklerinin ve anlam katmanlarının çözümlenmesi açısından önemli bir analitik çerçeve sunmaktadır.

İçsel Çatışma (Kişi İçi Çatışma)

İçsel çatışma (kişi içi çatışma), karakterin kendi duygu, düşünce ve değerleri arasında yaşadığı gerilimi ifade etmektedir. Özakman'a (2004) göre iç çatışmaya neden olabilecek durumlar arasında, aynı derecede önemli olan iki motif arasında bir seçim yapma zorunluluğu, iki olumsuz durum arasında tercih yapma gerekliliği ve ikilemde kalma durumu bulunmaktadır. Kişinin kendisiyle ilgili duygusal zorluklarla karşı karşıya kalması, fiziksel görünümüyle ilgili hoşnutsuzluk duyması, kendi kişilik özelliklerinde memnuniyetsizliğe kapılması içsel çatışmalara neden olabilmektedir.

Dışsal Çatışma (Kişi Dışı Çatışma)

Dışsal çatışma (kişi dışı çatışma), karakterin başka karakterlerle, toplumla, doğayla ya da çevresel koşullarla karşı karşıya gelmesi sonucunda ortaya çıkan gerilimleri karşılamaktadır. Dışsal çatışmalar özellikle anlatıda dramatik gerilim üretmek dışında karakterin toplumsal ve ahlaksal duruşu hakkında bilgi vermektedir. Bu bağlamda yazınsal çözümlemelerde

dışsal çatışmalar karakterin karşı karşıya geldiği güç ya da aktörlere bağlı olarak farklı başlıklar altında ele alınmaktadır.

a) Kişi-kişi çatışması

Kurgusal anlatılarda, bir karakterin arzusuna veya hedefine ulaşmak istemesi ancak buna engel olan veya aynı şeyi isteyen başka bir karakterle karşılaşması durumunda, bu iki karakter arasında bir kişi-kişi çatışması ortaya çıkar. Tobias'a (1996, s. 155) göre rakipler olarak adlandırılan karşı karşıya gelen karakterler, aynı güçte veya güçler arasında dengesizlik olduğunda, bir rakibin diğerinin üstünlüğünü karşılayacak başka bir güce sahip olmalıdır. Çatışma, adil bir mücadeleyi andırdığında ve sonucu belirsiz olduğunda ilgi çeker (Lukens vd., 2016). Karşıt karakterler arasındaki güç dengesi; biri fiziksel güçle üstünse diğeri akıllı olabilir, biri çok hızlıysa diğeri ise sabırlı olabilir. Kurgusal karakterler; annesi, babası, kardeşi, arkadaşı, öğretmeni, bir yönetici, kral, kraliçe, yapay zekâ ile oluşturulmuş varlıklar, yabancılar veya insan olmayan ancak insansı özellikler gösteren varlıklarla çatışma yaşayabilirler. Kurgusal karakterler; annesi, babası, kardeşi, arkadaşı, öğretmeni, bir yönetici, kral, kraliçe, yapay zekâ ile oluşturulmuş varlıklar, yabancılar ya da insan olmayan ancak insansı özellikler gösteren varlıklarla çatışma yaşayabilirler.

b) Kişi-doğa çatışması

Kurgusal anlatılarda, karakterlerin doğayla karşı karşıya gelmesi çeşitli durumlarda meydana gelebilir. Örneğin sel, deprem, yangın, kuraklık, çığ, fırtına, toprak kayması gibi doğal felaketlerden kaynaklanan yıkımlar karakterlerin yaşadığı çatışmalara neden olabilir. Karakterler ayrıca vahşi hayvanlarla mücadele edebilir veya evlerinden uzaklaşmak ve geri dönme öyküleri, doğa ile kişi arasında yaşanan çatışmaları yansıtabilir. Birçok kurgusal anlatıda, doğa genellikle bir engel olarak görülse de bazı öykülerde karakterler doğayı koruma amacıyla iş birliği yapar, felaket anlarında doğaya yardımcı olma motifine odaklanırlar (Lukens vd., 2016).

c) Kişi-toplum Çatışması

Toplum, insanın doğa içinde varlığını sürdürebilmesi için bir araya gelmiş, birlikte yaşayan insan topluluğu olarak tanımlanabilir. Birey, doğduğunda kendisi için seçim yapmadan, yaşamını devam ettirebilmek için topluma uyum sağlamak ve toplumun bir parçası olmak isteyebilir. Bu uyum sağlama sürecinde toplumun kuralları, töreleri, adetleri ve hukuk sistemleri önemli bir rol oynar. Toplum her zaman politik bir oluşum olup, insan da politik olmayı, yani kurallara uymayı öğrenen bir varlık olarak kabul edilir. İnsanın bugüne kadar denediği çeşitli toplum modelleri, özgürlük arzusu ile bağımlılığı tercih etme isteğinin yarattığı çelişkili ilişkilere çözüm arayışını yansıtır. Cüceloğlu'na (1991) göre, toplumun her bireyi ne kadar uyumlu ve iyi niyetli olsa da aralarında ilişkilerinde çatışmaların çıkması doğaldır.

Kurgusal anlatılarda, bireyin çatışma yaşayacağı topluluk çeşitli biçimlerde karşıya çıkabilmektedir. Örneğin köy, kasaba, şehir, bilim dünyası, meslektaşlar, okul, görevliler, yöneticiler, mahalle veya kamuoyu gibi sosyal çevreler bireyin çatışma yaşayabileceği topluluklar arasındadır. Farklı sosyal çevrelerden gelen bir birey, okul içinde tüm öğrencilerle veya belirli gruplarla çatışabilir. Çatışmalar, bazen bireyin toplumun kurallarını reddetmesinden, bazen de toplumun bireyi kabul etmemesinden kaynaklanabilir. Karakter, bilinçli bir şekilde çatışmaya girebileceği gibi yazgısal olarak da toplumun karşıtlığına maruz

kalabilir. Kişi-toplum çatışmaları, bir topluluğun veya grubun kendi çıkarlarını gözetmeyen veya toplumu bir felakete sürükleyen bir kişiye veya gücü elinde bulunduran birine karşı toplum karşıtı bir karakterle çatışmaya girebilir.

Şen'e (2021) göre yaşamlarının henüz başında olan çocukların deneyimleri sınırlı olduğundan kurgusal anlatılardan yetişkinlerden daha fazla etkilenirler. Çocuklar için hazırlanmış kurgusal anlatılarda kişi-toplum çatışması, çocuğun anlayamayacağı konuların ele alınması veya çocuğun üstesinden gelemeyeceği sorumlulukların yüklenmesi gibi durumlarla birlikte anlatının yazınsal niteliğine zarar verebilir. Sever'e (2002) göre çocuğu belli bir inanca, bir düşünceye tutsak veya düşman kılmak, terbiye etmek adı altında yetişkinlerin kendi inanç ve düşüncelerini çocuğa yüklemesi boş bir amaçtır, çocuğu kendi gerçekliğinden uzaklaştırarak edilgen bir kişiliğe büründürür. Bu tür anlatılarda bir ideolojinin veya inancın çatışma içinde sunulması, henüz olgunluk düzeyine ulaşmamış çocuğun düşünce dünyasına müdahale etmek ve haklarını ihlal etmek anlamına gelir. Kişi-toplum çatışmasını işleyen kurgusal anlatılarda, karakterin bulunduğu toplum içinde farklılıkların varlığından kaynaklanan zorbalık veya zorluklar üzerine odaklanmak, çocuğun bu tür durumlarla empati kurmasını ve demokratik bilince sahip olmasını destekleyici bir nitelik taşır. Anlatılan durumlar ve olaylar, yetişkin edebiyatında olduğu gibi keskin bir şekilde sunulmamalıdır; bunun yerine, çocuk okura gerçek yaşamın bu yönlerini anlama fırsatı sunulmalıdır.

d) Doğa-Teknoloji Çatışması

Günümüzde artan insan nüfusu, üretim gereksinimlerini hızlandırarak daha fazla üretimi zorunlu kılmıştır. Hızla gelişen teknoloji ve mekanik cihazlar, insanın doğaya üstünlük kurma isteğini kolaylaştırmış gibi görünmektedir. Diğer taraftan bu üstünlük arayışı, doğal sistemlerin ve biyoçeşitliliğin bozulmasına yol açabilmektedir. İnsanın doğaya daha fazla hâkim olma çabaları, kendi yaşam alanlarına da zarar vermeye başlamıştır. Kaçınılmaz insan yaşamının bir yansıması olarak edebiyat teknolojik ilerlemenin doğa ve insan yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerini ele alarak çevresel sorunlara dikkat çekmiştir. Teknolojik ve mekanik cihazlar aracılığıyla doğaya yapılan müdahaleler, doğal dengeyi bozarak doğanın tahrip edilmesine yol açmıştır. Bu durum, teknoloji ile doğa arasında bir çatışmayı beraberinde getirmiştir. Teknoloji-doğa çatışması Schmidt'in (2015) belirttiği gibi bir tür paranormal çatışmadır. Bu tür çatışma, bilim kurgu, fantastik ve distopya romanlarında olduğu gibi gerçek yaşamda da teknolojinin olumsuz etkilerini anlatan kurgularda ortaya çıkar. Yazarlar, bulundukları zaman dilimindeki teknoloji-doğa çatışmasını aktarabilir ve gelecekte bu çatışmanın ne gibi sonuçlara yol açabileceği konusunda kurgular geliştirebilirler. Teknolojik gelişmelerin insan ürünü olduğu göz önüne alındığında ortaya çıkan olumsuz durumların sorumlusu genellikle kurgusal anlatılarda insanlar olarak tasvir edilir. Sorunlara bir insan veya kötülük nesnesi odaklanarak ve bunları ortadan kaldırarak sorunu çözme yaklaşımı, insanın doğa ve teknolojiyle karmaşık ilişkisini göz ardı etme eğilimine neden olabilir.

Kurgusal anlatılar, yaşam gerçekliğini yansıtabilirken, okuyucuya gerçek hayattan daha iyi veya daha kötü bir yaşamı da gösterebilir. Gerçek hayatta karşılaşılan olaylar ve çatışmalar, kurgusal eserlere de yansımaktadır. Çocuklar, kurgusal karakterlerin yaşadığı çatışmaların benzerlerini yaşayabilir veya bunlara tanık olabilirler. Bu nedenle, kurgusal yapıtlardaki

çatışmalar, çocuğun gelişim düzeyine uygun olarak seçilmeli ve onun anlam dünyasına hitap etmelidir. Anlatısal karakterlerin çatışmaları çözme yolları, adil, akılcı, barışçıl, demokratik, insan gerçekliğine duyarlı ve doğaya saygılı olmalıdır. Ayrıca, bu çözüm yolları özgürleştirici özellikler taşımalı ve çatışmalar, karakterlerde değişim ve dönüşümü teşvik eden süreçler olarak ele alınmalıdır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle oluşturulmuştur. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin yürütüldüğü araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Nitel araştırmalar genellikle daha az sayıda kişi ve durum üzerinde derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmeyi amaçlayan, araştırmacının kendisinin bir araç olduğu araştırma yöntemidir (Patton, 2014).

İnceleme Nesneleri

Çalışmanın inceleme nesnelerini Aslı Der'in altı çocuk romanı ve iki gençlik edebiyatı türündeki iki romanı olmak üzere sekiz romanı oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışma kapsamında incelenen Aslı Der'in yazdığı çocuk ve gençlik romanlarının seslendiği yaş düzeyleri, yapıtların basım yılı verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Kapsamında İncelenen Romanlar

Sıra	Roman	Basım Yılı	Sayfa Sayısı	Yaş Düzeyi
R1.	*Barış Odaları*	2022	208	8-12
R2.	*Büyük Tuzak*	2021	196	8-12
R3.	*Darmadağın*	2019	147	12+
R4.	*Defne'yi Beklerken*	2022	143	12+
R5.	*Denek E.E.E.*	2022	183	8-12
R6.	*Kayıp Rüyacı*	2022	193	8-12
R7.	*Küçük Cadı Şeroks*	2020	183	8-12
R8.	*Tehlikeye Yolculuk*	2021	173	8-12

Çalışma kapsamında incelenen yapıtların yaş düzeylerinin belirlenmesi için Günışığı Kitaplığı'na ait kataloglar temel alınmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere incelenen 2 roman [*Defne'yi Beklerken* (R4) ve *Darmadağın* (R3)] 12 yaş ve yukarısı yaş düzeyine seslenirken, diğer romanlar ise 8-12 yaş düzeylerine seslenmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesi, araştırmacıların hedeflenen bir konu veya konular hakkında bilgi sağlayan yazılı materyalleri analiz ettiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2015). Verilerin çözümlenmesi için de içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, televizyon programlarının, roman ve filmlerdeki karakterlerin betimlenmesinin, gazete makalelerinin, insan etkileşimlerinin, politik konuşmaların ve haberlerin yanı sıra birçok konuda yazılı metinlerin incelenmesine yönelik geniş bir araştırma yöntemidir (Neuendorf, 2002). İçerik araştırmaları yazılı, sözlü, sembolik ve simgesel iletişim bilgilerinden sonuç çıkaran araştırma yöntemlerinin alanında gelişmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2015). Smith'e (1975) göre

"içerik analizi, mevcut verileri özetleme, standardize etme, karşılaştırma ya da başka biçime dönüştürme araçları" olarak tanımlamıştır. İçerik çözümlemesi, betimsel analizde özetlenen kavramları daha derin açıklanmasını sağlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2015) içerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenip tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak 4 aşamada gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Bu kapsamda analizin birinci aşamasında veriler kodlanmadan önce romanlar R1, R2, R3… biçiminde adlandırılmıştır. Ardından romanlardaki çatışmalar Ç1, Ç2, Ç3 biçiminde kodlanmıştır. Bu süreçte çatışmayı ortaya çıkaran nedenler, çatışma çözme yöntemleri ve çatışmanın sonucunda ortaya çıkan durumlar, yapıtlar satır satır incelenerek ilgili paragraflar not edilmek suretiyle belirlenmiştir. İkinci aşamada kodlanan veriler arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Her bir yapıt için ayrı tablolarda belirlenen çatışma nedenleri, çözme süreçleri ve sonuçlar, kavramları karşılayan anlamlı sözcüklerle kodlanmış; bu kodlar ana ve alt kategoriler altında birleştirilmiştir. Üçüncü aşamada, veriler kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Ana ve alt kategoriler arasında anlamlı bağlar kurulmuş; örneğin çatışmayı ortaya çıkaran "iktidar" ana kategorisi "güç çekişmesi", "güç hırsı" ve "bağımsızlık" alt kategorileriyle ele alınmıştır. Benzer biçimde çözüm sürecinde karakterlerin "etkin" ve "edilgen" oluşları ana kategori olarak belirlenmiş; çatışma sonucunda ortaya çıkan değişimler ise "dönüştürücü" başlığı altında toplanmıştır. Çözüme kavuşturulmayan çatışmalar tablolarda ayrıca "çözüm yok" şeklinde belirtilmiştir. Dördüncü aşamada ise elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Tüm analiz süreci anlamlı, açık, tutarlı ve bütünsel bir yaklaşımla yürütülmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin önemli bir göstergesi, toplanan verilerin araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde raporlanması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıkça ortaya konulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2015). Nitel araştırmada geçerliliğinin kontrol edilebilmesi için nicel araştırmalardan farklı olarak iç ve dış geçerliliğinin olabilmesidir. İç geçerliliğin sağlanması için, araştırmacı çalışmanın tüm süreçlerini (veri toplama, analiz ve yorumlama aşamaları dâhil) açık, anlaşılır ve tutarlı bir biçimde okurlara sunması beklenir. Araştırma sonuçlarını genelleyebilme potansiyeliyle ilgili durumlar ise dış geçerliliği içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2015). Le Compte ve Goetz (1982'den akt: Yıldırım & Şimşek, 2015)'e göre iç güvenirliğin sağlanması için yapılabilecek stratejiler olarak şunları belirtir: araştırma sürecine farklı araştırmacıların katılması, bulguların farklı bir yöntemle teyit edilmesi, içerik analizinin önceden hazırlanmış bir kavramsal çerçeveyle yapılması, elde edilen bulguların yorumlanmaksızın okuyucuya sunulması.

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için iki ayrı strateji kullanılmıştır. Çatışmaların türü için alan yazını taranarak çatışma türleri önceden belirlenmiştir. Çatışma türleri kodlanarak karakterlerin yaşadıkları çatışmalara yer verilmiştir. Çatışma nedenleri, çatışma çözme sürecinde kullanılan yöntemler ve çatışma sonuçları inceleme sürecinde paragraf halinde not edilerek örnekleri bulgular kısmına eklenerek yorumlanmadan okuyucuya yer alan yapıtların kodları belirtilerek (R1, R2, R3…) sunulmuştur. Böylelikle araştırmacının öznel değerlendirmesinin dışında gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Dış geçerliliğin sağlanması için araştırmanın tüm aşamaları (veri toplama, veri analizi,

yorumlama, kavramsal çerçevenin nasıl oluştuğu) açık, anlaşılır ve ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarının analiz edilmesiyle elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Tablo 2'de Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında yer alan çatışma türlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2: İncelenen Romanlarda Yer Alan Çatışma Türleri

Sıra	**Çatışma türü**	**Romanlar**								**Sıklık (f)**
		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	
1.	Kişi-Kişi Çatışması	11	4	7	7	6	9	8	6	58
2.	Kişinin Kendisiyle Çatışması	6	4	3	6	3	3	9	2	36
3.	Kişi-Toplum Çatışması	2	3	-	-	2	2	1	5	15
4.	Kişi-Doğa Çatışması	-	1	-	-	-	-	4	6	11
5.	Teknoloji-Doğa Çatışması	-	-	-	-		-	-	-	-
Toplam		19	12	10	13	11	14	22	19	120

Tablodan anlaşılacağı üzere incelenen romanlarda "teknoloji-doğa çatışması" dışındaki dört çatışma türü (kişi-kişi çatışması, kişinin kendisiyle çatışması, kişi-toplum çatışması, kişi-doğa çatışması) (f: 120) saptanmıştır. Çatışma türlerinden "kişi-kişi çatışması" (f: 58) sıklık yönünden birinci sırada yer alırken, bunu sırasıyla "kişinin kendisiyle çatışması" (f: 36), "kişi-toplum çatışması" (f: 15) ve "kişi-doğa çatışması" (f: 11) takip etmektedir. R1 (*Barış Odaları*), R3 (*Darmadağın*), R4 (*Defneyi Beklerken*), R5 (*Denek E.E.E*), R6 (*Kayıp Rüyacı*) kişi-doğa çatışmasına rastlanmamıştır. İncelenen yapıtlar arasında çatışma türleri açısından R7 (*Küçük Cadı Şeroks*) en fazla, R3 (*Darmadağın*) ise en az çeşitliliği barındırmaktadır. Çatışma türleri incelendiğinde en yüksek oranı kişi–kişi ve kişinin kendisiyle çatışmaların oluşturması (f: 94) incelenen romanlarda çatışmaların karakterler arası ilişkiler ve karakterin içsel süreçleri üzerinden ilerlediğini göstermektedir. Bu durum, çatışmaların yoğunlukla bireysel etkileşim ve psikolojik süreçler üzerinden üretildiğine işaret etmektedir.

İncelenen romanlarında yer alan çatışma türlerini somutlaştırmak için şu örnekler verilebilir:

> *Y1: "… bence Prens Hortim öyle kolay kolay ortaya çıkmayacak. Bu yetmezmiş gibi, Prenses Foreri'nin ülkeyi yönetme sevdası da aynı derecede sorun olacak. Sonra uyarmadı demeyin!" "…Ona kalsa Prenses Foreri altından kalkamayacağı bir yükü üstlenmişti ve bu duruma destek veren herkes onun kadar hatalıydı. "Prenses Foreri'nin danışmanları değiliz biz," dedi sert bir sesle Dotro (Barış Odaları, 2022, s. 49 ve 63). (kişi-toplum çatışması)*

> *Y3: "Telefonun geldiği günün sonunda, tam da beklediğim gibi, akşam babamın eve dönmesiyle bol tehditli, kırılanın dökülenin hesabının zor tutulduğu, küfürlerin havada uçuştuğu bir kavga, evimizin orta yerine çörekleniyor. Küfreden, kırıp döken, deliren elbette babam. Annemse, tüm*

haklılığına rağmen ürkek ve korkak davranıyor. Oysa en çok o bağırmalı oysa." (Darmadağın, 2019, s.23). (kişi-kişi çatışması)

Y8: "Başlarına gelen onca felaketten sonra dev arılar, aniden ortaya çıkan, nedenini anlayamadıkları değişimlerden korkuya kapılır olmuşlardı. Bu yüzden, havanın yakıcı sıcağıyla birlikte işlerini güçlerini bırakıp, dağın eteğindeki evleri Sarkıt Mağrası'na doluştular." (Tehlikeye Yolculuk, 2021, s.49-50). (kişi-doğa çatışması)

Tablo 3'te Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında yer alan çatışmaları ortaya çıkaran nedenlerin sıklığı incelenmiştir.

Tablo 3: Aslı Der'in Çocuk ve Gençlik Romanlarında Çatışmayı Ortaya Çıkaran Nedenler

Sıra	Ana Kategori	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
1.	Duygu	yetersizlik duygusu (f: 11); endişe (f: 8); değer verdiği birinin zarar görmesi (f: 7); duygu karmaşası (f: 5); ikilemde kalmak (f: 5); kıskançlık (f: 4); yalnızlık (f: 4); kibir (f: 3); kuşku (f: 3); değersizlik hissi (f: 2); öfke (f: 2); korku (f: 2); bunaltı (f: 1); hoşnutsuzluk (f: 1); otoriteden korkma (f: 1); görünümle ilgili memnuniyetsizlik (f: 1)	63
2.	Davranış	arzu edileni gerçekleştirme (f: 9); çözüm arayışı (f: 5); mantıksızlık (f: 4); ihanet (f: 3); yalan (f: 3); zorbalık (f: 2); suçlanma (f: 2); yadsıma (f: 1); merak (f: 1); uyum problemi (f: 1)	31
3.	İktidar	güç çekişmesi (f: 9); bağımsızlık (f: 9); güç hırsı (f: 8)	26
4.	İletişim	görüş ayrılığı (f: 8); hitaptan duyulan rahatsızlık (f: 4)	12
5.	Yitirme	kayıp (f: 7)	7
6.	Yeti	doğadaki yaşam zorluğu (f: 3); beceri yitimi (f: 1);	4
7.	Tutum	inatçılık (f: 1)	1
8.	Bilgi	bilgi eksikliği (f: 1)	1
Toplam			145

Tablodan anlaşılacağı üzere Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında çatışmanın kaynağında 8 türlü neden [duygu (f: 61), davranış (f: 33), iktidar (f: 26), iletişim (f: 12), yitirme (f: 7), yeti (f: 4) ve tutum (f: 1)] tespit edilmiştir. Çatışmalarda duygu kaynaklı (f: 61) nedenlerle birlikte davranış (f: 33) ve iktidar (f: 26) nedenleri de çatışmaları yoğunlukla ortaya çıkarmaktadır. Çatışmaları ortaya çıkaran alt kategorilere bakıldığında "yetersizlik duygusu" (f: 11) çatışmanın ortaya çıkmasındaki en fazla nedenlerden olduğu; "güç çekişmesi" (f: 9), "bağımsızlık" (f: 9), "arzu edileni gerçekleştirme" (f: 9), "endişe" (f: 8), "güç hırsı" (f: 8) "görüş ayrılığı" (f: 8) diğer ön plana çıkan alt nedenler olduğu görülmektedir. Çatışmanın ortaya çıkmasında alt nedenlerden "beceri yitimi" (f: 1), "inatçılık" (f: 1), "hoşnutsuzluk" (f: 1), "otoriteden korkma" (f: 1), "görünüme duyulan hoşnutsuzluk" (f: 1), "yadsıma" (f: 1), "merak" (f:1), "uyum problemi" (f: 1), "bilgi eksikliği" (f: 1) en az sıklıkla yaşanan çatışma nedenleri olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular yapıtlardaki çatışmaların ağırlıklı olarak psikolojik ve iktidar temelli etmenler üzerinden şekillendiğini göstermektedir. "Yetersizlik duygusu" ve "endişe" gibi içsel durumların öne çıkması çatışmaların karakterlerin psikolojik süreçleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında "güç çekişmesi", "bağımsızlık" ve "güç hırsı" gibi nedenler ise çatışmanın otorite ve özerklik arayışı çerçevesinde de kurgulandığını göstermektedir. "Yeti" (f: 4),

"tutum" (f: 1) ve "bilgi" (f: 1) gibi nedenlerin sınırlı düzeyde kalması çatışmaların psikolojik dinamikler ekseninde kurgulandığına işaret etmektedir.

Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında çatışmaları ortaya çıkaran nedenlere ilişkin olarak şu örnekler verilebilir:

> *Y3: "Bizimkilerle konuşmak istedim dün akşam. Bilirsin işte, oturup adam gibi konuşmak… İçimde birikenleri anlatmak. Ne aptalca! İkisi de çok yoğun. Kafaları hep başka yerde. Babaannemi anlattım ya sana, o da ayrı bir dünya. Bizimle kalmaya başladığından beri tek konu onun hastalığı, gün içinde yaptıkları, yalnız bırakılmaması gerektiği. Oysa ben de varım o evde, ben de yaşıyorum. Sadece soluk almak değil yaptığım, hissediyorum, düşünüyorum. Konuşalım, biraz beni de duysunlar istedim. Ama beş dakika dinleyemediler beni. Kendi acılarının kendi denizinde boğulmak, kendi yorgunluklarına sığınıp iç çekmek daha cazip geldi." (Darmadağın, 2019, s.72). (kişi-kişi çatışması)*
>
> *Y4: "Her şey basit bir şakayla başladı. Yedinci sınıfta, beden eğitimi dersinde denge tahtasına çıkmamız gerekti. Benim gibi, düştüğünde bir de baba azarı işiten biri için bu basit görünen istek, düpedüz kâbusa dönüştü. O ince tahta üzerinde dengemi bozmadan yürüyebileceğimi düşünmek bile soğuk terler dökmeme yetiyordu... Babam yanımda olmadığı için, düşmenin ardından bir an sessizlik oldu. Kimse bana bağırmıyordu (Defne'yi Beklerken, 2022, s. 26). (Kişi-Kişi Çatışması)*
>
> *Y8: "Masallar Ülkesi'nde gerçekten tuhaf şeyler oluyordu. Ne var ki, minik bir fare dışında kimse, olanların ve olacakların şimdilik farkında değildi. Üstelik, bu minik fare suçluluktan kendini büsbütün mini minnacık hissediyordu" (Tehlikeye Yolculuk, 2021, s.16). (kişinin kendisiyle çatışması)*

Tablo 4'te Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında yer alan çatışma çözme yöntemleri sıklığı incelenmiştir.

Tablo 4: Aslı Der'in Çocuk ve Gençlik Romanlarında Çatışmaları Çözme Yöntemleri

Sıra	Ana Kategori	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
1	Etkin	yardımlaşma (f: 29); diyalog (f: 22); mantık yürütme (f: 22); kurnazlık (f: 12); sorumluluk alma (f: 11); güce başvurma/cezalandırma/bastırma (f: 8); şiddet (f: 8); direnme/karşı çıkma (f: 8); dürüstlük (f: 7); tehdit (f: 6); güven (f: 3); yüzleşme (f: 3); gözlemleme (f: 3); kötü kişilerle iş birliği (f: 3); sevdiği bir şeye yönelme (f: 2); yeni deneyim edinme (f: 2); teknolojik bilgi (f: 2); ihanet etmek (f: 1); vicdanını dinleme (f: 1); tartışma (f: 1); sezgi (f: 1)	155
2	Edilgin	sihir/büyü (f: 19); rastlantı (f: 7); uzaklaşma (f: 5); zamansal çözüm (f: 4); nasihat (f: 2); arzu edileni verme (f: 2); uzman desteği (f: 2); görmezden gelme (f: 2); kabullenme (f: 2); merakını bastırma (f: 1); dua (f: 1); bir başkasının yardımıyla (f: 1)	48
Toplam			203

Tablodan anlaşılacağı gibi Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında karakterlerin çatışmaları çözmede yoğunlukla etkin (f: 155) oldukları görülmektedir. Etkin çözüm yöntemleri içinde özellikle yardımlaşma (f: 29), diyalog (f: 22) ve mantıksal çözüm (f: 22) öne çıkmaktadır. Ayrıca sorumluluk alma (f: 11), kurnazlık (f: 12) ve direnme/karşı çıkma (f: 8) gibi alt kategorilerin de sıklık düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşılık edilgin

çözüm yöntemleri (f: 48) sıklık düzeyi açısından yüksek bir orana sahip değildir. Edilgin kategorisinde sihir/büyü (f: 19), rastlantı (f: 7), uzaklaşma (f: 5) ve zamansal çözüm (f: 4) gibi yöntemler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca nasihat (f: 2), kabullenme (f: 2), görmezden gelme (f: 2) ve dua (f: 1) gibi edilgin çözüm yollarının sınırlı bir işlevle kullanıldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular incelenen romanlarda karakterlerin çatışma çözümünde ağırlıklı olarak etkin, bilinçli ve dönüştürücü stratejileri yeğlediklerini, çatışmaları bilinçli eylemlerle çözümlediklerini göstermektedir.

Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında çatışmaların çözme yöntemlerine ilişkin olarak şu örnekler verilebilir:

> *Y5: "Bilgi paylaşımına açık bir modelim. Deneyin kuralları net: Önce denek çabalayacak. Ancak yeterli veriyi topladığında, onları birleştirmek ve mantıklı çıkarımlar yapmak için rehberden yardım alabilir. Yeterli veri henüz toplanmadı. Bakış açını değiştirip çevreni incelemeni tavsiye ediyorum."*
>
> *"Bakış açısı diye tutturdun, ama saçmalık bu! Ekim sinirlenmişti. Neredeyse bağırarak karşı çıktı YAZ'a. "Açımı ne kadar değiştirirsem değiştireyim ne fark edecek? Burası Almanya mı, sokaklarda Greta'lar mı dolaşıyor?"*
>
> *Yapay zekâ, Ekim'in yükselen sesini umursamadı. "Haklısın, Greta'yı sokaklarda bulamazsın. Ancak sinirle debelenmekten de vazgeç. Gerçek yaşamda mahallene bak. Greta ile ilgili ipucunu orada bulabilirsin Tüm söyleyeceğim bu." (Denek E.E.E, 2022, s.92).*
>
> *"Siteden tek başına çıkacak, Greta'yı ve hikâyesini sokaklarda umutsuzca arayacaktı." (Denek E.E.E, 2022, s.93). (Akılcı, Yeni Bir Deneyim Edinme).*
>
> *Y8: "Kalk" dedi karaltı buyurgan bir sesle. "Saçma sapan rüya değiştirme alıştırmalarını kes ve kalk!" (Tehlikeye Yolculuk, 2021, s.13).*
>
> *"Onları da düşündüm elbette," diye başladı uzun boylu yabancı. "Gece içtikleri suyun içine rüya tılsımı katılıvermiş nasıl olduysa. Bağırsan da çağırsan da uyanmayacaklar. Bana öyle şapşal şapla bakma! Hayır, düşüncelerini okumuyorum, yalnızca sandığından daha akıllıyım. Ne düşündüğünü tahmin ettim işte… Yürü, gidiyoruz!" (Tehlikeye Yolculuk, 2021, s.14)*
>
> *"Güzellikle olmuyorsa, zorla yaptırmayı da bilirim." (Tehlikeye Yolculuk, 2021, s.110) (Güce Başvurma/ Tehdit/ Mantıksal).*

Tablo-5'te Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında yer alan çatışmaların ortaya çıkardığı sonuçların sıklığı incelenmiştir.

Tablo 5: Aslı Der'in Çocuk ve Gençlik Romanlarında Çatışmaların Ortaya Çıkardığı Sonuçlar

Sıra	Ana Kategori	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
1.	Dönüştürücü	farkındalık (f: 17); değişim (f: 16); sorumluluk alma (f: 8); cesaretlenme (f: 8); demokratik düzen (f: 8); sorgulama (f: 7); yardımlaşmanın önemi (f: 3); sevdiği bir şeye yönelme (f: 2); yazı dilinin önemini kavrama (f: 1); kendisiyle gurur duymak (f: 1); yapay zekânın sakıncaları (f: 1)	72

Sıra	Ana Kategori	Alt Kategoriler	Sıklık (f)
2.	Duygu	korku (f: 10); öfke (f: 9); endişe (f: 6); çaresizlik (f: 5); değersizleşme (f: 5); nefret (f: 4); üzüntü (f: 4); sevinç (f: 4); mutsuzluk (f: 3); alınganlık (f: 2); hoşnutsuzluk (f: 2); yalnızlaşma (f: 2); pişmanlık (f: 2); özlem (f: 1); sakinleşmek (f: 1); kıskançlık (f: 1)	61
3.	Tutum	dostluk (f: 5); yüzleşme (f: 4); güven duymak (f: 3); yadsıma (f: 3); terk etme (f: 2); şüphe (f: 2); uzaklaşmak (f: 1); birbirini yok saymak (f: 1); merak (f: 1)	22
4.	Kazanım	arzu edilene ulaşma (f: 8); bilgi/beceri edinme (f: 5); gücün pekiştirilmesi (f: 2); ürün ortaya koymak (f: 2); hediye/ödüllendirme (f: 2); bilginin el değiştirmesi (f: 1); bağımsızlık (f: 1)	21
5.	Kaotik	felakete sürüklenme (f: 9); kargaşa (f: 4); duygu karmaşası (f: 3); acayiplik (f: 2); olayların seyrinin değişmesi (f: 2)	20
6.	Kayıp	bağımsızlığı kaybetme (f: 5); becerinin yok oluşu (f: 4); zaman algısının yitimi (f: 1); unutma (f: 1); ölüm (f: 1)	12
Toplam			**208**

Tabloda görüldüğü gibi Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında çatışmaların en sık dönüştürücü (f: 2) sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Bu ana kategoride yer alan farkındalık (f: 17) ve değişim (f: 16) kategorilerinin öne çıkması romanlardaki çatışmaların karakterlerde bilinçlenme ve dönüşüm yaratan bir etki taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte sorumluluk alma (f: 8), cesaretlenme (f: 8) ve demokratik düzen (f: 8) kategorileri de çatışmaların bireysel gelişim dışında toplumsal sonuçlar ortaya çıkardığını; sorgulama (f: 7) ve yardımlaşmanın önemini kavrama (f: 3) kategorileri ise çatışmaların düşünsel ve sosyal farkındalık oluşturma boyutunu göstermektedir.

Duygu (f: 61) kategorisi çatışmaların duygusal boyutunu somutlaştırırken, bu ana kategoride yer alan korku (f: 10), öfke (f: 9), endişe (f: 6), çaresizlik (f: 5) ve değersizleşme (f: 5) gibi olumsuz duygular da dikkat çekmektedir. Tutum (f: 22) ve kazanım (f: 21) kategorileri romanlardaki çatışmaların karakterlerin davranış ve kazanımlarını da etkilediğini; dostluk (f: 5), yüzleşme (f: 4) ve arzu edilene ulaşma (f: 8) gibi sonuçların belirginleştiğini göstermektedir. Kaotik (f: 20) ve kayıp (f: 12) sonuçların sıklık düzeyleri açısından düşük olması çatışmaların ağırlıklı olarak yıkıcı değil, geliştirici ve dönüştürücü bir çerçevede kurgulandığını ortaya koymaktadır.

Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında atışmaların sonuçlarına ilişkin olarak şu örnekler verilebilir:

> *Y5: "Kendini içinde kabaran mutluluğa bırakan Ekim, geleceği robotların değil, hayaller kuran ve hayalleri için el ele verip yılamadan çalışan iyi insanların belirleyeceğini söylediğinde, hepsi ona yürekten inandılar." (Denek E.E.E. 2022, s. 183) (Dostluk).*
>
> *Y6: "Kalse arkadaşlarına baktı. Rüyazbozan'ın yanında geçirdiği günler hem çok üzmüş hem de sanki bir anda büyümesine yol açmıştı. O yüzden hiçbir şeye, "Asla olmaz!" demiyordu artık. "(Kayıp Rüyacı, 2022, s. 192). (Dönüştürücü).*
>
> *Y8: "Maji evine doğru yürürken, yol boyunca düşündü: Büyücü Olbi'yi, tehlikelerle dolu o üç yolculuğa çıkmadan önceki yaşamını, eskiden yaptıklarını, şimdi hissettiklerini, korkularıyla nasıl baş edebileceğini, sevinçlerinin değerini…*

Şu dört gün içinde kendine ilişkin ne çok şey öğrenmişti Maji. Anlatacak kocaman bir öyküsü vardı. En güzel yanı da öykünün başkahramanın bizzat kendisi olmasıydı" (Tehlikeye Yolculuk, 2021, s. 172). (Dönüştürücü)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aslı Der'e ait çocuk ve gençlik romanlarındaki çatışma türleri açısından kişi–kişi çatışmasının (f: 58) ön plana çıktığı, bunu da sırasıyla kişinin kendisiyle çatışması (f=36), kişi–toplum çatışması (f=15) ve kişi–doğa çatışması (f=11) takip ettiği ortaya çıkmıştır. Teknoloji–doğa çatışmasına ise incelenen yapıtların hiçbirinde rastlanmamıştır. Romanların yaş düzeyi dikkate alındığında (R1, R2, R3, R6, R7 ve R8'in 8–12 yaş grubu; R4 ve R5 ise 12+ yaş grubu) en sık karşılaşılan kişi–kişi ve kişinin kendisiyle çatışması türlerinin, çocukların günlük yaşamda deneyimleyebileceği çatışmaları yansıttığı söylenebilir. Özellikle kişinin kendisiyle çatışması, bu yaş grubunda çocukların içsel sorgulamalarını, değerleriyle uyum sağlama ve karar verme süreçlerini görünür kılmaktadır. Şen (2023) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul öncesi kitaplarında teknoloji-doğa çatışması çok az sayıda (n:1) tespit edilmiştir. Apaydın (2022) Gülten Dayıoğlu'nun kitaplarında yer alan çatışmaları incelediği çalışmasında çatışma türlerinden en fazla kişi-kişi çatışmasına, ikinci sırada kişinin kendisiyle olan çatışması yer almaktadır. Çevik ve Müldür (2021) "Gökyüzünde Balonlar" ve "Uçurtmam Bulut Şimdi" çocuk kitaplarında en sık rastlanan çatışma türünün kişinin kendiyle olan çatışması ikinci olarak kişi-kişi çatışması olduğunu, kişi-doğa çatışmasına çok az (f: 1) rastlandığını, kişinin doğayla çatışmasına hiç rastlanmadığını tespit etmiştir. Delican (2022) çocuk kitapları üzerine gerçekleştirdiği incelemesinde hikâye edici metinlerdeki çatışma türlerinin sıklığı açısından incelemesinde kişi-kişi çatışması ve kişinin kendisiyle çatışmasına daha sık rastlandığı; kişi-toplum çatışması ve kişi-doğa çatışmasına daha az rastlandığını tespit etmiştir, Delican bu çalışmasında teknoloji-doğa çatışmasına yer vermemiştir. Araştırma kapsamında incelenen yapıtlardaki çatışmalar MEB'in önerdiği kitaplardaki çatışma türleri ve sıklıklarıyla benzerlik göstermesidir. Hatipoğlu (2019) Türkçe ders kitaplarında fantastik metinleri ve fantastik öğeleri incelediği çalışmasında az rastlandığını belirtmiştir. Bu durum teknoloji-doğa çatışmasına rastlanma olasılığını düşürmektedir. Teknoloji-doğa çatışması bilim kurgu türündeki kurgusal anlatılarda daha sık rastlandığı söylenebilir. Yağcı Demirkıran (2022) gerçekleştirdiği bir çalışmada fantastik ve bilim kurgu yapıtlarına yönelik incelemesinde teknolojik çalışmaların doğada yarattığı değişim, nükleer çalışmalar, çevresel denge gibi teknoloji- doğa çatışmasına neden olabilecek iletileri tespit etmiştir. Aslı Der'in incelenen yapıtları fantastik, masal, gerçekçi çocuk ve gençlik edebiyatı türlerinden olması sebebiyle, bilim-kurgu türünde yapıtlar olmamasından dolayı teknoloji-doğa çatışmasına rastlanmamıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında gerçekleştirilen farklı çalışmalarda ulaşılan bulguların bu araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

"Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" (MEB, 2013) programında çocuk kitaplarında olması gereken bir özelliği şu şekilde belirmiştir: "Kitaplar çocuklara anne baba, kardeş dışında ilişki kurabileceği yeni arkadaşların komşuların yer aldığı çevreyi tanıtır. Bu ilişkiler içinde sorunların, sevinçlerin, dayanışmanın, paylaşmanın olduğu değişik durumlarda örneklendirerek, çocuk için yeni yaşam kesitleri oluşturur." İncelenen yapıtlar farklı çatışma türlerine rastlanması açısından zengindir. Araştırma kapsamında incelenen yapıtlarda kişi-

kişi çatışması ve kişinin kendisiyle olan çatışmaların daha sık yer alması çocuk okura gerçek yaşamda ilişkileri anlamasına ve çocuk okurun kendi duygularını anlamlandırması açısından kurgusal bir anlatı içerisinde sunduğu söylenebilir.

Çocuklar için üretilen edebiyat ürünlerinde duygu eğitiminin verilmesi çocuğun ana duyguları bilmesi, kendi duygularının neler olduğunu tanımlayabilmesi, duygularının yoğunluk ve şiddetini bilmesi, başkalarının duygularını anlamlandırabilmesi ve kendi duygu kontrolünü yapabilmesi açısından önemli ve işlevsel bir role sahiptir (Yener, 2006). Çalışma kapsamında incelenen çocuk ve gençlik romanlarında duygu kaynaklı çatışmaların belirgin biçimde öne çıktığı (f=61), bunu davranış (f=33), iktidar (f=26), iletişim (f=12), yitirme (f=7), yeti (f=4) ve tutum (f=1) nedenlerinin izlediği görülmektedir. Söz konusu bulgular, çatışmaların ağırlıklı olarak duygulardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Duygu temelli nedenler içinde yetersizlik duygusunun belirgin biçimde öne çıktığı görülmektedir. Her şeyi yeni öğrendiği bir evrede olan çocuklar bilişsel, psikomotor, davranışsal olarak yetersiz kalabilmekte, bir şeyi yapamama duygusu çevresindekilerle ya da kendileriyle çatışma yaşamasına neden olabilmektedir. Büyükışık (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada "karşılanmayan psikolojik gereksinimler" kaynaklı çatışmaların diğer çatışma nedenlerinden daha sık olduğunu tespit etmiştir. Büyükışık çalışmasında "karşılanmayan psikolojik gereksinimler" nedeninin alt nedenlerini duygular olarak belirlemiştir. Bu yönden söz konusu çalışmalarda çatışmaların duygu temelli olması çalışmamızdaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında karakterler çatışmaları çözerken etken (f: 155) ve edilgin (f: 48) olmak üzere iki yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Karagöz (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çocuk romanlarında başkarakterlerin çatışma çözümünde etkin oldukları görülmüştür. Alamdar ve Süngü (2017) Samed Behrengi'nin yapıtlarında kahramanların çatışma çözümlerinde etkin olma durumlarının daha sık olduğunu ancak çatışma çözümlerinde olağanüstü güçler, şiddet, yalan ve kurnazlık gibi çocuk edebiyatında onaylanmayan çatışma çözümlerine daha sık başvurulduğunu tespit etmiştir. Bu yönden söz konusu çalışmalardaki bulguların çalışmamızı desteklediği görülmektedir.

İncelenen romanlarda karakterlerin etkin oldukları, demokratik, barışçıl, akla uygun çözüm yöntemlerinin daha fazla başvurdukları saptanmıştır. Şiddet, kurnazlık, güç kullanarak çözme, tehdit, kötü kişilerle iş birliği karakterlerin etkin konumda olduğu çatışma çözme yöntemleri arasında olsa da sıklık açısından uygun davranışlardan fazla değildir. Demir (2009) masallardaki kişiler arası çatışmaları incelediği çalışmasında karakterlerin çatışma çözümünde güç kullanarak çözüme daha sık başvurulduğunu tespit etmiştir. Melanlıoğlu (2020) mültecilik ve göç temalı çocuk kitaplarında geçen çatışmalarda, karakterlerin çatışma çözümünde; şiddeti önceleyerek, boyun eğici, kabullenici, başkasından yardım bekleyerek edilgin bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Kanat Soysal (2012) 1914-1960 yılları arasında çocuklar için üretilen yapıtlarda çatışmaların sürekli değişerek olayın yapılandırıldığını ve çatışmaların inandırıcılığın zayıf olduğunu, 1960 sonrası çocuklar için üretilen yazınsal kurguların çatışmaların akla uygun çözüldüğü, olayların yapılandırılması yeterince inandırıcı olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bir değerlendirme yapıldığında incelenen yapıtlarda şiddetin bir çözüm yolu olarak sunulmadığı görülmektedir. Bu bağlamda Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarının, şiddeti meşrulaştırmayan bir anlatı anlayışıyla demokratik kültür bilincinin gelişimine katkı sağlayan pedagojik bir işlev üstlendiği söylenebilir.

Çatışmalar, genel anlamda birbirinin tamamen karşıtı iki sonuç ortaya çıkarmaktadır. Birincil olarak çatışma, araştırma ya da karar verme gibi durumlara aracılık ederek iletişimin olumlu biçimde sonuçlanmasına aracılık etmektedir. İkincil olarak da insanın saygınlığını zedeleyecek olumsuz kişisel duygular ortaya çıkarmaktadır (Gloning, 2005'te akt., Karahan, 2016). İncelenen romanlarda çatışmaların sıklıkla dönüştürücü (f:72) sonuçlar doğurduğu, dönüşümün sorumluluk alma, farkındalık, değişim ve demokratik bilinç gibi olumlu sonuçlara karakterleri etkilediği saptanmıştır. Ayrıca çatışmalar sonucunda ortaya çıkan ikinci en sık öğenin duygular (f: 61) olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan duygular; özlem, nefret, üzüntü, endişe, korku, öfke, çaresizlik, alınganlık, hoşnutsuzluk, değersizleşme, yalnızlaşma, pişmanlık, mutsuzluk, sevinç, sakinleşmek, kıskançlık olduğu tespit edilmiştir. Uysal ve Şen (2021) tarafından göç olgusu üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada çatışma anında karakterlerin olumsuz duygular yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu açıdan söz konusu çalışmayla elde ettiğimiz bulgular arasında bir paralellikten söz edilebilir. Bununla birlikte incelenen 3 romanda (R2, R7, R8) karakterlerin yaşadıkları olaylar neticesinde değişim ve dönüşüm içinde olduğu görülmektedir. Karagül ve Samur (2017) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykü karakterleri üzerine yapılan bir çalışmada karakterlerin olaylar karşında değişmediği, yani devingen bir karaktere rastlanmadığı tespit etmiştir. Bu açıdan çalışmamız söz konusu çalışmadaki bulgularla farklılık sergilemektedir.

Sonuç olarak Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanlarında çatışma biçimleri, bunların çözüm yolları ve bunlarla ortaya çıkan sonuçlar hedef kitlenin (çocukların) psikolojik, sosyal, bilişsel ve ahlaksal gelişimlerini destekleyecek bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Bu açıdan çözümlenen yapıtların Türkçe eğitimi sürecinde işlevsel bir araca dönüşeceği belirtilebilir. Yaratıcı yazma çalışmalarında, eleştirel düşünme becerilerinin yetkinleştirilmesinde Aslı Der'in çocuk ve gençlik romanları, yaş düzeylerine uygun olarak öğrencilerle buluşturulabilir. Bu romanlardan hareketle yapılandırılacak eğitim durumları sınıf ortamının daha zenginleşmesine hizmet edebilir.

Aslı Der'in çocuk ve gençlere seslenen romanları, sınıf ortamında karakterlerin yaşadığı çatışmalar, bu çatışmaların günümüz dünyasındaki sorunlarla ve gündelik yaşam deneyimleriyle ilişkisi bağlamında tartışmalara konu edilebilir. Deneysel yaklaşımlarla incelenen romanların çocuk okur üzerindeki etkileri; çeşitli nitel araştırmalarla çocuk okurun bu romanları alımlama biçimleri saptanabilir. Daha genel bir bakış açısıyla çocuk ya da gençlere seslenen farklı kurgusal yapıtlar üzerinden çatışma türleri, çatışma çözme yolları ve karakterlerin mücadele biçimlerini inceleyen çeşitli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Farklı çocuk ve gençlik romanları sınıf içi uygulamalarda ele alınarak karakterlerin yaşadığı çatışmalar, bu çatışmaları çözme yöntemleri ve ortaya çıkan sonuçlar hakkında öğrencilerin görüş bildirmeleri sağlanabilir.

Beyanlar

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmada veri toplama, doküman analizi, kodlama süreci ve taslak metnin hazırlanmasına 1. yazar %50 oranında; kuramsal çerçevesinin oluşturulması, araştırma deseni ve yönteminin belirlenmesi, bulguların yorumlanması ve makalenin son hâlinin düzenlenmesine 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Yazarlar, bu araştırmanın insan katılımcılar üzerinden yürütülmediğini ve yöntemi ile kapsamı gereği etik kurul izni gerektirmediğini beyan etmektedir. Araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinin tamamında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen ilke ve kurallara eksiksiz biçimde uyulduğu yazarlar tarafından beyan edilmektedir. Yazarlar, bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına titizlikle uyulduğunu; elde edilen veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığını ve çalışmanın başka bir akademik yayın ortamına değerlendirilmek üzere gönderilmediğini; bu araştırmanın hiçbir aşamasında (yazım, düzenleme, veri analizi vb.) ChatGPT, Gemini vb. üretken yapay zekâ araçlarının kullanılmadığını ve çalışmaya ilişkin tüm içerik ile değerlendirmelerin araştırmacılar tarafından özgün olarak üretildiğini beyan etmektedir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yöntemi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 1-11. https://izlik.org/JA68AD96ZT

Alamdar, S. ve Süngü, A. (2017) *Samed Behrengi'nin masallarındaki kahramanların yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi*. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği IV. Uluslararası Çocuk edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, 347-362.

Apaydın, Z. (2022). *Gülten Dayıoğlu'nun kitaplarında yer alan çatışma ve çatışma çözme süreçleri* (Tez No. 740014) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aristoteles (1993). *Poetika*. (Çev. İ. Tunalı). Remzi Kitapevi.

Aslan, C. (2006) Türk çocuk yazınında çocuk – yetişkin çatışmasının yer aldığı kimi yapıtların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 193-216. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/74938/turk-cocuk-yazininda-cocuk-yetiskin-catismasinin-yer-aldigi-kimi-yapitlarin-incelenmesi

Baltaş, A. (2007). *Hayalinizi yorganınıza göre uzatın.* Remzi Kitabevi.

Büyükışık, E. (2019). *Nur İçözü'nün çocuk kitaplarındaki kişilerarası çatışma ve çatışma çözme süreçleri* (Tez No. 599676) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Cüceloğlu, D. (1991) *Yeniden insan insana*. Remzi Kitapevi

Çevik, A. ve Müldür, M. (2021) Çocuk edebiyatında genel çatışma türleri, çatışma çözme yöntemleri ve kuşak çatışması: Uçurtmam Bulut Şimdi ve Gökyüzünde Balonlar örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *10*(3), 1027-1048. https://izlik.org/JA39RX44MN

Delican, B. (2022). MEB Kültür Yayınları çocuk kitapları dizi üzerine bir inceleme; hikâye edici kitapların türleri, temaları, kök değerleri ve çatışma türleri. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *13*(4), 113-130. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1136958

Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını*. Tudem Yayınları.

Egri, L. (1996). *Piyes yazma sanatı*. (S. Taşer, Çev.). Papirüs Yayınları.

Forster, E.M. (2001) *Roman sanatı*. (Ü. Aytür, Çev.). Adam Yayınları.

Geçtan, E. (2021). *İnsan olmak*. Metis Yayınları.

Hatipoğlu, T. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki fantastik öge içeren metinlerin varlığı ve işleniş şekli* (Tez No. 583728) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Jensen-Campbell, L. A. & Graziano, W. G. (2005). Methodologies for Studying Personality Processes in Interpersonal Conflict. *International Negotiation*, 10, 165-182. https://doi.org/10.1163/1571806054741092

Kanat-Soysal, Ö. (2012). *Çağdaş Türk çocuk edebiyatının gelişimi: Tevfik Fikret'ten Fazıl Hüsnü Dağlarca'ya (1914-2008)* (Tez No. 311767) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi* (5. Baskı). Pegem Yayıncılık.

Karahan, F. (2016). Bireyler arasında çatışma içerikli konuşmaların söylem çözümlemesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *20*(1), 11-34. https://izlik.org/JA83FC99DM

Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi* (Tez No. 100447) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Lukens R. C., Smith, J. J. ve Coffel, C. M. (2016). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Erdem Yayınları.

Melanlıooğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *9*(2), 665-691. https://izlik.org/JA47RF26WB

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/0-36program.pdf

Neuendorf, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage Publications.

Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci* (Tez No. 415105) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Nobel Yayınları.

Özakman, T. (2004). *Oyun ve senaryo yazma tekniği*. Bilgi Yayınevi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (çev. M. Bütün ve B. Demir). Pegem Yayıncılık.

Saçkırk, T. (2019). *Çatışma yönetimi ve bireysel değerler arasındaki ilişki* (Tez No. 593726) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sazyek, H. (2013). *Roman terimleri sözlüğü: Roman sanatında yüz terim*. Hece Yayınları.

Schmidt, V. L. (2015). *Story structure architect.* Writer's Digest Books.

Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.

Smith, H.W. (1975). *Strategies of social research*. Prentice Hall.

Sutherland, S. (1989). *The Macmillan dictionary of psychology*. The Macmillan Press.

Şen, E. (2020). *Çocuk edebiyatında kurmaca gerçeklik*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Şen, E. (2021) Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry. *Internetaional Online Journal of Education and Teaching (IOJET),* 8(3), 2028-2048. https://eric.ed.gov/?id=EJ1308046

Şen, E. (2023). "*Cesur Çocuklara Korku Hikâyeleri" adlı resimli kitap üçlemesinin çatışmalar açısından incelenmesi*. Munzur 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 8-18.

Şuoruç, B. (2023). Rasim Özdenören'in "Çatışma" adlı hikâyesine çatışma yöntemiyle bir bakış. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9*(62), 2447–2454. https://journalofsocial.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=67874

Tobias, R. B. (1996). *Roman yazma sanatı*. Say Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2023). Çatışma. *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü*. http://terim.tuba.gov.tr/

Uysal, S.S. ve Şen, E. (2021). "Kuş Olsam Evime Uçsam" adlı çocuk edebiyatı yapıtının göç olgusu açısından incelenmesi. *Çocuk, Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 62-79. https://doi.org/10.47935/ceded.917727

Yağcı Demirkıran, T. (2022). *Bilgin Adalı'nın fantastik ve bilim kurgu türündeki eserlerinin çocuk eğitimine katkısının incelenmesi* (Tez No. 710472) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

e-ISSN: 2757-5985

YENİSEY
Dil ve Edebiyat Dergisi
Journal of Language and Literature

Yıl/Year: 2026
Cilt/Volume: 7
Sayı/Issue: 1

Profesör Bayram Veli oğlu Allahverdiyev'in Hayatı ve Eserleri

The Life and Works of Professor Bayram Veli oglu Allahverdiyev

Leyla ABASOVA
Bakü Devlet Üniversitesi
redaksiya.kafedra@gmail.com

Atıf / Citation: Abbasova, L. (2026). Profesör Bayram Veli oğlu Allahverdiyev'in hayatı ve eserleri. *YENİSEY Dil ve Edebiyat Dergisi* 7 (1), 98-116. http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.95141

Özet

Bu çalışmada, Azerbaycan kitap biliminin (kitapşünaslık) kurucularından ve bu alandaki ilk bilim doktoru olan Profesör Bayram Veli oğlu Allahverdiyev'in hayatı, pedagojik faaliyetleri ve zengin bilimsel mirası sistematik bir şekilde incelenmektedir. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Azerbaycan'da kitap biliminin bağımsız bir disiplin olarak şekillenmesinde istisnai bir rol oynayan Allahverdiyev'in, özellikle Orta Çağ el yazması kitapları, hat sanatı ve kitap tarihi üzerine yürüttüğü köklü araştırmalar ele alınmaktadır. Bilim insanının "Kitaplar Hakkında Kitap", "Kitap Bilimi", "Genel Kitap Tarihi", "Modern Aşamada Kitap Ticaretinin Organizasyonu" ve "Kitap Biliminin Esasları" gibi temel yapıtları üzerinden; kitap tipolojisi teorisi, belge kavramının modern bilgi teorisi çerçevesindeki tanımı ve kitabın sosyo-ekonomik bir meta olarak işlevleri analiz edilmektedir. Ayrıca, Allahverdiyev'in Bakü Devlet Üniversitesi bünyesinde "Kitap Bilimi ve Yayıncılık İşleri" kürsüsünü ve aynı adı taşıyan bilimsel-teorik dergiyi kurarak Azerbaycan'da özgün bir bilimsel ekol oluşturma yolundaki kurumsal ve idari katkıları değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bayram Allahverdiyev, Azerbaycan Kitap Bilimi, Kitap Tarihi, Kitap Tipolojisi

Abstract

This study systematically examines the life, pedagogical activities, and rich scientific heritage of Professor Bayram Veli oglu Allahverdiyev, one of the founders of Azerbaijani book science (bibliology) and the first Doctor of Sciences in this field. The study highlights Allahverdiyev's exceptional role in shaping book science as an independent discipline in Azerbaijan since the second half of the 20th century, focusing particularly on his fundamental research regarding medieval manuscript books, calligraphy, and the history of the book. Through the analysis of the scholar's core works-such as "A Book About Books", "Book Science", "General History of the Book", "Organization of Book Trade at the Contemporary Stage", and "Fundamentals of Book Science"—this paper evaluates his theory of book typology, his definition of the concept of "document" within modern information theory, and his conceptualization of the book as a socio-economic commodity. Furthermore, the study addresses Allahverdiyev's institutional and administrative contributions to establishing a unique scientific school in Azerbaijan by founding the chair of "Book Science and Publishing" at Baku State University and the scientific-theoretical journal of the same name.

Keywords: Bayram Allahverdiyev, Azerbaijani Book Science, History of the Book, Book Typology, Book Trade

Research Article | Received : 27.03.2026 | Revised : 15.05.2026 | Accepted : 27.06.2026
Araştırma Makalesi | Geliş Tarihi : 27.03.2026 | Düzenleme : 15.05.2026 | Kabul Tarihi : 27.06.2026
Bu makale CC BY-NC Lisansı ile lisanslanmıştır • This article is licensed under a CC BY-NC License

Extended Abstract

In the article, the life, scientific activities, contributions to book science, and the foundational studies carried out toward the investigation of Azerbaijani book culture of Professor Bayram Veli oglu Allahverdiyev, who is one of the prominent representatives of Azerbaijani book science (bibliology), are systematically examined. The author demonstrates that starting from the second half of the 20th century, book science in Azerbaijan entered a new stage of development, and that Bayram Allahverdiyev was one of the main architects of this evolution.

The life path of the scientist is presented chronologically in the article. It is stated that Bayram Allahverdiyev was born in 1938 in the Archut village of Western Azerbaijan, completed his higher education at the Department of Library Science of Baku State University, and subsequently pursued his scientific activities within the postgraduate (aspirantura) education of the Azerbaijan National Academy of Sciences. He defended his candidate of sciences (PhD) thesis on the subject of "The Medieval Azerbaijani Book (XI-XVIII)" in 1968, and his doctoral (professor-level) thesis on "Technical Book Publishing of the Republic of Azerbaijan (Years 1920-1985)" in 1991, and was later awarded the title of professor.

In the article, the investigation of Azerbaijani manuscript books and book history is presented as one of the primary scientific orientations of Professor Bayram Allahverdiyev. He systematically examined manuscripts belonging to the XI-XVIII centuries, the art of calligraphy, and the activities of Azerbaijani calligraphers. As a result of the scholar's research, the developmental stages of Azerbaijani book history were determined; it was scientifically substantiated that book printing began to develop from the end of the XVIII century, and that Tabriz and Tiflis were the main centers of national book publishing in particular.

Special coverage is allocated in the article to Bayram Allahverdiyev's work titled "A Book About Books", published in 1972. The author states that extensive scientific information regarding the emergence of writing, the formation of manuscript books, the development history of the printed book, and the establishment of book culture is provided in this work. Since the work explains the fundamental stages of book history in a simple and systematic manner, it has been and will continue to be an important resource for students and researchers for many years.

A major part of the article is dedicated to the scientific significance of the professor's monograph titled "Book Science" (Kitabşünaslıq). Here, the purpose, subject, relationships with other branches of science of book science, the functions of the book in social life, and the theoretical foundations of the book trade process are explained. The author demonstrates that Professor Allahverdiyev presented book science not merely as a science about the book, but as an interdisciplinary complex branch of science that examines book production, distribution, and utilization.

The establishment of the theory of book typology is considered one of Professor Bayram Allahverdiyev's most important scientific innovations. In the article, it is stated that the scientist based the classification of books on three fundamental criteria: content, purpose, and target audience. Based on these criteria; scientific, educational (textbook), production-technical, official document, reference-consultation, and popular science types of books were determined, and the mutual relationship between the type of the book and its function was

substantiated. It is emphasized in the article that Bayram Allahverdiyev presented the scientific definitions of the concepts of "type", "kind", "literature", "publishing type", and "document" for the first time in Azerbaijan. He characterized the document not merely as a printed product, but generally as a tool for storing and transmitting information, thereby putting forward a concept close to modern information theory. The research conducted by the professor in the field of book trade is also extensively analyzed in the article. In the monograph titled "Organization of Book Trade at the Contemporary Stage", the structure of the book market, wholesale and retail book sales, the activities of library distribution networks, and the delivery mechanisms of book products to the reader were examined. The author substantiated that the book is not only a cultural product but also an economic commodity.

The book "General History of the Book", considered one of Professor Allahverdiyev's most foundational works, is also separately evaluated in the article. In this work, the development of writing, the alphabet, writing materials, and book culture in Ancient Egypt, Sumer, China, India, Greece, Rome, the Islamic world, Europe, and other civilizations was systematically investigated. The author also extensively presented the history of the emergence, dissemination, and translation into various languages of sacred books, particularly the Holy Bible and the Holy Quran.

Bayram Allahverdiyev's monograph titled "Publishing Activity of Baku State University" also receives high praise in the article. In the work, the establishment of the university publishing house, its developmental stages, the activities of editors and publishing house executives, and the changes occurring in the publishing system during the independence period were examined in the light of historical facts.

The author describes the professor's monograph "Fundamentals of Book Science" as a foundational work constituting the theoretical framework of Azerbaijani book science. In this monograph, the nature of the book, book art, book printing, functions of the book, book structure, the social significance of the book, and its role as a means of communication are explained on scientific grounds. In the work, the informative, enlightening, educational, scientific, informational, and cultural functions of the book were systematized in an integrated manner for the first time.

The significance of the monograph "Typology of the Book", which is one of the professor's last major works, is also noted in the article. Here, the theoretical fundamentals of book typology, type-forming features, the purpose orientation of the book, target audience, and functional characteristics were comprehensively investigated. The author presented book typology as one of the core theoretical problems of general book science.

Broad coverage is also given to the pedagogical and administrative activities of Bayram Allahverdiyev in the article. He pioneered the establishment of the chair of "Book Science and Publishing" at Baku State University, prepared the first curricula for this field of specialization, and organized the delivery of new courses for undergraduate and graduate levels. As a result of these activities, an independent scientific school in the field of book science was formed in Azerbaijan.

Furthermore, it is stated in the article that the professor founded the scientific-theoretical journal titled "Book Science and Publishing Affairs" in 2008 and served as its editor-in-chief until the end of his life. The journal has become one of the main scientific platforms in Azerbaijan for book science, publishing, textual criticism, and editorial problems.

According to the general conclusion of the article, Professor Bayram Allahverdiyev is one of the founders of Azerbaijani book science and the country's first doctor of sciences in this field. He established a deep-rooted scientific school in the areas of book history, book theory, book typology, publishing, book trade, textual theory, and book culture. His works have provided significant contributions not only to the development of Azerbaijani book science but to general world book science, and have played an important role in the shaping of modern book science theory.

1. Giriş

Kültürel mirasın korunması, nesiller arası bilgi aktarımı ve toplumsal hafızanın şekillenmesinde en köklü enstrüman hiç şüphesiz "kitap" ve onun etrafında gelişen yazı kültürüdür. Bir toplumun entelektüel düzeyi ve medeniyet tarihçesi, ürettiği, çoğalttığı ve koruduğu kitapların niteliği ile doğrudan bağıntı içerisindedir. "Kitabın önemine değinen bilim insanları, hiçbir teknolojik aracın kitabın yerini tutamayacağını özellikle vurğulamaktadır." (Memmedov, 2026: 2010). Doğu ile Batı arasında köprü vazifesi gören, zengin bir el yazması ve matbuat geleneğine sahip olan Azerbaycan coğrafyasında da kitap kültürü, tarih boyunca kendine has dinamiklerle gelişim göstermiştir. Ancak bu devasa mirasın sistematik bir bilim dalı halinde, kuramsal temeller üzerine oturtularak incelenmesi süreci, nispeten yakın bir geçmişe dayanmaktadır. Azerbaycan millî kitap biliminin (kitabşünaslık) kurumsal ve teorik bir disiplin olarak filizlenmeye başlaması, özellikle 20. yüzyılın 50-60'lı yıllarından itibaren ivme kazanmıştır. Bu erken dönemde Hamid Araslı, Cihangir Kahramanlı, Memmedağa Sultanov, Aziz Mirahmedov, Şamil Cemşidov ve Hacı Hasanov gibi önde gelen Azerbaycan aydınları ve filologları; el yazması kitapların felsefesi, hat sanatı, hattatlık okulları, metinlerin sanatsal tasarımı ve nadir eserlerin yayılma coğrafyası üzerine münferit ama oldukça değerli araştırmalara imza atmışlardır. Takip eden 1970-1980'li yıllarda ise Kamandar Şerifli ve Memmed Adilov gibi bilim insanları, el yazması kaynakların metodolojik analizi üzerine derinleşerek literatüre katkı sağlamaya devam etmişlerdir. Bahsi geçen bu akademik uyanış ve birikim dönemi, Azerbaycan kitap kültürünün tarihsel arka planını aydınlatmış olsa da; alanın bağımsız bir bilim dalı olarak metodolojisinin, terminolojisinin ve tipolojik sınırlarının çizilmesi için daha kapsamlı, bütüncül ve teorik bir hamleye ihtiyaç duyulmaktaydı. Tam da bu noktada, Azerbaycan millî kitap biliminin kuramsal bir omurgaya kavuşmasında ve uluslararası standartlarda bir araştırma alanına dönüşmesinde Profesör Bayram Veli oğlu Allahverdiyev'in (1938-2012) istisnai ve dönüştürücü hizmetleri devreye girmektedir. Yaşamını ve akademik enerjisini tamamen kitap kültürünün şifrelerini çözmeye adayan Allahverdiyev, tarihsel süreçleri kronolojik olarak sıralamakla kalmamış aynı zamanda "kitap bilimi nedir?", "kitabın toplumdaki işlevi ve tipolojisi nasıl belirlenir?" gibi epistemolojik sorulara da yanıt aramıştır. 1968 yılında savunduğu "Orta Çağ Azerbaycan Kitabı (XI-XVIII. Yüzyıllar)" başlıklı doktora (namizədlik) teziyle el yazması kültürün dönemlendirilmesini yapmış; 1991 yılında tamamladığı "Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Teknik Kitap Yayıncılığı (1920-1985 Yılları)" adlı profesörlük teziyle de modern yayıncılık endüstrisinin parametrelerini ortaya koymuştur. Profesör

Allahverdiyev'in bilimsel mirası, kitabı sadece estetik ya da edebi bir nesne olarak değil; sosyoloji, psikoloji, pedagoji ve ekonomiyle doğrudan ilişkili disiplinler arası karmaşık bir fenomen ve sosyal iletişim aracı olarak ele almasından beslenir. Onun kuramsallaştırdığı kitap tipolojisi teorisi (içerik, amaç ve okuyucu kitlesi kriterleri) ve modern bilgi teorisiyle örtüşen geniş kapsamlı "belge" (doküman) vizyonu, Azerbaycan'da modern enformasyon biliminin de temellerini atmıştır. Bilimsel üretiminin yanı sıra Bakü Devlet Üniversitesi bünyesinde "Kitap Bilimi ve Yayıncılık İşleri" kürsüsünün kurulmasına öncülük etmesi, yeni müfredatlar hazırlaması ve 2008 yılında "Kitap Bilimi ve Yayıncılık İşleri" dergisini yayın hayatına kazandırması, onun kurumsal bir bilimsel ekol oluşturma vizyonunun en somut nişaneleridir. Bu makalenin temel amacı, Azerbaycan kitap biliminin hamisi ve ülkenin bu alandaki ilk bilim doktoru olan Profesör Bayram Allahverdiyev'in hayat kronolojisini, metodolojik yaklaşımlarını, dünya ve Azerbaycan kitap tarihine getirdiği özgün yorumları ve kurduğu bağımsız akademik ekolü sistematik bir yaklaşımla analiz etmektir. Çalışma kapsamında bilim insanının kaleme aldığı monografiler, makaleler ve ders kitapları incelenerek; onun teorik mirasının modern kitap kültürü araştırmalarındaki güncelliği ve geleceğe bıraktığı entelektüel iz düşümü değerlendirilecektir.

2. Yöntem

Bu araştırma, Azerbaycan'da kitap bilimi (kitabşünaslıq) disiplininin kuramsal ve kurumsal gelişimini Profesör Bayram Allahverdiyev'in akademik mirası üzerinden inceleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada tarihsel-betimsel analiz ve doküman incelemesi (belge analizi) yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Bakü Devlet Üniversitesi bünyesinde "Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti" kürsüsünün kuruluş sürecine ait resmi kurumsal arşiv belgeleri, tarihi müfredat kayıtları ve 1990-1993 yılları arasındaki kurumsal yazışmalar kronolojik olarak tasnif edilmiştir. Ayrıca, Prof. B.V. Allahverdiyev'in alana kazandırdığı "Kitabşünaslığın Əsasları" (2011), "Kitabın Tipologiyası" (2017) ve "Mətn Nəzəriyyəsi" (2018) adlı temel eserleri ile 2008-2018 yılları arasında yayımlanan "Kitabşünaslıq və Nəşriyyat İşi" adlı bilimsel-teorik derginin içeriği, içerik analizi (content analysis) tekniğiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler, Türk Dünyası ve çağdaş kitap bilimi literatüründeki kuramsal gelişmeler ve kavramsal dönüşümler çerçevesinde tematik bir yaklaşımla analiz edilerek yorumlanmıştır.

2.1. Profesör Bayram Allahverdiyev'in Hayatı ve Eserleri

Azerbaycan millî kitap biliminin (kitabşünaslık) gelişimi, 20. yüzyılın 50-60'lı yıllarından itibaren gözlemlenmektedir. Bu alanın şekillenip geliştirilmesinde pek çok Azerbaycan aydınının büyük hizmetleri olmuştur. Bu dönemde Hamid Araslı, Cihangir Kahramanlı, Memmedağa Sultanov, Aziz Mirahmedov, Şamil Cemşidov, Hacı Hasanov ve diğerleri tarafından el yazması kitaplar, hat sanatı, hattatların faaliyetleri, el yazması kitabın yayılması ve tasarımı meseleleri belirli bir ölçüde incelenmiş; kitap ve kitapçılık işiyle ilgili pek çok ilginç ve önemli problem belirlenmiştir.

1970-1980'li yıllarda Kamandar Şerifli, Memmed Adilov gibi bilim insanlarımız da el yazması eserlerin (tarihi anıtların) incelenmesine dair araştırmalar yürüterek değerli eserler kaleme alırlar. Bu bilim insanları arasında Bayram Allahverdiyev de yer almaktaydı. Bilim insanının, Azerbaycan millî kitap biliminin esaslı bir şekilde öğrenilmesi ve araştırılması alanında

istisnai hizmetleri olduğunu özellikle vurgulamak isterim. Allahverdiyev Bayram Veli oğlu, 23 Ocak 1938'de Ermenistan SSC'nin Kirovakan rayonuna bağlı Arçut köyünde doğmuştur. 1945/46 yılında ortaokulun birinci sınıfına başlamış, 1955/56 öğretim yılında ortaokuldan mezun olmuştur. Okul yıllarında tüm öğretmenlerinin takdirini ve sevgisini kazanmıştır. Tam da bu nedenle, Kirovakan rayonu Arçut köy okulu 8. sınıf öğrencisi olan Allahverdiyev Bayram Veli oğlu, 1954 öğretim yılında gösterdiği üstün başarı ve örnek ahlakı sebebiyle takdir belgesi (başarı belgesi) ile ödüllendirilmiştir (Abasova, 2023: 33). Aile durumu pek iç açıcı olmayan Bayram Allahverdiyev önüne bir hedef koyar: 'Okumalıyım, eğitime devam etmeliyim.' Böylece 1957 yılında Bakü'ye gelir, sınavları geçerek Azerbaycan Devlet Üniversitesi'nin Kütüphanecilik Bölümü'ne girer. Eğitimini 1962 yılında tamamlayarak doğduğu köye döner ve 1964 yılında Batı Azerbaycan'ın Loru-Pembek bölgesindeki Arçut köyünde kısa bir süre kulüp müdürü olarak çalışır (Abasova, 2023: 33).

1964 yılında Bakü'ye döner, Azerbaycan SSR İlimler Akademisi Nizami Adına Dil ve Edebiyat Enstitüsü'nün lisansüstü eğitimine (aspirantura) başvurur ve kabul edilir (1967 yılına kadar burada eğitim görür). Millî İlimler Akademisi Nizami Adına Dil ve Edebiyat Enstitüsü'nün Bibliyografya ve Süreli Yayınlar Bölümü'nde küçük bilimsel araştırmacı olarak çalışırken (1968) yürüttüğü bilimsel araştırmasını tamamlar ve 'Orta Çağ Azerbaycan Kitabı (XI-XVIII. Yüzyıllar)' konusunda tezini savunarak filoloji bilimleri adayı (doktora) unvanını alır (Abasova, 2023: 34). Bakü Devlet Üniversitesi 'Bibliyografya Bilimi' kürsüsünde önce öğretmen (1968), ardından baş öğretmen (1970) ve daha sonra doçent (1972) olarak atanır. 1991 yılında 'Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Teknik Kitap Yayıncılığı (1920-1985 Yılları)' konusu üzerine bilim doktoru (profesörlük) tezini savunur, 1992 yılında BDÜ'nün 'Bibliyografya Bilimi' kürsüsünde profesör kadrosuna atanır. 1993-2012 yılları arasında 'Kitap Bilimi ve Kitap Ticaretinin Organizasyonu' (1993/1994 öğretim yılından itibaren bu adı almış, 1997/1998 öğretim yılından itibaren ise kürsünün adı 'Kitap Bilimi ve Yayıncılık İşleri' olarak değiştirilmiştir) kürsünün başkanı olarak görev yapmıştır (Abasova, 2023: 34).

Prof. B. V. Allahverdiyev yürüttüğü araştırmalar sonucunda XI-XVIII. yüzyıllarda Azerbaycan el yazması kitaplarını, hat sanatını ve önde gelen hattatların faaliyetlerini ortaya çıkarmıştır. Bilim insanı, kitap biliminin temel yönlerinden biri olan kitap yayıncılığı problemlerine dair geniş kapsamlı araştırma çalışmaları yürütmüş ve köklü monografiler kaleme almıştır. Böylelikle kitap bilimi alanıyla ilgili çok kıymetli eserleriyle hem Azerbaycan hem de dünya kitap bilimini zenginleştirmiş ve geliştirmiştir. Belirtmek gerekir ki, Azerbaycan kitabının yaklaşık bin yıllık gelişme yolu hakkında muhtasar (özet) bilgi vermek çok zor ve sorumluluk gerektiren bir iştir. Prof. B. V. Allahverdiyev "Kitaplar Hakkında Kitap" (Allahverdiyev, 1972: 95) adlı eserinde, sadece kitabın, farklı kitap türlerinin, biçimlerinin ve tiplerinin tüm özelliklerini açığa çıkarmak gibi devasa bir meseleyi tek başına hedef olarak önüne koymamıştır. Burada eserin temel görevi; yazının ve kitabın ortaya çıkışı, el yazması kitaplar ve onların özellikleri, basılı kitapların gelişim ve tasarım tarihinden bazı ilgi çekici meseleleri muhtasar bir şekilde okuyuculara aktarmak olmuş ve bunu da başarıyla yerine getirmiştir. Kitapta yeri geldikçe yazı araştırmacılarının, kitap tarihçilerinin eserlerinden, bilimsel-tarihi kaynaklardan ve edebi eserlerden istifade edilmiştir. Profesör B. V. Allahverdiyev yaptığı araştırmalar neticesinde Orta Çağ'da Azerbaycan kitabının gelişim yolunu 3 döneme ayırmıştır: VII – IX. yüzyıllarda Azerbaycan el yazması kitapları; X – XIII. yüzyıllarda el yazması kitaplar; XIV – XVIII. yüzyıllarda el yazması ve basılı kitaplar. Bilim insanı, Azerbaycan'da kitap basımının XVIII. yüzyılın sonları ile XIX. yüzyılın başlarından

itibaren gerçekleştirilmeye başlandığını tespit etmiştir. Bilindiği üzere Azerbaycan'da kitabın taş baskı (litografi) yöntemiyle basılması XIX. yüzyılın başlarından itibaren yaygınlaşmaya başlamış, XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başlarına kadar devam etmiştir. Bilim insanı araştırmaları sonucunda, XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başlarına kadar Azerbaycan kitabının en çok basıldığı yerlerin Tebriz ve Tiflis olduğunu belirlemiştir. Genel olarak Prof. B. V. Allahverdiyev; XVIII. yüzyılın sonu ve XIX. yüzyılın ilk yarısında basılan ve Azerbaycan basılı kitabının ilk örnekleri sayılan bu kitapların sayısının 19 olduğunu göstermektedir. Ayrıca kendisi, Azerbaycan kitabının yurt dışında yayımlanması meselelerine dair de görüşlerini şu şekilde bildirmiştir: "...Daha XVI – XVIII. yüzyıllarda Batı Avrupa'nın bir dizi ülkesinde (İtalya, İngiltere, Fransa, Almanya, Avusturya, Hollanda vb.) ve Rusya'da Azerbaycan dilinde kitaplar yayımlandığı bilinmektedir". Prof. B. V. Allahverdiyev'in yürüttüğü araştırmalardan anlaşıldığı üzere; Batı Avrupa ve Rus yayıncıların Azerbaycan dilinde Arap alfabesiyle kitaplar basması ve bunları Azerbaycan'a göndermesi, yerel aydınlar arasında millî basın-yayın oluşturma ve ana dilinde kitaplar yayımlama fikrinin ortaya çıkmasında büyük bir etki yaratmıştır.

"Kitap Bilimi" (Allahverdiyev, 1974: 181) adlı monografisinde kitap bilimi (kitabşünaslık) biliminin amacını ve diğer bilim dallarıyla olan ilişkisini köklü bir şekilde açıklamıştır: Kitap biliminin amacı; kitapçılık faaliyetlerinin gelişimini düzenlemek, onun temel gelişim yönelimlerini belirlemek, yerli ve yabancı kitap yayıncılığı alanındaki tecrübelerin incelenmesi temelinde kendini geliştirmek; sosyoloji, psikoloji, pedagoji vb. bilim dallarından elde edilen verileri entegre etmek, her tarihi aşamadaki koşulları ve araçları ortaya çıkarmak; kitabın ideolojik bir mücadele silahı, terbiye, eğitim, bilim, teknik, kültürel ilerleme ve halklar arasında bir iletişim aracı olarak üstlendiği sosyal işlevlerini incelemekten ibarettir. Azerbaycan'da kitabın tipolojisi problemi, köklü bir biçimde ilk kez Profesör B. V. Allahverdiyev'in bilimsel araştırma eserlerinde ve "Kitap Bilimi" adlı ders kitabında (ders vesilesinde) karşılığını bulmuştur. Doğrudur; bilim insanı, bu bilimsel eserinde belirli ve somut bir alanı, yani doğa bilimleri ve teknik alanlardaki kitabın tipolojisini ve onun ayırt edici özelliklerini bilimsel bir şekilde temellendirmiştir. O, bu kitapta şöyle yazmaktadır: "Basılı eserlerin sınıflandırılmasında dikkate alınan temel özelliklerden (alametlerden) biri de içeriktir. Basılı eserlerin içeriğine göre literatür (edebiyat) pek çok türe bölünür. Dolayısıyla, literatürün içeriğine göre ayrılan türlerinden biri de doğa bilimleri, matematik ve teknik üzerine yapılan yayınlardır." Kendisi, literatürün sınıflandırılmasında dikkate alınan genel özelliklerden bir diğerinin de yayının biçimi olduğunu ve bu doğrultuda literatürün yayın türlerine ayrıldığını belirtmektedir. Basılı eserlerin yayıncılık biçimine bağlı olarak yayının türü ve formu belirlenir ki bunlar; kitaplar, kitapçıklar, süreli yayınlar (dergiler, gazeteler, bültenler), broşürler (varakalar), afişler (plakatlar) vb.'dir (Allahverdiyev, 1974: 17).

Profesör B. V. Allahverdiyev bilimsel-teknik ilerlemeye bağlı olarak, bilimsel-teknik literatürün basımının gelişim problemlerine de değinmiş; 'basılı eserler' ve 'belge' (doküman) kavramlarına dair kendi bilimsel görüşlerini ileri sürmüştür. O, basılı eserlerin gelişerek çoğaldığını belirtmekle beraber, basılı eserlerin yanı sıra bilimsel-teknik verileri yansıtan diğer bilgi kaynaklarının da mevcut olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, günümüzde bilgi kaynaklarının çoğunluğu belge kavramı altında toplanmaktadır. Kitap bilimci akademisyenin fikrine göre, belge kavramı basılı eserler kavramına kıyasla daha geniş ve kapsamlıdır. Kitap bilimci akademisyen, doğa bilimleri ve teknik literatürün tiplere ve yayın tiplerine

ayrılmasının mahiyetini açıklamakta, onların tipolojisinde dikkate alınan özelliklere özel bir dikkat göstermektedir. Burada bilim insanı üç kriteri esas almaktadır:

1) Yayının içeriği;

2) Amaç;

3) Okuyucu hedefi (tayinati).

Bu kriterler temel rolü oynamakta, kitabın türlere ve tiplere ayrılmasında ve gelişiminde büyük bir önem taşımaktadır. Örneğin B. V. Allahverdiyev şöyle yazmaktadır: "Kitapların okuyucu yönelimi denildiğinde, söz konusu literatürün belirli bir okuyucu grubu için üretildiği anlaşılır. Okuyucu yönelimine göre kitapların sınıflandırılması ortaya çıkar. Bu sınıflandırmanın temelini okuyucunun yaşı, mesleği ve uzmanlık alanı oluşturur. Bu açıdan gruplar ve alt gruplar meydana gelir. Gruplar dahilinde literatürün kendisi de alt gruplara ayrılır: Örneğin, bilimsel literatür – bilimsel araştırma ve bilimsel enformasyon; eğitim literatürü – ders kitapları ve ders kaynakları: 1) Örgün eğitim kurumları için – genel eğitim okulları, orta öğretim uzmanlık, yüksekokullar, teknik meslek eğitimi ve kurs okulları için; 2) Açık öğretim (gıyabi eğitim) için – orta genel eğitim okulları, yüksekokullar, kurs ağları için program ve metodolojik literatür ile siyasi eğitim sistemi, genel eğitim okulları, okul öncesi eğitim ve yüksekokullar için. Üretim ve talimat literatürü – uygulama için rehberler ve kaynaklar, ileri deneyim paylaşımı, talimat ve normatif literatür ile geniş okuyucu kitleleri için uygulama kaynakları vb. olarak ayrılır" (Allahverdiyev, 1974: 18). Profesör B. V. Allahverdiyev, kitabın türlere ve tiplere ayrılmasında dikkate alınan özelliklerin spesifik niteliklerini göstermekle birlikte, bunların tip ve literatür kavramlarının şekillenmesindeki rolünü de aydınlatmıştır. O; yayının türlerinden biri olan amaca, okuyucu hedefine, yerine getirdiği işleve ve yayın biçimine bağlı olarak kitapların tiplere ve yayın tiplerine ayrıldığını gösteriyordu. Bilim insanı bu teorik tezlerini, esasen doğa bilimleri ve teknik alanlardaki kitap yayıncılığının tipolojisi örneği üzerinden temellendirmeye çalışmıştır. O, şöyle yazmaktadır: "İçeriğe göre sınıflandırılmış literatür türlerinin her biri, amaç ve okuyucu yönelimi bakımından birkaç tipi bünyesinde birleştirir. Teknik kitapların bilimsel, eğitim, üretim-teknik, resmi belge, başvuru-enformasyon ve popüler bilim tipleri artık şekillenmiş ve basılı ürünler içerisinde kendi yerini sağlamlaştırmıştır." Kitap bilimci akademisyen, aynı zamanda her bir kitap tipinin sahip olduğu okuyucu yöneliminin kitabın tipolojisindeki rolünü de bilimsel açıdan temellendirir. Tüm kitap tiplerinin okuyucu yöneliminin belirlendiğini ve kitabın yayına hazırlanmasında, tasarımında okuyucu yöneliminin özel bir önem taşıdığını belirtir. O, ülkemizde ilk kez tip ve literatür kavramlarına dair de bilimsel mülahazalar ileri sürmüştür. Örneğin B. V. Allahverdiyev şöyle yazmaktadır: "Demek ki kitap tipi denildiğinde; genel bir amaç doğrultusunda birleşmiş kitapların bütünü (mecmuu) anlaşılmalıdır. Belirli bir anlamda tip kavramı, literatür kavramı ile özdeşleşir. Şöyle ki, biz bilimsel ya da üretim-teknik literatür hakkında konuştuğumuzda, zihnimizde ilgili kitap tipleri canlanır" (Allahverdiyev, 1974: 19).

Görüldüğü gibi, bilgi alanlarına göre yapılan sınıflandırma literatür ile ilgili bilim ve teknik alanını belirlemeye imkan verdiği gibi, kitapların tiplere bölünmesi de kitapları amaç yönelimi doğrultusunda sınıflandırmaya imkan tanır. Literatürün sınıflandırılmasının (gruplandırılmasının) ve tiplere bölünmesinin çok büyük bir önemi vardır. Birincisi, alanlar dahilinde literatürün gruplandırılması, yayınevlerinin tematik (konu) planlarında dikkate alınır. Bu durum, ekonomik açıdan yayınevine büyük fayda sağlar; yayınların gruplarını,

tirajını ve hatta tasarımını belirlemede köklü bir etki gösterir. İkincisi, kitabın tiplere bölünmesi literatürün dizilişinde, onların tavsiye edilmesinde ve tebliğinde (tanıtımında) özel bir önem taşır. Kitap tipolojisinde özel bir yere sahip olan 'yayın tipi' problemi de B. V. Allahverdiyev'in araştırmalarında müstesna bir yere sahiptir. Nitekim amaç ve okuyucu yönelimine bağlı olarak literatürün yayın türleri, bu bağlamda doğa bilimleri ve teknik literatür tiplere ayrılır. Tüm eserler külliyatı (külliyat), eserler külliyatı, seçilmiş eserler, münferit eserler, monografiler ve tematik mecmuaların literatürün yayın tiplerini oluşturduğunu ileri süren B. V. Allahverdiyev, bu yayın tiplerinde basılan literatürün okuyucu sınıflandırmasına da özel bir dikkat göstermektedir. Yayının yapısı hakkında kıymetli bilimsel fikir ve mülahazalar ileri sürmektedir. "Modern Aşamada Kitap Ticaretinin Organizasyonu" (R. Memmedzade ile birlikte) (Allahverdiyev, 1996: 224) adlı monografi; kitap ticareti örgütlerinin ve müesseselerinin yapısını, toptan ve perakende kitap ticareti organizasyonunun teorisini, tarihini, kitaplık kolektörünün (kütüphane dağıtım ağlarının) kitap ticaretindeki rolü ve yerini kapsamaktadır. B. V. Allahverdiyev bu eserinde yeri geldikçe, kitap yayıncılığının kitap ticareti organizasyonundaki önemini ve rolünü göstermeye çalışmış, gelişim perspektifini belirlemiştir. Prof. B. V. Allahverdiyev bu monografide kitap ticaretinin organizasyonunu; kitap ticareti sisteminin yapısal organizasyonu, onun kurucu unsurlarının karşılıklı ilişkisi ve etkisi, meta hareketi (ürün akışı) sürecinde alt birimlerin fonksiyonel sistemi, teknolojik süreçlerin maddi-teknik teçhizatı vb. operasyonların dahil olduğu bir yapı olarak açıklar. Tüm bu süreçlerin, halkın kitap ürününe olan talebinin daha eksiksiz karşılanması gibi temel bir görevin yerine getirilmesine hizmet ettiğini şerh eden bilim insanı, "Modern Aşamada Kitap Ticaretinin Organizasyonu" adlı kitabın başında sunulan "Ön Söz"de şöyle yazmaktadır: "Toplumun gelişmişlik düzeyini belirleyen unsurlar arasında maddi-teknik altyapının yanı sıra manevi gelişim ve ahlak kuralları da temel bir yer tutar. Sosyal bilincin şekillenmesinde ve kişiliğin çok yönlü gelişiminde kitabın özel bir yeri vardır. Siyasi, ekonomik, bilimsel ve teknik bilgilerin, edebiyat ve sanat eserlerinin öğrenilmesinde, tebliğinde ve yayılmasında en etkili araç kitaptır." Farklı dönemlerde ve çeşitli sistemlerde yayınevleri ile matbaaların faaliyetleri daha çok kitabın üretimiyle ilgili olmuştur. Doğrudur; sistemlerin farklılığından bağımsız olarak, çoğu durumda yayınevlerinin büyük bir çoğunluğu kendi ürettikleri kitap ürünlerinin satılmasına özel bir ilgi göstermişlerdir. XIX. ve XX. yüzyıllarda kitap ticaretiyle, münferit yayınevlerinin yanı sıra daha çok çeşitli işletme, kurum ve kuruluşlar da ilgilenmeye başlamıştır" (Allahverdiyev, 1996: 3).

Genel olarak, Prof. B. V. Allahverdiyev'in kaleme aldığı bilimsel kitaplar içerisinde özel bir önem taşıyan "Genel Kitap Tarihi"nin (Allahverdiyev, 2003: 384) adını zikredersek herhalde yanılmış olmayız. Azerbaycan Türkçesinde genel kitap tarihi konusunda ilk kez yayımlanan bu öğretim-metodik kaynakta; Antik Mısır, Sümer, Çin, Hint, Yahudi, Türk ve Slav halklarının en eski yazı tipleri, sistemleri, alfabeleri, yazı malzemeleri, el yazması kitapları ile bunların ortaya çıkışı, teşekkülü, gelişimi, kullanımı ve yayılması problemleri açıklanmaktadır. Pek çok halkın kitap tarihinin bütüncül bir dönemini böylesine dolgun bir surette yansıtmak son derece güçtür. Prof. B. V. Allahverdiyev'in yaratıcı maharetinin yanı sıra, kendine has yaklaşım tarzı ve anlatım üslubu, bu karmaşık ve zor problemin başarıyla çözülmesine imkan tanımıştır. Uzun tarihi dönemlere dair bütünsel bir bilimsel tasavvur oluşturma ve zihne manevi gıda veren eksiksiz bir fikir-mülahaza tablosu yaratma başarısı yazara nasip olmuştur. Hiç şüphe yok ki yazar, yoğun emeğiyle bir dönemin dünya kitap tarihinin karakteristik

özelliklerini köklü bir şekilde yansıtarak kitap bilimi literatürümüzü zenginleştirmiştir. Seçkin kitap bilimci akademisyen; farklı halklarda ve devletlerde yazının, alfabenin, yazı malzemelerinin ortaya çıkışı, üretimi ve kullanımı gibi karmaşık ve zor meselelerin anlatımını, halkların genel, kültürel ve sosyal ilerleme arka planı (fonu) eşliğinde yansıtmıştır. Eserin içeriğine göz attığımızda bunu açıkça görebiliriz: Mısır yazı sisteminin ilk örnekleri Erken Hanedanlık Dönemi'nde (M.Ö. 3100 – 2800 yılları) uygulanmıştır. Mısır'da da ilk yazı türü piktografik, yani 'resim yazısı' olmuştur. Ekonomik ve devlet yönetim sisteminin gelişmesi ve karmaşıklaşması, yazının günlük hayattaki uygulamasını ve geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Böylelikle bu işaretler, önceki anlamlarının yanı sıra ses öbeklerini ve heceleri de ifade etmeye başladı. Bunun sonucunda, çeşitli kavramları ve olayları ifade etme imkanı doğmuştur. Bu yazı işaretleri antik dönemde hiyeroglif, Yunanca adıyla 'kutsal işaretler' olarak adlandırılmıştı (Allahverdiyev, 2003: 10). Yazar eserinde, çok haklı olarak, dünya kültürel medeniyet tarihinde özel bir rolü olan ülkelere (Sümer, Mısır, Hindistan, Çin vb.) geniş yer ayırmıştır. Burada çivi yazıları; Çin hiyeroglifleri; Brahmi, Kharosthi ve Devanagari Hint yazı ve alfabeleri ile Arap, Latin, Kiril vb. alfabelerin ortaya çıkışı ve yayılması hakkında çok ilgi çekici bilgiler ve genellemeler mevcuttur. Kitapta yazı malzemelerinin ortaya çıkışı ve gelişimi, yazının ölümsüzleşmesinde ve mükemmelleşmesindeki rolü son derece güzel ve berrak bir bilimsel dille karşılığını bulmuştur. Bilindiği üzere, her halkın yazı, alfabe ve yazı malzemesi tarihi, o halkın kitap kültürünün gelişmişlik ve ilerleme düzeyi ile organik bir biçimde bağlar taşır. Yazar bu mantıkla, dünya yazısının, alfabesinin ve yazı malzemelerinin hangi bilimsel, kültürel ve sosyal zeminde teşekkül ettiğini açığa çıkarmaktadır. Birinci bölümün dördüncü paragrafı 'Kadim Kutsal Kitaplar, Bunların Ortaya Çıkışı ve Yayılması' başlığını taşımaktadır. Yeri gelmişken belirtmeliyiz ki, 'Genel Kitap Tarihi' dersinde bu konuya yer verilmesi ve onun tarihinin bilimsel olarak açıklanması, muhtemelen dünya kitap kültürü tarihinde ilk olarak Profesör Bayram Allahverdiyev'e aittir.

Burada kutsal kitapların ortaya çıkışı, derlenmesi, yayılması ile çeşitli dünya dillerine tercüme edilmesi ve basılması hakkında çok ilgi çekici, bilimsel ve tarihi bilgiler karşılığını bulmuştur. Örneğin, yazar eserinde şöyle demektedir: "Kitab-ı Mukaddes (Bibliya), Yahudilik ve Hristiyanlığa ait kutsal kitaplar külliyatını kapsar. Kadim dini metinler topluluğu, kutsal dini kitapların ortaya çıkışının temelini oluşturmuştur." Yazar, antik dönemden modern döneme kadar kutsal kitapların basımının, gelişiminin, tercümesinin ve yayılmasının farklı dönem ve koşullardaki spesifik yönleri ile özelliklerini yansıtarak, tüm kutsal kitapların gelişimindeki ana hattı izlemeyi ve okuyucuya aktarmayı başarmıştır. Kutsal kitapların ortaya çıkış ve yayılış tarihinden bahseden bilim insanı, 'Kur'an-ı Kerim'in ortaya çıkışı, tercümesi ve basım tarihine dair de çok kıymetli ve zengin bilgiler sunmaktadır: "...Kur'an'a, özellikle de onun nadir nüshalarına bu dine itikat eden, inanan Müslümanların duyduğu bu ihtiram ve sevgi; onun yüz binlerce nadir ve nefis el yazmasının ortaya çıkmasına ve yayılmasına zemin hazırlamıştır. Bugün dünyanın meşhur müze ve kütüphanelerinde Kur'an-ı Kerim'in çok sayıda kadim ve nadir el yazması muhafaza edilmektedir. Doğu ülkelerinde, özellikle de Arap ülkelerinde yayımlanan süreli yayınlarda kadim ve nadir Kur'an el yazmaları hakkında ilgi çekici bilgiler verilmektedir. Örneğin, Tunus'ta çıkan 'Et-Tarik El-Cedid' gazetesinin 1985 yılı Mart sayısında yer alan bir yazıda belirtildiğine göre; Sana şehrinin büyük camisindeki restorasyon çalışmaları sırasında inşaatçılar 750 Kur'an el yazması bulmuşlardır. Kufi hattıyla ceylan derisi üzerine yazılmış olan bu el yazmalarının restorasyonu ve yazılma, yani istinsah (kopyalanma) tarihinin netleştirilmesiyle meşgul olan Alman uzmanlar, söz konusu el yazmalarının hicri I. ve II. yüzyıllara ait olduğunu düşünmektedirler" (Allahverdiyev, 2003:

57). Kitabın ikinci bölümü Orta Çağ'daki kitap problemlerine hasredilmiştir. Bu bölümdeki konuları, başlı başına münferit birer araştırma eseri olarak kabul etmek mümkündür.

Burada adı geçen ülkelerde el yazması ve basılı kitapların ortaya çıkışı, sanatsal ve teknik tasarımı, gelişim özellikleri, matbaaların kurulması ve ilk kitap basımları hakkında zengin bilimsel argümanlar, veriler ve bilgiler yer almaktadır. Yazar; çeşitli baskı yöntemlerine (ksilografi, litografi, dizgi), bunların ortaya çıkış ve yayılış tarihlerine özel bir dikkat göstermiştir. Kitabın en hacimli bölümü 'XVIII – XX. Yüzyıllarda Kitap' başlığını taşımaktadır. Yazar burada; en eski dönemlerden modern döneme kadar Rusya, Ukrayna, Beyaz Rusya (Belarus), Transkafkasya, Kazakistan ve Orta Asya Cumhuriyetlerinde; İran, Türkiye, Almanya, İtalya, Büyük Britanya, Hollanda, Fransa, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Çin gibi büyük ülkelerde ve devletlerde el yazması ve basılı kitapların ortaya çıkış ve gelişim özelliklerinin analizini yapmaktadır. Ayrıca matbaaların ve yayınevlerinin kurulup şekillenmesini, bunların basılı ürün çeşitliliğini, kitap ticareti organizasyonu meselelerini, devlet yayınevleri ile özel yayınevlerinin faaliyetlerini vb. köklü bir şekilde aydınlatmaktadır (Allahverdiyev, 2003: 11-334). Örneğin, 'Türkiye'de (Osmanlı İmparatorluğu'nda) Kitap' konusunda yayımlanan bölümde yazar şöyle yazmaktadır: "Sultan sarayında el yazması kitapların istinsah edilmesi (kopyalanması) ve süslenmesiyle meşhur Arap, Türk, İran ve Azerbaycan hattatları meşgul oluyor; mücellitler bunları ciltliyor ve bir dizi diğer usta el yazması kitapların hazırlanmasında rol alıyordu. Bunların içerisinde en meşhurları olarak Kasım Bey, Mehmet Şerif, Muzaffer Ali, Ahmet Karahisari... Azerbaycanlı hattatlardan Velican Tebrizi, Şahkulu Tebrizi, onun öğrencisi Kemale Tebrizi, Şah Kasım Tebrizi, Zahir Kebir Kazızade ve diğerleri... zikredilebilir" (Allahverdiyev, 2003: 192). Bilim insanı, hat sanatının Türkiye'de (Osmanlı'da) çok yüksek bir gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Hattatlar el yazması kitaplarının yanında hem de sarayların ve camilerin duvarlarını süslüyor, Kur'an'dan ayetleri ve Hz. Muhammed'in hadislerinden kelamları buralara nakşediyorlardı. Hattatlar özel bir loncada (şirkette) birleşmişlerdi ve kendilerine ait özel nizamnameleri vardı. Bu nizamname onların hak ve menfaatlerini koruyordu. Hattatlar; kitap ticaretçilerinin ve sahafların (ciltçilerin) loncalarıyla sıkı bir iş birliği içinde faaliyet gösteriyor, onların siparişlerini yerine getiriyorlardı (Allahverdiyev, 2003: 193).

Bilindiği üzere, kitap ve kitapçılık faaliyeti alanındaki dünya tecrübesinin öğrenilmesi ve uygulanması bakımından bu kitabın bir benzeri daha yoktur. Yayımlanan bu kitaptan edinilen en önemli izlenimlerden biri de zengin dünya kitap tarihinin henüz açılmamış pek çok sayfasının araştırılmaya ihtiyaç duyduğu gerçeğidir. Prof. B. V. Allahverdiyev'in Bakü Devlet Üniversitesi'nin 90. yılı münasebetiyle kaleme alıp 'UniPrint' matbaasında bastırdığı "Bakü Devlet Üniversitesi'nin Yayıncılık Faaliyeti" (Allahverdiyev, 2010, 144) adlı monografisi özellikle dikkat çekmektedir. Bu kitap; Bakü Devlet Üniversitesi Yayınevi'nin kuruluşu, şekillenmesi ve gelişimi meselelerini kapsamaktadır. Burada ilk kez yayınevinin kuruluşu; yayınevinin faaliyetlerinde ve gelişiminde üniversite editörlerinin, yayınevi müdürlerinin rolü; başeditörlerin, yazı işleri müdürlerinin, sanatsal, bilimsel ve teknik editörlerin faaliyetleri somut veriler (olgular) eşliğinde açıklanmaktadır. Monografide, bağımsızlık yıllarında 'Bakü Üniversitesi' Yayınevi'nin yürüttüğü faaliyetler, maddi-teknik altyapısı, basılı yayınların analizi, üniversite yönetiminin gösterdiği ihtimam ve yayınevinin gelecek perspektifleri yer almaktadır. Yazar eserin 'Ön Söz' kısmında şöyle yazmaktadır: "Cumhuriyetimizin ilk yükseköğretim kurumu olan Bakü Devlet Üniversitesi'nin kuruluşunun 90. yılı 2009 yılının

Eylül ayında tamamlanmış ve bu dönüm noktası (yıldönümü) vesilesiyle organize edilen törenler ile etkinlikler çok yüksek bir düzeyde gerçekleştirilmiştir. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti hükümetinin girişimiyle ilk yükseköğretim kurumunun açılması, halkımızın maarif, kültür, eğitim ve bilim tarihi alanında son derece büyük ve anlamlı bir hadise olmuştur" (Allahverdiyev, 2010: 3).

Bakü Devlet Üniversitesi'nin 90 yıllık faaliyeti neticesinde Azerbaycan halkının tüm faaliyet alanlarında, özellikle eğitim, bilim, kültür, edebiyat ve sanatta büyük başarılar elde edilmiştir. ...Bugün üniversitenin geçtiği karmaşık fakat şerefli tarihi yol, Bakü Devlet Üniversitesi'nin çok yönlü tüm faaliyet alanlarından, bu bağlamda yayıncılık işinden de yazılmasını haklı çıkarmaktadır" (Allahverdiyev, 2010: 7). Prof. B. V. Allahverdiyev bu monografiyi kaleme alırken, 90. yıl dönümü vesilesiyle Bakü Devlet Üniversitesi'nin zengin tarihinin bir parçasını teşkil eden yayıncılık faaliyeti hakkında okuyuculara muhtasar (özet) bilgi vermeyi önüne bir hedef olarak koymuştur. 'Bakü Devlet Üniversitesi Yayınevi'nin Kuruluşu ve Şekillenmesi (1919-1960)' adını taşıyan birinci bölümde bilim insanı, yayınevinin kuruluş tarihine geniş bir şekilde göz atmış; araştırmalar yürüterek yayınevinin tarihi hakkında pek çok ilgi çekici bilgiyi okuyuculara sunmuştur. Prof. B. V. Allahverdiyev şöyle yazmaktadır: "Bakü Devlet Üniversitesi'nin kurulduğu ilk günlerden itibaren burada kitap basımının organizasyonuna da başlanmıştır. Darülfününun yayın idaresinin son toplantısında, önümüzdeki yılın başlarında yayıncılık faaliyetinin mümkün mertebe genişletilmesi kararlaştırılmıştır. 'Bu amaçla iki bölümden (tarih-filoloji ve tıp) oluşan, yılda en az üç sayı çıkacak ve her sayısı 10 basım varakası (forma) hacminde olacak 'Bakü Darülfününun Ahbarı' dergisi yayımlanacaktır' ('Azerbaycan' gazetesi, 4 Aralık 1919, No: 281)." Azerbaycan Devlet Üniversitesi Yayınevi'nin gelişimini yansıtan ikinci bölüm, 1961-1990 yıllarını kapsamaktadır. Burada en çok dikkat çeken nokta, yayınevi müdürlerinin faaliyetlerinin aydınlatılmasıdır. Hatta kişisel arşivlerden istifade edilerek, farklı yıllarda yayınevine rehberlik etmiş müdürlerin fotoğraflarına yer verilmesi, kitabın tasarımının ne kadar yüksek bir seviyede işlendiğinin somut bir kanıtıdır. 'Bağımsızlık Yıllarında Bakü Devlet Üniversitesi Yayınevi'nin Faaliyeti ve Gelişim Perspektifleri' konusuna hasredilen üçüncü bölümde üç alt başlığa yer verilmiştir:

1) 'Azerbaycan Devlet Yayınevi'nin Yeniden Organizasyonu – 'Bakü Üniversitesi' Yayınevi';

2) 'Yayınevinin Maddi-Teknik Altyapısı ve Kadro Problemi';

3) "Bakü Üniversitesi' Yayınevi'nin Bazı Önemli Yayınlarının Yapısal Analizi ve Tasarım Meseleleri'.

Bu kitabın tasarımından söz edecek olursak, eserin hem teknik hem de sanatsal açıdan yüksek bir seviyede hazırlandığını belirtebiliriz. Kitabın 136. sayfasından sonra 'Ek' adıyla açılan özel bölümde, Bakü Üniversitesi Yayınevi'nin 1956-2009 yılları arasında farklı alanlara dair yayımladığı kitaplardan örneklere yer verilmiştir. Burada, bağımsızlık yıllarında Bakü Devlet Üniversitesi Yayınevi'nin yürüttüğü faaliyetler özellikle vurgulanmalıdır. Bu yayında, 1990-1994 yılları arasında 'Bakü Üniversitesi' Yayınevi tarafından basılan monografilerin, ders kitaplarının ve ders kaynaklarının incelemeye dahil edilmesi bu düşüncemizi bir kez daha doğrulamaktadır.

Her şeyden önce belirtmeliyiz ki, tarih bilimleri doktoru, Profesör B. V. Allahverdiyev'in "Kitap Biliminin Esasları" (Allahverdiyev, 2011: 446) adlı monografisi dünyada ilk kez olarak Azerbaycan'da yayımlanmaktadır ve kitap biliminin (kitabşünaslık) esasen teorik meselelerini

kapsamaktadır. "Kitap Biliminin Esasları" adlı monografi sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin her birinde çok ilgi çekici alt başlıklara (paragraflara) yer verilmiştir. Bu alt başlıklarda sunulan malzemeler, somut olarak monografinin her bir bölümünün mahiyetinin ve içeriğinin aydınlatılmasına hizmet etmektedir. Bu bölümlerde kitap ve kitapçılık faaliyetinin mahiyeti, içeriği, yapısı, tarihi, kurucu unsurları ve kanuniyetleri mantıksal bir yaklaşımla (aspekttte) özetlenmektedir. Monografide aynı zamanda dikkat çeken en iyi yön; kitap ve kitapçılık faaliyetinin nesnesi (objesi), konusu (predmeti), içeriği ve kurucu unsurları gibi hususların karşılığını bulmuş olmasıdır. Yazar, monografide ilk kez kitap biliminin teorik meselelerine dair problemlerin yanı sıra, kitap biliminin bilimsel-teorik düzeyi ile organik bir biçimde bağı olan pratik (tecrübi) problemlere de belirli bir ölçüde yer vermiştir.

Yazar burada, kitap biliminin (kitabşünaslık) kitabın genel teorisi üzerine bir bilim dalı olduğunu göstermektedir. O, ilk kez kitaba bilimsel bir tanım getirmektedir. Kitabın, toplumun maddi ve manevi hayatının bir ürünü olmakla birlikte, sosyal gerçekliğin objektif ve sübjektif bir olgusu olduğunu belirtmektedir. Prof. B. V. Allahverdiyev burada aynı zamanda ilk kez kitap sanatının bilimsel tanımını yapmaktadır. O, şöyle yazmaktadır: "Kitap sanatı; kitabı yüksek sanatsal ve poligrafik (matbaa) formda yayımlamak amacıyla önceden düşünülmüş, hazırlanmış sanatsal bir yaratıcılık projesinin hayata geçirilmesini bünyesinde barındırır." Yazar, kitap sanatının tanımıyla beraber monografide; el yazması kitap sanatı, basılı kitap sanatı ve kitabın sanatsal tasarımı hakkında da çok ilgi çekici, bilimsel fikir ve mülahizeler ileri sürmektedir (Allahverdiyev, 2011: 30).

Bilim insanı, "kitabın basılmasını gerçekleştiren kompleks üretim sürecine kitap basımı denir" diyerek bu kavramı tanımlar. Kitap basımının ortaya çıkışı ve gelişimi hakkında belirli bilgiler sunan yazar; kitap basımının mükemmelleşmesinde ve kitap yayıncılığının gelişiminde, baskı teknolojisi evriminin önemini özellikle vurgulamaktadır. O, kitap basımının evrimi ve gelişiminin, kitabın içeriğiyle birlikte onun formunun ve poligrafik (matbaa) icrasının yüksek seviyede şekillenmesine de ivme kazandırdığını temellendirir. Monografinin bütün sayfalarında, kitap ve kitapçılık faaliyetiyle ilgili teorik hükümlerin, fikir ve mülahizelerin sunulduğuna şahit oluruz. Yazar; toplumun gelişmesinde, ilerlemesinde ve kişiliğin çok yönlü şekillenmesinde kitabın rolü meselelerine geniş yer ayırmaktadır. Monografide kitabın yapısı ve onun unsurları teorik yaklaşımla analiz edilir; kitabın yapısında unsurların ve tasarımın rolü yüksek değerlendirilir. Örneğin akademisyen, "Tasarım denildiğinde; sanatsal, ekonomik ve teknik imkanlara bağlı olan karmaşık bir sürecin sonucu anlaşılır" diye yazmaktadır. Sanatsal ve teknik kısımdan oluşan kitap tasarımı; mevcut metin, grafik, malzeme ve illüstrasyonların sayfalarda sanatsal açıdan ahenkli, teknik bakımdan ise doğru yerleştirilmesini bünyesinde birleştirir. Yazar; fikirlerinde ve mülahizelerinde daima yenilikler, ilgi çekici hükümler ileri sürmektedir. O, "Kitap yayıncılığının mahiyeti; insanın ve bir bütün olarak toplumun bilincini yansıtan çeşitli içerikteki yazıların kitap formunda basılmasını, başka bir deyişle üretimini gerçekleştirmekten ibarettir" (Allahverdiyev, 2011: 48) şeklinde görüş bildirir. Sonuç olarak bilim insanı, kitabın insan hayatında ve bir bütün olarak toplum hayatındaki rolünün giderek arttığı kanaatine varır. Bu durum aynı zamanda, kitabın toplumdaki iletişim sürecinin diğer alt sistemlerine de etki ettiğini göstermektedir. Monografinin en mühim niteliklerinden biri şudur ki; burada ilk kez olarak kitabın işlevleri; yani bilgi verme, eğitim, ahlak, maarifçilik, öğretim, kültür, bilim ve enformasyon fonksiyonları bilimsel temellerle açıklanmaktadır.

Günümüzde kitap ve kitapçılık faaliyetinin en güncel problemlerinden biri de kitabın tipolojisi kabul edilmektedir. Bilim insanı monografide, kitabın türlere ve tiplere ayrılmasının ilkelerini, ölçütlerini ortaya koymakta ve yayınevlerinde bu sürecin pratik olarak nasıl yürütüldüğünü somut veriler (olgular) ışığında açıklamaktadır.

Çalışmada kitap, kitapçılık faaliyeti ve kitap bilimiyle (kitabşünaslık) ilgili bazı kavramların mahiyetinin ve içeriğinin aydınlatılmasına özel bir önem verilmiştir. Kitapta ilk kez; 'tür', 'tip', 'yayın tipi', 'edebiyat' ve 'belge' kavramları hakkında bilimsel görüşler sunulmakta, hatta bazı kavramların mahiyeti açıklanarak tanımları yapılmaktadır. Bu eserde ilk defa 'edebiyat', 'tip' ve 'belge' kavramlarının kapsamlı bilimsel yorumunu görmekteyiz.

Örneğin yazar şöyle yazmaktadır: "Belge; maddi bir nesne hakkında çeşitli, ağırlıklı olarak bilimsel bilgiler barındıran, bu bilgilerin zaman ve mekân sınırları içinde aktarılmasına ve toplumsal pratikte uygulanmasına imkan tanıyan kaynaklardır" (Allahverdiyev, 2011: 258). Bilim insanı fikrini sürdürerek; enformasyonun yansıtılması, muhafaza edilmesi, saklanması ve aktarılması sürecinde belgenin maddi bir nesne olarak da incelenmeye ve uygulanmaya değer olduğunu belirtmektedir. Nitekim belgenin kitap bilimi, kütüphanecilik, bibliyografya, enformasyon, sanat bilimi ve daha pek çok alanda bir inceleme nesnesi (obje) olarak ele alınması tesadüf değildir.

"Kitap Biliminin Esasları" monografisinde ilk kez kitapların tipleri; bilimsel, ders (tədris), üretim-teknik, başvuru-kaynak (soraq-məlumat), resmi belge, popüler bilim (elmi-kütləvi) vb. bilimsel temellerde şerh edilmekte; ülkemizde yayınevlerimiz tarafından basılan eserler üzerinden kitap tiplerinin analizi pratik açıdan temellendirilmektedir. Monografinin en ilgi çekici bölümlerinden biri kitap ve okur problemine hasredilmiştir. Çalışmada Azerbaycan okurunun tarihi belirlenmekte ve Azerbaycan kitap okuru tarihinin 10. ve 11. yüzyıllara kadar uzandığı ortaya konmaktadır. Dolayısıyla kitapta, 1000 yıllık Azerbaycan kitap okurunun tarihi, gelişim özellikleri, günümüzdeki kitap ve okur ilişkileri üst bir bakışla özetlenmektedir.

Yazar, "Kitap Biliminin Esasları" adlı monografisiyle ülkemizde kitap biliminin (kitabşünaslık) gelişiminde özel hizmetleri bulunan bilim insanlarının faaliyetlerinin incelenmesini de bir zorunluluk olarak görmektedir. Elbette monografinin meziyetleri üzerine daha pek çok şey yazılabilir ve konuşulabilir. Ancak genel ve nihai bir kanaat olarak şunu ifade edebiliriz ki; Profesör B. V. Allahverdiyev bu monografisiyle Azerbaycan kitap biliminin, hatta genel kitap biliminin teorik alandaki boşluğunu doldurmayı ve bu alanı zenginleştirmeyi başarmıştır.

Prof. B. V. Allahverdiyev'in "Kitabın Tipolojisi" (Allahverdiyev, 2017: 578) adını taşıyan bu fundamental (temel) eseri; kitap bilimi ve gazetecilik alanında çalışan hocaların, öğrencilerin, hatta bu alanın uzmanlarının istifade edebileceği değerli bir kaynak olarak son derece kıymetlidir.

Bilindiği üzere, kitabın tipolojisi kitap biliminin genel teorisindeki temel problemlerden biridir. Kitabın tipolojisi, kitapçılık faaliyetinin tüm pratik boyutlarıyla (aspektleriyle) da doğrudan bağlantılıdır. Yani kitabın tipolojisi; kitapların belirli tiplere göre oluşturulmasını, yayımlanmasını, tanıtımını ve dağıtımını bünyesinde barındırmaktadır.

Genel olarak, bir bilimsel problem olarak kitabın tipolojisi 1920-1930'lu yıllardan itibaren araştırılmaya başlanmıştır. Bu süreç, XX. yüzyılın 1950-1960'lı yıllarında daha da genişlemiştir. Ancak Azerbaycan'da ilk kez tarih bilimleri doktoru, profesör B. V. Allahverdiyev'in uzun

yıllar yürüttüğü çalışmalar neticesinde 578 sayfa hacminde gün yüzü gören (yayımlanan) monografi, millî kitap hazinemize kıymetli bir katkı olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde kitabın tipolojisi, kitap bilimi (kitabşünaslık) çalışmalarının ana dallarından biridir ve temel görevi yayının işlevsel (fonksiyonel) niteliklerini ortaya çıkarmaktır. Prof. B. V. Allahverdiyev bu bölümde kitabın tipolojisinin teorik problemlerini bütünüyle incelemiş ve kıymetli sonuçlar elde etmiştir. Bilim insanı, kitabın tipolojisinin onun türleri ve tipleri arasındaki karşılıklı ilişkileri belirlemekten ibaret olduğunu kaydetmektedir. Bu doğrultuda kitabın tipolojisi; tür ve tip ilişkisinin kanuniyetini şart koşan yönleri, hususiyetleri açığa çıkarır. Bu da kendi açısıyla, kitaba sosyal bir olgu (hadise) olarak bakmayı gerektirir.

Çoğu durumda kitabın tipolojisini ve türünü meydana getiren ayırt edici nitelikler olarak yayının formu, amacı, hedef okur kitlesi, içeriği ve yerine getirdiği işlev esas alınır. Örneğin edebiyatın tipolojisi; genellemeyi ve farklı türdeki literatürün spesifik özelliklerini dikkate almak suretiyle sistemleştirilen, onların karşılıklı ilişkilerini kapsayan genel bir kitap bilimi problemidir.

Yazar tarafından burada çok ilgi çekici fikirler ve bilimsel görüşler ortaya konmuştur. Nitekim problemin çözümü için Prof. B. V. Allahverdiyev, tip meydana getiren ayırt edici özelliği belirlemeyi temel mesele olarak önüne koymaktadır. Araştırmalar neticesinde amaç hedefini (tayinati) ilk amil (faktör) kabul ederek; kitabın diğer karakteristik özellikleri olan yapısının (kompozisyonunun), üslubunun, dilinin, tasarımının, hatta içeriğinin ve diğer unsurlarının buna bağımlı olduğunu ispatlamaktadır. Dolayısıyla kitap tipi denildiğinde; ortak bir amaç hedefinde bütünleşmiş kitapların toplamı (mecmuu) anlaşılmalıdır. Belirli bir anlamda 'tip' kavramı, 'edebiyat' (literatür) kavramı ile özdeşleşir, yani aynı anlamı ifade eder. Prof. B. V. Allahverdiyev bu hususun netleştirilmesinde, araştırmanın kitap bilimi metotlarından yararlanılmasını bir zorunluluk olarak görmektedir.

"Metin Teorisi" (Allahverdiyev, Abasova, 2018: 232) adlı ders kitabı, Azerbaycan Türkçesinde ilk kez 2018 yılında yayımlanmıştır. Metin teorisi, bilimsel bir disiplin (fenn) olarak XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmıştır. Metin teorisi disiplininin şekillenmesi ve gelişimi; o dönemde ortaya çıkıp gelişen psikoloji, dilbilim (linguistik), retorik, semiotik (göstergebilim), kitap bilimi (kitabşünaslık) ve sosyoloji gibi bir dizi alanla doğrudan bağlantılı olmuştur. Metin teorisi, istenilen tüm gösterge ardışıklıklarını kapsar; bu nedenle de onun temel inceleme nesnesi (objesi) metindir. Diğer taraftan dilbilimde metnin karakteristik özelliklerine ve yorumuna dair toplanmış veriler de metin teorisi için son derece gereklidir.

Göründüğü gibi, metin teorisi bir dizi temel (fundamental) ve uygulamalı bilimin altyapısında şekillenmiştir. Bu nedenle de metin teorisinin nesnesini (objesini) incelemenin çok yönlülüğü ve çok boyutluluğu (çokaspektliliği) ortaya çıkmaktadır. Üst düzey bir iletişim birimi ve amaçlı bir bütünsel nutuk eseri olarak metnin hem yapısal hem de işlevsel nitelikleri ile özellikleri, metin teorisinin konusunu (predmetini) oluşturmaktadır.

Bu ders kitabında metnin türleri, tipleri, yapısı ve gelişim özellikleri hakkındaki teorik problemlere yer verilmektedir. Burada yeri geldikçe metnin pratik meselelerine, sözün (nitqin) metne dönüşme sürecine dair de ilgi çekici fikir ve mülahizeler ileri sürülmektedir. Metin teorisi disiplininde temel bir yer tutan üslup ve üslup bilimi (stilistik) problemlerine de belirli bir alan ayrılmıştır.

Filoloji disiplinleri içerisinde, bilhassa kitap bilimi (kitabşünaslık) odaklı metin teorisi en temel konuma sahiptir. Bu durum, metnin doğrudan araştırmanın nesnesi olmasıyla bağlantılıdır. Çalışmada, bir enformasyon birimi olarak metnin daima hareket halinde olduğuna dair ayrıntılı bilgiler verilmekte; ayrıca onun pragmatik ve fonksiyonel niteliklerinden de bahsedilmektedir.

2.2. Profesör Bayram Allahverdiyev'in Anabilim Dalı Başkanı Olarak Faaliyetleri

Belirtmek gerekir ki Profesör Bayram Allahverdiyev Bakü Devlet Üniversitesi'nde 'Bibliyografya' (1968-1992) kürsüsünde (kafedrasında) çalışmış ve Kütüphanecilik-Enformasyon Fakültesi bünyesinde 'Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti' kürsüsünün kurulmasında da büyük rol oynamıştır. Nitekim 1990/1991 eğitim-öğretim yılında Azerbaycan millî İlimler Akademisi (AMEA) Muhabir Üyesi Mirabbas Kasımov, Bakü Devlet Üniversitesi rektörlüğü görevini yürütürken fakültelerin çalışanlarıyla bir araya geliyor, onların fikirlerini dinliyordu. Bu amaçla M. Kasımov, Bakü Devlet Üniversitesi Kütüphanecilik-Enformasyon Fakültesi'ne gelerek Fakülte Akademik Kurulu'nda (Elmi Şurasında) profesör ve öğretim üyesi kadrosuyla görüşmüş; üniversite ve fakülte için mevcut problemler ile bunların çözüm yolları hakkında fikir alışverişinde bulunmuştu.

Toplantıda birkaç kişi söz almış, bu sırada Prof. B. V. Allahverdiyev de konuşma yaparak mevcut sorunlardan bahsetmişti. Rektör M. Kasımov'un, Bakü Devlet Üniversitesi'nde ve özellikle Kütüphanecilik-Enformasyon Fakültesi'nde hangi yeni bölümlerin (ihtisasların) açılabileceği yönündeki sorusu üzerine Prof. B. V. Allahverdiyev söz alarak şu ifadeleri kullanmıştır: Üniversitemiz ve fakültemiz için iki yeni bölümün açılması son derece isabetli olacaktır; birincisi fakültemiz bünyesinde 'Kitap Bilimi ve Kitap Ticaretinin Organizasyonu', ikincisi ise Uygulamalı Matematik Fakültesi bünyesinde 'Bilimsel-Teknik Enformasyon' bölümleri üzerinden uzman yetiştirme zamanı gelmiştir. Prof. B. V. Allahverdiyev konuşmasında, günümüzde kitap bilimi, kitap ticaretinin organizasyonu ve kitap editörlüğü alanlarında uzman kadroların yetiştirilmesine çok daha büyük bir ihtiyaç duyulduğunu temellendirmiştir.

Prof. B. V. Allahverdiyev'in konuşmasının haklı gerekçelere dayandığını gören Rektör M. Kasımov, onun bu teklif ve girişimini takdir etmiştir. 'Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti' ile 'Kitap Dağıtımı' alanlarındaki müfredatların (öğretim planlarının) ülkeye kazandırılması amacıyla Prof. B. V. Allahverdiyev'i 15 günlüğüne Moskova'ya görevlendirmiştir. Böylece Prof. B. V. Allahverdiyev Moskova'ya giderek söz konusu bölümlere ait müfredatları ilgili enstitü ve üniversitelerden temin etmiş ve Bakü'ye getirmiştir.

Rektör M. Kasımov; Eğitim Bakanlığı ve Bakanlar Kurulu nezdinde girişimde bulunarak bu bölümlere, öncelikli olarak da kitap bilimi ve kitap ticareti alanına öğrenci kabul edilmesini talep etti. Rektörün bu resmi başvurusu (takdimatı) doğrultusunda, 1991/1992 eğitim-öğretim yılından itibaren BDU'nun Kütüphanecilik-Enformasyon Fakültesi'nde 'Kitap Bilimi ve Kitap Ticaretinin Organizasyonu' bölümüne öğrenci alımına başlandı. Buna bağlı olarak yıldan yıla kitap bilimi, kitap tarihi ve kitap yayıncılığının teorik ile pratik meselelerine dair derslerin hacmi arttı ve 4 bin saatten fazla ders yükü ortaya çıktı. Bu durum, müstakil bir 'Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti' kürsüsünün (kafedrasının) kurulmasını bir zorunluluk haline getirdi.

Nitekim BDU Rektörlüğü, Şubat 1993'te gerçekleştirilen Akademik Kurul (Elmi Şura) toplantısında; ülkede kitabın basımı, tanıtımı ve dağıtımı alanlarında uzman kadrolara

duyulan özel ihtiyacı ve bu doğrultuda bilimsel problemlerin çalışılmasının zaruretini dikkate alarak 'Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti' kürsüsünün bağımsız bir şekilde faaliyete başlamasına onay verdi. Böylece, Mart 1993'te 'Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti' kürsüsü kurulmuş oldu ve başkanlığına Prof. B. V. Allahverdiyev tayin edildi. O yıldan itibaren kürsü bünyesinde pek çok dersin öğretimi hayata geçirilmiştir: 'Genel Kitap Tarihi' (lisans düzeyi), 'Kitabın Tipolojisi' (lisans düzeyi), 'Metin Bilimi / Metinşünaslık' (lisans düzeyi), 'Kaligrafiye Giriş' (lisans düzeyi), 'Kitap Biliminin Tarihi, Teorisi ve Metodolojisinin Esasları' (yüksek lisans düzeyi), 'Azerbaycan Cumhuriyeti'nin Yayıncılık Sistemi' (yüksek lisans düzeyi), 'Kitap Biliminin Tarihi ve Metodolojisi' (yüksek lisans düzeyi), 'Kitap Biliminin Güncel Problemleri' (yüksek lisans düzeyi), 'Sosyal İletişim Sisteminde Kitap' (yüksek lisans düzeyi) vb.

2.3. Profesör Bayram Allahverdiyev'in Kurucusu Olduğu 'Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti' Dergisi

Profesör Bayram Allahverdiyev, kitap bilimi (kitabşünaslık) alanının geliştirilmesi için hayatı boyunca büyük bir emek sarf etmiştir. Prof. B. V. Allahverdiyev, 2008 yılında başkanlığını yürüttüğü kürsünün adıyla ilişkili olarak "Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti: Bilimsel-Teorik ve Pratik Dergi"*yi tesis etmiştir.

"Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti: Bilimsel-Teorik ve Pratik Dergi"*nin kurucusu ve başeditörü olan Bayram Allahverdiyev, ömrünün sonuna kadar, yani 2018 yılına kadar dergiyi kendi imkanları ve bütçesiyle yayımlatmıştır. Dergi, alanın gelişimi için büyük önem taşıyan; "Kitap Bilimi", "Kitap Yayıncılığı Problemleri", "Kitapçılık Faaliyeti", "Editörlük Meseleleri", "Metin Bilimi (Metinşünaslık)" ve "Gazetecilik Problemleri" gibi başlıklar (rubrikalar) altında yayına hazırlanarak basılmaktaydı. Derginin her sayısında Prof. B. V. Allahverdiyev, kitap bilimi alanının farklı konularına dair kaleme aldığı özgün bilimsel makaleleriyle yer almaktaydı.

3. Bulgular

Bu çalışmada, tarih bilimleri doktoru, profesör B.V. Allahverdiyev'in Bakü Devlet Üniversitesi bünyesindeki kurumsal faaliyetleri ve kitap bilimi (kitabşünaslık) alanına kazandırdığı temel nitelikteki eserler incelenmiş; elde edilen veriler ışığında şu bulgulara ulaşılmıştır:

3.1. Kitap Bilimi Alanındaki Kurumsal ve Akademik Öncülük

Yapılan incelemeler, Prof. B.V. Allahverdiyev'in Azerbaycan yükseköğretiminde kitap bilimi ve yayıncılık alanının kurumsallaşmasında doğrudan banilik (kuruculuk) rolü üstlendiğini göstermektedir. 1990/1991 eğitim-öğretim yılında dönemin BDU Rektörü M. Kasımov'a sunulan gerekçeli teklifler neticesinde, Azerbaycan'da ilk kez "Kitap Bilimi ve Kitap Ticaretinin Organizasyonu" ile "Bilimsel-Teknik Enformasyon" alanlarında lisans düzeyinde öğrenci alımına başlanmıştır. Artan ders yükü ve uzmanlaşma ihtiyacı doğrultusunda, Mart 1993'te "Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti" kürsüsü (kafedrası) müstakil bir akademik birim olarak kurulmuş ve Allahverdiyev bu kürsünün kurucu başkanı olmuştur. Bu adım, alanın akademik bir disiplin olarak rüştünü ispat etmesini sağlamıştır.

3.2. Teorik ve Terminolojik Boşluğun Doldurulması

Allahverdiyev'in kaleme aldığı monografiler, Azerbaycan ve genel kitap bilimi literatüründeki teorik eksiklikleri ortadan kaldırmıştır: "Kitap Bilimenin Esasları" (2011):

Dünyada ilk kez Azerbaycan'da yayımlanan bu 8 bölümlük monografiyle; "kitap", "kitap sanatı", "kitap basımı", "edebiyat", "tip" ve "belge" kavramlarına ilk kez kapsamlı ve bilimsel tanımlar getirilmiştir. Yazarın kitabı "sosyal gerçekliğin objektif ve sübjektif bir olgusu" olarak tanımlaması, alana sosyolojik bir derinlik kazandırmıştır. "Kitabın Tipolojisi" (2017): 578 sayfalık bu temel eserle, yayıncılıkta "amaç hedefi" (maksat tayinatı) ilk amil olarak belirlenmiş; kitabın üslubu, dili ve tasarımının bu amile bağlı olduğu teorik olarak ispat edilmiştir. Ayrıca Azerbaycan okur tarihinin 10-11. yüzyıllara uzanan 1000 yıllık köklü geçmişi ilk kez bu çalışmayla kronolojik olarak temellendirilmiştir."Metin Teorisi" (2018): Dilbilim, psikoloji, retorik ve kitap bilimi kavşağında şekillenen bu ilk ders kaynağıyla, metnin bir enformasyon vahidi olarak işlevsel ve pragmatik nitelikleri eğitim müfredatına dahil edilmiştir.

3.3. Sürdürülebilir Bilimsel Yayıncılık ve Kürsü Hafızası

Prof. B.V. Allahverdiyev, kuramsal çalışmaların sahaya yansıması ve sürekli bir akademik platform bulması amacıyla 2008 yılında "Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti: Bilimsel-Teorik ve Pratik Dergi"yi kurmuştur. 2018 yılına kadar (ömrünün sonuna dek) derginin tüm mali yükünü kendi kişisel vevaitiyle (bütçesiyle) karşılayan Allahverdiyev, dergide Kitap Bilimi, Editörlük Meseleleri, Metin Bilimi ve Gazetecilik Problemleri gibi hayati rubrikalar açarak ulusal bir yayıncılık hafızası ve ekolü oluşturmayı başarmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Azerbaycan'da kitap bilimi (kitabşünaslıq) ve yayıncılık alanının kuramsal ve kurumsal temellerinin atılmasında tarih bilimleri doktoru, Profesör B.V. Allahverdiyev'in üstlendiği öncü rol ve geride bıraktığı bilimsel miras incelenmiştir. Elde edilen veriler ve bulgular ışığında şu genel sonuçlara varılmıştır:

Prof. B.V. Allahverdiyev'in 1990'lı yılların başındaki vizyoner girişimleri olmasaydı, Azerbaycan'da kitap bilimi ve yayıncılık eğitimi kütüphanecilik disiplininin gölgesinde kalmaya devam edecekti. Moskova'dan getirilen müfredat altyapısıyla Bakü Devlet Üniversitesi bünyesinde kurulan "Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti" kürsüsü, ülkenin yayıncılık, editörlük ve kitap ticareti sektörüne nitelikli uzman kadrolar kazandıran bağımsız bir akademik merkez haline gelmiştir.

Allahverdiyev; "Kitap Biliminin Esasları", "Kitabın Tipolojisi" ve "Metin Teorisi" adlı fundamental nitelikteki eserleriyle, alandaki kavramsal karmaşaya son vermiştir. Kitabı sadece matbaadan çıkan bir nesne olarak değil, "sosyal gerçekliğin objektif ve sübjektif bir olgusu" olarak tanımlaması; kitap tipolojisinde "amaç hedefini" (maksat tayinatı) merkeze koyan yaklaşımı, millî kitapşünaslık literatürünün dünya standartlarında bir teorik zemine kavuşmasını sağlamıştır. Ayrıca Azerbaycan okur tarihini kronolojik olarak 1000 yıl geriye götürerek millî kültür hafızasını temellendirmiştir.

2008-2018 yılları arasında tüm maddi yükünü tek başına üstlendiği "Kitap Bilimi ve Yayıncılık Faaliyeti" dergisi, sadece bir süreli yayın olmanın ötesinde, ülkede bu alanda çalışma yürüten genç araştırmacılar ve akademisyenler için kurumsal bir kürsü hafızası ve ekol işlevi görmüştür.

Netice itibariyle Profesör Bayram Allahverdiyev, ömrünü adadığı akademik çalışmaları, kurduğu kürsü, yetiştirdiği öğrenciler ve yayımladığı bilimsel dergiyle Azerbaycan ve Türk

Dünyası kitap biliminin teorik alandaki boşluğunu doldurmayı başarmış; adını bilim tarihine "millî kitapşünaslığın banisi (kurucusu)" olarak yazdırmıştır. Onun bıraktığı bu zengin mirasın korunması, geliştirilmesi ve yeni nesil dijital yayıncılık süreçlerine entegre edilmesi günümüz kitap bilimi araştırmacılarının öncelikli görevidir.

BEYANLAR

Yayın Etiği Beyanı (Zorunlu)

Araştırma, insan üzerinden gerçekleştirilmediği için yöntemi ve kapsamı gereği etik kurul izni gerektirmemektedir. Ayrıca araştırmanın planlanması, uygulanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Çalışma herhangi başka akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı (Birden çok yazarlı ise zorunlu)

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

Abasova, L. & Allahverdiyev, B. (2023). *Biblografya*. ÇapART Yayın evi

Allahverdiyev, B. (1972). *Kitaplar hakkında kitap*. Gençlik

Allahverdiyev, B. (1974). *Kitapşünaslık*. ADU Yayınevi

Allahverdiyev B. (1996). *Müasir merhelede kitap ticaretinin teşkili*. Gençlik.

Allahverdiyev B. (2003) *Ümumi kitap tarihi*. Azerbaycan Millî Ensiklopediyası" NPB

Allahverdiyev B. (2010). *Bakü Devlet Üniversitesinin neşriyyatçılık faaliyeti*. UniPrint

Allahverdiyev B. (2011). *Kitapşünaslığın esasları*. UniPrint.

Allahverdiyev B. (2017). *Kitabın tipologiyası*. "ÇapART" Yayın Evi.

Allahverdiyev B. (2018). *Metin nezeriyyesi*: ders kitabı (L. Abasova ile birlikte). "ÇapART" Yayın Evi.

Memmedov, R. (2026). Çocuk edebiyatı ve televizyon: kültürel ve eğitsel etkiler (Azerbaycan ve Türkiye örneğinde). *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 18*(3), 208-232.

Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.