



**Zeitschrift für die Welt der Türken**  
**Journal of World of Turks**

ISSN 1868-8934 (Online) ISSN 1869-2338 (Print)

**Vol. 18, No. 1 (2026)**

Online Version

**ZfWT**

(Vol. 18, No. 1, 2026)

**Zeitschrift für die Welt der Türken**

Journal of World of Turks [Türklerin Dünyası]

**Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks  
[ZfWT]**

Deutschtürken Verband [Vr. 205808]

Institut für die Welt der Türken

Pelkovenstr. 139

80992 München Germany

editor@dieweltdertuerken.org

www.dieweltdertuerken.org - www.zfwt.org

ISSN 1869-2338 (Print) ISSN 1868-8934 (Online)

---

Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT] is a multidisciplinary, peer-reviewed journal, publishes research papers in the fields of social sciences (linguistics, literature, culture, sociology, education, philosophy, history, arts, etc.). ZfWT is published in both printed and online versions.

The views expressed in all contributions to the ZfWT are those of the individual authors and do not necessarily represent the views of the Board of Editors or the Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

All contributions are under copyright and protected by Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks [ZfWT].

---

**ZfWT**

(Vol. 18, No. 1, 2026)

**Zeitschrift für die Welt der Türken**

Journal of World of Turks [Türklerin Dünyası]

---

**Editorial Team**

**Editor-in-Chief:** Prof. Dr. Necati DEMİR (Turkey)

**Editors:** Prof. Dr. Mahmut ÇELİK (North Macedonia), Prof. Dr. Elçin İBRAHİMOV (Azerbaijan), Assoc. Prof. Dr. Erhan YEŞİLYURT (Turkey), Assist. Prof. Dr. Serdar SAVAŞ (Turkey), Assoc. Prof. Dr. Berker KURT (Turkey), Dr. Fatih ÖZER (Turkey)

**Field Editors:** Prof. Dr. Ahmet BURAN, Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Cemal YILDIZ, Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK, Prof. Dr. Esmâ ŞİMŞEK, Prof. Dr. Bayram DURBİLMEZ, Prof. Dr. Ghadir GOLKARİAN, Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Prof. Dr. Güray KIRPIK, Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Prof. Dr. Mustafa TALAS, Prof. Dr. Seyfeddin RZASOY, Prof. Dr. Türker EROĞLU, Assoc. Prof. Dr. Atilla JORMA, Assoc. Prof. Dr. Burul SAGINBAYEVA, Assoc. Prof. Dr. Ergin JABLE, Assoc. Prof. Dr. Güllü KARANFİL, Assoc. Prof. Dr. Jadranka POLOVIĆ.

**Consultancy Board:** Prof. Dr. Fadıl HOCA, Prof. Dr. Kadriye Didem ATİŞ, Prof. Dr. Mehmet Zeki İBRAHİMGİL, Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN

**Yabancı Dil Editörleri:** Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Assoc. Prof. Dr. Dilorim HAMROEVA, Assoc. Prof. Dr. Feruza DJUMANİYAZOVA, Assoc. Prof. Dr. Gatibe VAGİFKİZİ GULİYEVA, Assoc. Prof. Dr. Gül Banu DUMAN, Dr. Aray MUKAZHANOVA

**Technical Affairs:** Teaching Assistant Dr. Fatih ÖZER, Elif OĞUZHAN

**VOL 18, NO 1 (2026)  
TABLE OF CONTENTS**

<b>ARTICLES</b>	
THE REPRESENTATION OF THE ABILITY VERB IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A FORM-MEANING-USE BASED PEDAGOGICAL PROPOSAL <i>Sinem GÖNEN KAYACAN Yahya KURT</i> .....	1-26
“RAFADAN TAYFA” AUF TRT: FÖRDERUNG DER KULTURELLEN UND SPRACHLICHEN ENTWICKLUNG VON KINDERN <i>Bekir ŞAHİN</i> .....	27-48
KARAYCANIN KIRIM DİYALEKTİNDE CÜMLENİN YAPISAL-İŞLEVSEL ÖZELLİKLERİ: İBRANİ HARFLİ METİNLER ÜZERİNE BİR İNCELEME <i>Hayal ASGARLI</i> .....	49-72
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER: GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ <i>Ömer TÜRKSEVER</i> .....	73-98
OLGUNLAŞMA ENSTİTÜLERİNDEKİ KÜLTÜREL KENT İMGE TASARIMLARINA MODERNİZM VE GELENEK İLİŞKİSELLİĞİNDE BİR BAKIŞ <i>Süleyman FİDAN - Gülbeyaz AYDOĞAN AYDOĞDU - Ayşegül Derya KOLUKISA</i> .....	99-133

**THE REPRESENTATION OF THE ABILITY VERB IN  
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A FORM-  
MEANING-USE BASED PEDAGOGICAL PROPOSAL \***

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE  
YETERLİLİK FİİLİNİN TEMSİLİ: BİÇİM-ANLAM-KULLANIM  
TEMELLİ PEDAGOJİK BİR ÖNERİ**

Sinem GÖNEN KAYACAN   \*\*

Yahya KURT  \*\*\*

**Özet**

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yeterlilik fiilinin (–Abil) sunumunu incelemekte ve "biçim–anlam–kullanım" (form–meaning–use) modeline dayalı pedagojik bir öneri sunmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda; Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe A2, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe A1–A2, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A2 ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 ders kitapları incelenmiştir. Bulgular, yeterlilik fiilinin tüm kitaplarda A2 düzeyinde sunulduğunu; ancak biçimsel açıklamalar, bağlamsal örnekler ve işlevsel anlam çeşitliliği (olasılık, izin,

\* DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19366820>

*turnitin.com* tarafından taranmıştır. *Creative Commons* lisansı altındadır.

**Araştırma Makalesi:** Geliş tarihi: 14.01.2026 Kabul tarihi: 13.04.2026

**Atıf Bilgisi / Reference Information:** Gönen Kayacan, S., - Kurt, Y. (2026). The representation of the ability verb in teaching Turkish as a foreign language: A form–meaning–use based pedagogical proposal [Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterlilik fiilinin temsili: Biçim–anlam–kullanım temelli pedagojik bir öneri]. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 18(1), 1-26.

\*\* Öğretim Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Samsun / TÜRKİYE [gonen80@gmail.com](mailto:gonen80@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-5932-2106>

\*\*\* Öğretim Görevlisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Samsun / TÜRKİYE [yahya.kurt@omu.edu.tr](mailto:yahya.kurt@omu.edu.tr)  
<https://orcid.org/0000-0002-7883-0683>

rica vb.) bakımından sunumun yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yeterlilik ekinin kullanım sıklığının gelecek zaman (-AcAk) ve gereklilik (-mAll) eklerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak yeterlilik fiilinin sadece biçimsel değil, anlamsal ve işlevsel boyutlarını da kapsayan iletişimsel bir öğretim tasarımı önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yeterlilik fiili, biçim-anlam-kullanım, ders kitabı analizi, iletişimsel dilbilgisi.*

### **Abstract**

This study examines the representation of the ability verb (-Abil) in textbooks used in teaching Turkish as a foreign language (TFL) and provides a pedagogical proposal based on the "form-meaning-use" model. Document analysis, a qualitative research method, was employed in the study. In this context, the following textbooks were analyzed: Gazi University Turkish for Foreigners A2, Yeni Hitit Turkish for Foreigners A1-A2, Yeni İstanbul Turkish for International Students A2, and Yedi İklim Turkish Teaching Set A2. The findings revealed that while the ability verb is included at the A2 level in all textbooks, its presentation is insufficient in terms of formal explanations, contextual examples, and functional semantic diversity (possibility, permission, request, etc.). Furthermore, it was determined that the frequency of use of the ability suffix is higher compared to the future tense (-AcAk) and necessity (-mAll) suffixes. Consequently, a communicative instructional design that encompasses not only the formal but also the semantic and functional dimensions of the ability verb is proposed.

**Keywords:** *Teaching Turkish as a foreign language, ability verb, form-meaning-use, textbook analysis, communicative grammar.*

### **Introduction**

In today's globalized world, increasing interaction with different cultures and countries through war, migration, travel, trade, and education has made foreign language learning and teaching a necessity. Knowing a foreign language provides individuals with social and economic advantages and various opportunities. To know a foreign language means to understand and express oneself in the target language. Foreign language teaching is built upon four fundamental skills: reading, writing, listening, and speaking. Grammar is not a basic skill, yet learners must use the rules of the language correctly in all four skills; otherwise, it cannot be said that the learner truly knows the language.

There are many definitions of grammar. Some of them are as follows: Grammar is the science that examines the sound, form, and sentence structure of a language and identifies the rules that govern its operation (Türk Dil Kurumu, 2025). It is also defined as the field that enables the transfer of thought into speech and text, systematically teaching the rules and methods that ensure the correct understanding and use of language (Korkmaz, 2014). The term grammar, derived from the Latin *gramma* (“letter, sign”) and *grammatica* (“the art of writing and reading letters”), was initially perceived as the art of literacy, but today it is accepted as a field that examines the sound, form, sentence, and text structure of a language together with its functional and semantic aspects. Grammar includes several subfields: phonetics, morphology, syntax and semantics. It is the integration of these subfields and their relationships with one another (Güneş, 2013). In general terms, grammar has been described as “knowledge about where words can be used and what form they should take” (Harmer, 2015, p. 22). Therefore, grammar can be defined as a field that studies and teaches the sounds, words, and sentences of a language both individually and within the integrity of sentences and texts, analyzing them in terms of meaning, function, structure, rules, and system.

The teaching of grammar in foreign languages is a controversial topic (Wang, 2010; Hezretkuliyeve & Aydogdyeva, 2024). Wang (2010) and Katz & Watzinger-Tharp (2009) indicate that some language teachers consider grammar instruction unnecessary and claim that it does not contribute to communicative competence, while others believe that it is essential. In their study, Katz & Watzinger-Tharp (2009) also report that some teachers feel compelled to explain grammar to learners because the explanations in textbooks are not well understood, and they wish to make grammar explanations and activities more communicative. Ly (2020) stresses that when grammar is taught at the right time, in an appropriate context, and with effective methods, it helps learners structure their language learning processes more efficiently. Grammar teaching should be integrated with other language skills, and instead of meaningless, context-free sentences, it should be presented in meaningful and purposeful contexts. This approach allows learners to use grammar rules and structures more confidently and functionally in daily life.

To standardize foreign language education, the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe) was prepared by the Council of Europe. Today, modern foreign language teaching is carried out with reference to this framework. According to the Council of

Europe (2021), the goal is not to discard grammar teaching entirely (p. 33); instead, there is a clear focus on aligning grammatical precision with the learner's specific proficiency stage (p. 136). Essentially, mastering grammar remains a fundamental pillar for the overall advancement of linguistic competence. In the Common European Framework of Reference for Languages (2021), grammatical accuracy is presented from levels A1 to C2 as shown in Table 1:

**Table 1.** *Grammatical Accuracy According to Proficiency Levels*

Level	Grammatical Accuracy
A1	Can use some basic grammatical structures and sentence patterns, but such use is very limited.
A2	Shows basic accuracy in the use of grammar; despite systematic errors, the intended meaning is generally clear.
B1	Has generally good control of grammar. The influence of the mother tongue is noticeable. Errors do not hinder communication. Can use language patterns related to familiar contexts with sufficient accuracy most of the time.
B2	Has a good command of grammar. Occasional minor errors occur. Demonstrates high control over simple and some complex structures.
C1	Generally uses grammatical structures accurately; errors are very rare and usually go unnoticed.
C2	Continues to use complex grammatical structures consistently and accurately even when attention is directed elsewhere.

### **The Place of the Ability Verb in Turkish Grammar**

The *ability verb* (yeterlilik fiili) in Turkish is formed by adding the -(y)A adverbial suffix (*zarf-fiil*) to a verb stem, followed by the auxiliary verb bil- (to know / to be able):

bekleye- (wait) → bekleyebil- (can wait)

yap- (do) → yapabil- (can do)

çal- (play) → çalabil- (can play)

gel- (come) → gelebil- (can come)

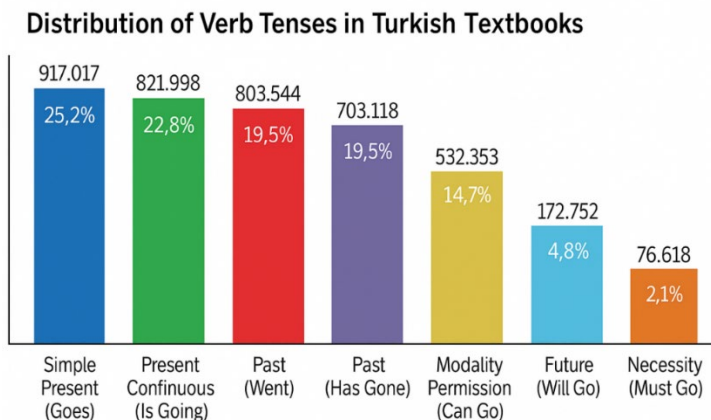
söyleme- (not say) → söylemeyebil- (may not say)

isteme- (not want) → istemeyebil- (may not want) (Korkmaz, 2014, p. 200)

The *ability verb* carries a wide range of semantic and communicative functions, and it holds an important place in daily communication. It is one of the most frequently used structures in Turkish.

In a corpus-based study by Aksan, Aksan, Mersinli, and Demirhan (2017), titled *A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Ulusal Derlemi - TNC)*, the frequency of tense, mood, and aspect suffixes in Turkish was analyzed using the verb *git-* (go) as an example. The data show that the ability suffix (-Abil), with 532,353 occurrences, is used far more frequently than the future tense (-AcAk), progressive (-mAktA), and necessity (-mAll) suffixes (p. 199). This indicates the *central role* of the ability suffix in Turkish communication and highlights the necessity of prioritizing its instruction in teaching Turkish as a foreign language.

Figure 1 below demonstrates the comparative frequency of tense, mood, and aspect suffixes in Turkish:

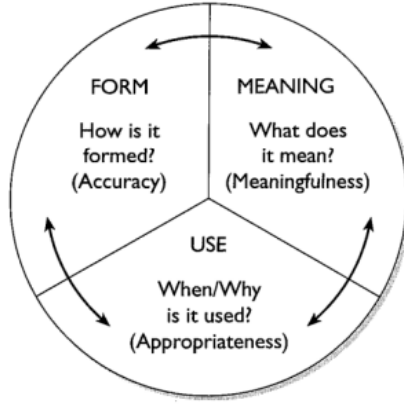


**Figure 1.** *Frequency of Tense, Mood, and Aspect Suffixes in Turkish (Aksan et al., 2017, p. 199)*

The chart clearly shows that the ability suffix has a considerably higher frequency compared to other suffixes. This finding underscores that the *ability verb* is a crucial grammatical structure that should receive particular attention in instruction.

**Form–Meaning–Use (FMU) Framework in Grammar Teaching**

Various approaches and methods have been proposed for presenting grammatical structures. Among these, Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) provide a conceptual framework for teaching grammar structures, represented in the form of a pie chart in figure 2.



**Figure 2.** *Conceptual Framework for the Presentation of Grammatical Structures (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999, p. 4)*

Each slice of the chart represents one of the three interrelated dimensions of grammar: form, meaning, and use.

While the form dimension examines the structural composition of a specific grammatical unit, the meaning aspect clarifies its semantic value and the particular nuance it contributes to the overall sentence. The use dimension examines when, why, and in what context the structure is used.

The use dimension also deals with how language users make grammatical choices appropriate to the context and whether they select the correct structure for a given communicative situation.

The model emphasizes that learners must acquire grammatical structures that are accurate (form), meaningful (meaning), and appropriate (use). Each part of the model is represented as equal in size, and the two-way arrows between them signify that form, meaning, and use are equally important and interact dynamically, therefore cannot be taught in isolation. This approach underlines that it is not sufficient to have learners simply memorize rules; they must also be guided to use grammatical structures in meaningful and contextually appropriate ways.

## **Theoretical Framework**

### **Grammar Teaching and the Communicative Approach**

Grammar is defined as a science that examines the sound, form, and sentence structure of a language and identifies the rules governing its operation (Türk Dil Kurumu, 2025). However, today grammar is accepted not merely as the art of reading and writing letters, but as a field that examines the sound, form, sentence, and text structure of a language together with its functional and semantic aspects. Ur (2012) defines grammar as the way words are arranged to create well-formed sentences, while Harmer (2015) describes it as the understanding of how words are used in context and the forms they need to take.

Although the teaching of grammar in foreign languages is a controversial topic, it is known that learning a foreign language without grammar instruction is difficult and time-consuming. Wang (2010) emphasizes that grammar instruction forms the foundation of foreign language teaching. However, grammar instruction should not be based on meaningless, context-free sentences; instead, it should be presented in meaningful and purposeful contexts. Ellis (2020) and Borg & Burns (2022) argue that effective grammar pedagogy requires learners not only to understand linguistic forms but also to recognize their pragmatic functions in authentic discourse. Nassaji and Fotos (2019) state that grammar teaching should employ a balance of form-focused and meaning-focused instruction. This approach allows learners to use grammar rules and structures more confidently and functionally in daily life.

### **FMU Model**

The FMU model, developed by Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999) for the presentation of grammatical structures, provides a holistic framework in language teaching. This model consists of three interrelated dimensions represented as a pie chart:

- **Form:** Focuses on how a particular grammatical structure is constructed (accuracy).
- **Meaning:** Explains what that structure means semantically and what kind of meaning it adds to the sentence (meaningfulness).
- **Use:** Examines when, why, and in what context the structure is used (appropriateness).

The core principle of the model is that these three dimensions are of equal importance and interact dynamically; therefore, they cannot be taught in isolation. It is not sufficient for learners simply to memorize rules; they must also be guided to use grammatical structures in meaningful and contextually appropriate ways. The ability verb (-Abil), which is the subject of this study, offers an ideal ground for applying this model due to its rich functional nature (e.g., permission, request, prediction, ability).

### **The Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe) and Grammatical Accuracy**

The "Common European Framework of Reference for Languages" (Council of Europe), prepared by the Council of Europe to standardize foreign language education, serves as a primary reference for modern language teaching. The Council of Europe (2021) does not suggest abandoning grammar instruction but rather emphasizes the importance of grammatical accuracy according to proficiency levels.

According to the Council of Europe (2021):

- **Levels A1 and A2** are characterized by the use of limited and basic structures. At the A2 level, although systematic errors occur, the intended meaning is generally clear.
- **Levels B1 and B2** demonstrate better control over grammar and a command of more complex structures.
- **Levels C1 and C2** aim for a high degree of accuracy where errors are very rare.

This framework indicates that grammar instruction is accepted as an essential element for learners to develop their communicative competence.

### **Purpose and Significance of the Study**

In the literature, no studies have been found that directly and/or systematically examine the presentation of the ability verb (Yeterlik fiili) in textbooks used for teaching Turkish as a foreign language. The purpose of this study is to determine at which level and in what manner this verb — which is frequently used in daily language and carries multiple functions — is presented in textbooks, and, based on the findings, to offer a teaching proposal in accordance with the form–meaning–use (FMU) model of *Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999)*.

Within the scope of this aim, the following course books were analyzed:

- *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2* (2013) — *Gazi University Turkish for Foreigners Course Book A2*
- *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A1–A2* (2008) — *Yeni Hitit Turkish for Foreigners Course Book A1–A2*
- *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı A2* (2020) — *Yeni İstanbul Turkish for International Students Course Book A2*
- *Yedi İklim Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı A2* (2015) — *Yedi İklim Yunus Emre Institute Turkish Teaching Set Course Book A2*

### Research Questions

This study seeks to evaluate the presentation of the ability verb (-Abil) in Turkish as a Foreign Language (TFL) textbooks within the framework of the "Form–Meaning–Use" model. In line with this objective, the following research questions have been addressed:

**Regarding Form:** How is the morphological structure of the ability verb (-Abil) and its variations (negative forms, tense combinations) presented across the selected A2 level TFL textbooks?

**Regarding Meaning:** To what extent do the textbooks cover the diverse semantic functions (ability, permission, possibility, request) of the suffix -Abil?

**Regarding Use:** Are the grammatical structures supported by authentic contexts and pragmatic examples that demonstrate the situational use of the ability verb?

**Comparative Analysis:** Are there significant differences among the examined textbooks (Gazi, Yeni Hitit, Yeni İstanbul, Yedi İklim) in terms of their adherence to the FMU dimensions?

**Pedagogical Implications:** Based on the findings, how can a more integrated and communicative teaching model be proposed for the instruction of ability verbs?

### Method

This study employs the document analysis method, one of the qualitative research designs. In qualitative research, not only existing information but also the researcher's personal perspective and interpretation contribute to the process of data analysis and interpretation

(Şimşek, 2018, pp. 96–97). Document analysis involves the examination of written materials related to the research topic.

In the field of educational sciences, documents such as course books, curricula, student records, meeting notes and teacher and student guides are considered valid data sources (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this method, data obtained from sources selected in line with the research purpose are systematically analyzed to reach meaningful conclusions (Çepni, 2007). In this study, the presentation of the ability verb (yeterlilik fiili) in textbooks used for teaching Turkish as a foreign language was investigated. The research was limited to course books (ders kitapları) because the focus was on the instructional content of the topic. Therefore, workbooks (çalışma kitapları), which are practice-oriented, were excluded from the scope.

This research was designed using the document analysis method, a qualitative research design. Grammar presentations in the primary textbooks used for teaching Turkish as a foreign language were systematically examined using qualitative data analysis techniques.

### **Data Analysis Process and Flowchart**

The data analysis was conducted in four distinct stages, synthesizing content analysis and descriptive analysis techniques:

***Selection of Documents:*** The A2 level books of four core Turkish teaching sets were included in the scope of the study.

***Identification of Data Units:*** All grammar boxes, reading texts, and exercises related to the ability verb (-Abil) in the textbooks were selected as units of analysis.

***Coding and Categorization:*** The identified data were coded based on Celce-Murcia and Larsen-Freeman's (1999) FMU model. To ensure a systematic analysis, a multi-stage coding process was employed. Initially, the textbooks were scanned for all instances of the ability verb (-Abil), which were then categorized based on their structural properties (Form), semantic nuances (Meaning), and contextual functions (Use). This inductive coding approach allowed for a comprehensive mapping of how the target structure is presented across different curriculum sets.

***Comparative Analysis:*** The findings were synthesized through a matching matrix to reveal the differences between the textbooks.

### **Coding Protocol and Matrix**

To ensure systematicity and objectivity during the document analysis, a structured coding scheme was developed based on the Form–Meaning–Use framework. The specific categories, codes, and operational definitions utilized in this Coding Protocol and Matrix are detailed in Table 2.

**Table 2.** *The thematic coding protocol used during the analysis process*

<b>Main Category</b>	<b>Sub-Categories (Codes)</b>	<b>Analysis Criteria</b>
<b>Form</b>	Morphological structure, Negation, Tense markers	Formal presentation of the structure and variations of suffixes.
<b>Meaning</b>	Ability, Permission, Request, Prediction, Advice	Semantic functions and meanings added to the sentence.
<b>Use</b>	Context, Social setting, Pragmatic appropriateness	How the structure is presented in real-life communication situations.

### **Comparative Matching Matrix and Thematic Sampling**

The matching matrix logic used to determine the scope of the content provided by the books is as follows:

**Coding Example:** For instance, while examining unit 6B in the "Yeni İstanbul A2" textbook, the "Requesting permission" function was coded under the "Meaning" category, whereas the absence of the "Prohibiting" function was noted as a "Use" gap.

**Thematic Category Example:** For the "Prediction/Possibility" category, the presence of examples like "Hava bulutlu, yağmur yağabilir" (It is cloudy, it may rain) was checked, and whether the "noun + olabilir" pattern was presented was analyzed comparatively.

### **Validity and Reliability**

To ensure the scientific rigour and objectivity of the study, several strategies were employed to establish both validity and multidimensional reliability. The structural and content validity of the "Form–Meaning–Use" (FMU) analytical matrix was confirmed through expert opinions, while the validity of the data was further enhanced by supporting each finding with direct screenshots from the textbooks and in-text quotations.

The course books were analyzed specifically in terms of the teaching of the ability verb (-Abil), and their presentations were compared; the way this grammatical structure was explained in each book was identified, and any deficiencies in presentation were noted. Regarding reliability, the coding performed by the primary researcher was repeated at different time intervals to ensure "intra-coder reliability." Furthermore, to eliminate researcher bias and meet high-impact methodological standards, an inter-coder reliability check was conducted with the participation of an external independent expert specialized in Turkish Language Teaching (TFL). While the primary researcher completed the initial analysis, this independent expert re-coded a randomly selected 25% of the dataset. The consistency between the two coders was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994):  $\text{Reliability} = \left[ \frac{\text{Number of Agreements}}{\text{Total Number of Agreements} + \text{Disagreements}} \right] \times 100$ . The calculation yielded an inter-coder agreement rate of 94%, significantly exceeding the 80% threshold accepted for high reliability in qualitative document analysis. Based on these validated findings, a teaching proposal aligned with Celce-Murcia & Larsen-Freeman's Form-Meaning-Use model was developed to improve the teaching of the ability verb. The reliability of the study was further supported by a clear audit trail of the document analysis process; every step, from the initial selection of the four textbook sets to the final comparative matrix, was documented to allow for reproducibility. By cross-referencing the findings with the Common European Framework of Reference for Languages Council of Europe (2021) standards and resolving minor discrepancies through professional deliberation between the researcher and the expert, the study provided an objective and verified assessment of the grammatical representations.

## Results

In this study, four A2-level textbooks in which the *ability verb* (yeterlilik fiili) is taught were examined. The findings regarding how the topic is handled and the identified deficiencies are presented below. In the *Yeni Hitit Turkish for Foreigners A1-A2 Course Book*, the topic of *ability* appears in Unit 9. Apart from the chart provided, there is no explanatory text related to the topic. Its formal properties and sample verbs are presented in a table, followed by exercises. As shown in Figure 3, there is no explanation of what meanings the ability verb adds to sentences or how it is used in context.

YETERLİK						-iyEbil- / -iyEmE-
Eylem	—	Ek	Zaman Eki	Kişi Eki	Örnekler	
Al	-a/-ya	mı	-abil / -yabil	-ılıyor	-iyim / -im	<i>alabiliyorum / alabilirdim / alabileceğim / alabilirim ...</i>
çık	-e/-ye	mi	-ebil / -yebil	-Di	-sın / -n	<i>çıkamam / çıkamayabilirim / çıkamayabilirim ...</i>
gel		mu		-lyAcAk	—	<i>gelemiyor / gelemedi / gelemeyecek / gelmemiş ...</i>
git		mü		-miş	-lyiz / -k	<i>gidebiliyor / gidemedi / gidemeyecek / gidemez ...</i>
konus		ma		-r / -ir / -Ar	-sınız / -ntiz	<i>konusabiliyor / konuşamıyor / konuşamayabilir ...</i>
koş		me			-IAr	<i>koşamıyor / koşamadı / koşamayacak / koşamaz ...</i>
gör		maz				<i>göremem / görmeyebilirim / görmeyebilirim ...</i>
anla		mez				<i>anlayabiliyor / anlayabiliyordum / anlayabiliyordum ...</i>

### 12 Tamamlayalım

- Bak babal Bak! Bisiklet sür ebiliyorum \_\_\_\_\_.
- Sesim çok kötüdür, asla şarkı söyle \_\_\_\_\_.
- Bugün şirkete müfettişler gel \_\_\_\_\_.  
Hazırlıklı olalım.
- Beyefendi lütfen cep telefonunuzu kapatın. Bu otobüste telefon kullan \_\_\_\_\_.
- Bu sabah otobüse yetiş \_\_\_\_\_ ve sınava geç kaldım.
- Maalesef yarınki pikniğe biz git \_\_\_\_\_.
- Pardon, bu sandalye boş mu? Otur \_\_\_\_\_ ?
- Büyük ihtimalle yazın iş yerinde yeni bir projeye başlayacağız. Bu yüzden, bu yıl tatile çık \_\_\_\_\_.

**Figure 3.** *The Ability Verb Topic (Yeni Hitit Turkish for Foreigners A1–A2, 2008, p. 108)*

In the *Yeni İstanbul Turkish for International Students A2 Course Book*, the *ability* topic appears in Unit 6 (final unit). As shown in Figure 4, the 6A section presents the formal properties of the ability verb. It is stated that the structure conveys physical and mental ability, and its negative form is also presented. It is mentioned that its present tense form can convey the meaning of assumption/prediction, and exercises follow these explanations. In Section 6B, explanations for the meanings of permission (*izin*), request (*rica*), advice (*tavsiye*), possibility (*ihtimal*), and prediction (*tahmin*) are provided, with related exercises. However, the “prohibition (*yasak*)” meaning is not included in the explanations, though it is used in the exercises (p.103). No morphological explanation is provided for this use; learners are expected to deduce the form from examples. In the “Bir Adım Ötesi (One Step Further)” section (p.112), the negative form of the present tense is explained to express possibility/assumption and potential obstacle. In conclusion, the book’s grammatical explanations do not cover the meanings of *prohibition*, *noun + olabilir (may be)* constructions, *present tense prediction*, or *past tense assumption*.

## DİL BİLGİSİ

### Yeterlilik Fiili

Fiziksel ve zihinsel yeterliliği anlatmak için kullanılır.

"Yeterlilik Fiili" is used for describing physical or mental ability as well as the lack of them. "Can", "could" and "to be able to" can be regarded as the English equivalents of "Yeterlilik Fiili" in Turkish.

Olumlu

fiil + (y)Abil + zaman ekleri + kişi eki

Örnek: Ben bu problemi çözebilirim.

4 Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi tamamlayalım.

1. Çok hızlı koş.....
2. Günde 100 sayfa oku.....
3. Önümüzdeki yıl çok güzel Türkçe konuş.....
4. Sonunda maaşı yüksek bir iş bul.....

Olumsuz-İ

Yeterlilik fiilinin bu olumsuz biçiminde kişinin bir fiili yapmaya gücü yetmemesi, başaramaması söz konusudur.

The negative form of "Yeterlilik Fiili" "refers to the incapability of doing something or the lack of skills or sources necessary for doing something.

fiil + (y)A + olumsuzluk eki + zaman ekleri + kişi eki

Örnek: O piyano çalamaz.

5 Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi tamamlayalım.

1. Aşşe çok çalıştı ama sınavı geç.....
2. Ben bisiklete bin.....
3. Geç saatte dışarı çık....., çünkü annem izin vermez.
4. Topluluk önünde konuş.....

Oumsuz-İİ

Yeterlilik fiilinin bu olumsuz biçiminde tahmin söz konusudur.

When used in this negative form, "Yeterlilik Fiili" can also refer to a prediction or an assumption that something is unlikely to happen.

fiil + mA + (y)Abil + geniş zaman + kişi eki

Örnek: Zehra yarın okula gelmeyebilir.

6 Aşağıdaki cümleleri örnekteki gibi tamamlayalım.

1. Akşamki toplantıya katıl..... Beni beklemeyin.
2. Ali az önce tost yedi, şimdi yemek ye.....
3. Aşşe sana çok kızgın, seni affet.....
4. Hava çok sisli. Uçak zamanında kalk.....

**Figure 4.** *The Ability Verb Topic (Yeni İstanbul Turkish for International Students A2, 2020, p.100)*

In the *Yedi İklim Yunus Emre Institute Turkish Teaching Set A2 Course Book*, the *ability* topic appears in Unit 6. On page 116, the topic begins with a reading text containing *ability verbs*. Next to the text, the formal feature of the *ability verb* is given in figure 5.

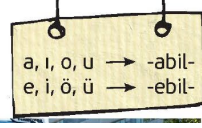
a, ı, o, u → –abil–e, i, ö, ü → –ebil–

Apart from this morphological note, no further explanation is provided. On the following pages (pp.117–118), as shown in Figure 6 and Figure 7, there is no detailed grammatical explanation; only example sentences supported with visuals are given. As shown in Figure 8, there is a ten-question exercise related to the functions of the ability verb. However, no examples for the advice (tavsiye) or prohibition (yasak) meanings are found. There is also no explanation about which tenses can follow the ability verb or its use for predictions noun + olabilir, present, past tense.



5. Okuyalım.  
Kuzen

**Begüm** Acele edelim, saat birdeki otobüse yetişebiliriz.



**Figure 5.** Formal Property of the Ability Verb (*Yedi İklim Yunus Emre Institute Turkish Teaching Set A2, 2015, p.116*)



7. Okuyalım.



Ben gitar çalabilirim ama piyano çalamam.



O, bisiklete binemez ama otomobil kullanabilir.



Sen, basketbol oynayabilirsin ama tenis oynayamazsın.



Salata yapabilirsiniz ama yemek yapamazsınız.



Yarasalar gündüz uyuyabilirler ama gece uyuyamazlar.



Duvarı boyayabiliriz ama resim yapamayız.



Borç verebilirim ama borç isteyemem.



Bukalemun renk değiştirebilir ama uçamaz.



İnsan günlerce aç kalabilir ama susuz kalamaz.

**Figure 6.** Example Sentences with the Ability Verb (*p.117*)



### 9. İnceleyelim.

- Doğum gününe kesinlikle **gelemem**.
  - Bilmiyorum, henüz karar vermedim. Doğum gününe **gelmeyebilirim**.
  - Yarın için çok ödevim var. Doğum gününe **gelemeyebilirim**.
- Ali kesinlikle borç **veremez**.
  - Ali geçen ay benden 100 TL istedi ama benim yeterince param yoktu. Bu yüzden şimdi o da bana borç **veremeyebilirim**.
  - Ali ev kredisi ödüyor. Borç **veremeyebilir**.
- Bu yaz kesinlikle tatile **çıkamam**.
  - Araba almak için para biriktiriyorum. O yüzden bu yaz tatile **çıkamayabilirim**.
  - İşyerinde yeni bir proje üzerinde çalışıyoruz. Bu yaz tatile **çıkamayabilirim**.

yapamam  
yapmayabilirim  
yapamayabilirim

#### İhtimal



Biraz sonra yağmur yağabilir.



Dikkat iş makinesi çıkabilir.

#### İzin alma



Baba, ata binebilir miyim?



Öğretmenim, bir soru sorabilir miyim?

#### Yapabilme



Ben bu halteri kaldıramam.



Usain Bolt, yüz metreyi 9 saniyede koşabilir.

#### Rica etme



Pencereyi kapatabilir misiniz?



Bize yardım edebilir misiniz?

Figure 7. Example Sentences with the Ability Verb (p.118)



### 10. İşaretleyelim.

	İhtimal	Yapabilme	İzin alma	Rica etme
1. Affedersiniz, bir kahve alabilir miyim?				✓
2. Teyzem hiç güzel pilav pişiremez.				
3. Hiç ders çalışmıyor, sınıfta kalabilir.				
4. Öğretmenim, dışarıya çıkabilir miyim?				
5. Matematik problemlerini çok hızlı çözebilir.				
6. Yarın otelimize yeni bir turist grubu gelebilir.				
7. Çok üzgünüm, şimdi ağlayabilirim.				
8. Kartallar uçabilir ama tavuklar uçamaz.				
9. Pardon, biraz sessiz olabilir misiniz?				
10. Hafta içi sinemaya gidemezsin.				

Figure 8. Exercise on the Ability Verb (p.119)

In the *Gazi University Turkish for Foreigners A2 Course Book* (2013), the *ability verb* appears in Unit 4. No explicit explanation of the topic is provided. In this unit, the *ability verb* appears rarely within texts. For example, in an 18-sentence dialogue, two ability verbs occur (p.64):

“Otogara varınca bilgisayarımı bulamadım... hırsızı tespit edemedik (we couldn’t identify the thief).”

In a 13-sentence dialogue, four occurrences of the ability verb appear (p.67), and in a 30-sentence dialogue, there are four more examples (p.70). Near the end of Unit 4, six example sentences demonstrate different meanings of the ability verb, with labels such as possibility (olasılık), request (rica), ability (yeterlilik), permission (izin), inability (yetersizlik), and prohibition (yasak). A four-question test follows. However, the prediction (tahmin) and advice (tavsiye) meanings are absent, as are explanations of tense combinations and noun + olabilir (may be) constructions for assumptions.

Across all four textbooks analyzed, the ability verb (-Abil) topic appears at the A2 level, indicating consistency in level placement. However, presentations vary in terms of depth, content, and functionality.

According to the analysis results:

- In most books, the ability verb is presented only through example sentences and exercises, with no theoretical explanation.
- The Yeni İstanbul book provides more detailed explanations of form, meaning, and use than the others.
- In general, the semantic variety of the ability verb (e.g., ability, permission, request, prediction, prohibition, advice) is incomplete, with prohibition and prediction being rarely exemplified.
- Communicative activities that would enable learners to practice the structure in real-life contexts are limited.

### ***Teaching Proposal for the “Ability Verb” Based on Celce-Murcia & Larsen-Freeman’s Form–Meaning–Use Model***

A comparative analysis across the analyzed datasets reveals a significant imbalance between the three dimensions of grammar instruction. While all four textbook sets (Gazi, Yeni Hitit, Yeni İstanbul, and Yedi İklim) provide extensive coverage of the 'form' dimension through structural drills and conjugation tables, they largely overlook the

nuanced 'meaning' and functional 'usage' of the ability verb (-Abil). Specifically, the textbooks tend to prioritize the 'possibility' and 'ability' meanings, while neglecting more pragmatic functions such as 'permission' or 'requesting' in social contexts. This descriptive-heavy approach suggests that current instructional materials focus more on grammatical accuracy than on communicative competence, failing to integrate the three-dimensional pedagogical model proposed by Larsen-Freeman.

Form (Biçim / Structure)

Positive Form (Olumlu Yapı)

fiil (verb) + -(y)abil / -(y)ebil + tense suffix + person suffix

(a, ı, o, u) / (e, i, ö, ü)

Irregular Verbs (Kural Dışı Fiiller):

ye- (eat) → yi-yebilirim (I can eat)

de- (say) → di-yebilirim (I can say)

tat- (taste) → tad-abilirim (I can taste)

git- (go) → gid-ebilirim (I can go)

et- (do/make) → ed-ebilirim (I can do / I can make)

Negative Form (Olumsuz Yapı)

fiil (verb) + -(y)A + -mA (negative suffix) + tense suffix + person suffix

fiil (verb) + -mA (negative suffix) -yAbil + simple present tense suffix + person suffix

fiil (verb) + -A + -mA (negative suffix) -yAbil + simple present tense suffix + person suffix

Examples:

git- (go) → gidemem (I cannot go) / gidemedim (I could not go / I wasn't able to go)

yaz- (write) → yazmayabilirim (I may not write / I might not write)

yaz- (write) → yazamayabilirim (I may not be able to write)

Positive Usage (Olumlu Kullanımı)

1. Meaning: Ability / Strength / Talent / Accomplishing a Difficult Task

(Yeterlilik / gücü yetme / yetenek / zor bir işi başarmak)

This meaning can occur in all tenses: present, progressive, future, definite past, and reported past.

Examples:

Resim çizebilirim (I can draw a picture).

Bilgisayar oyunu oynayabilirim (I can play computer games).

Gitar çalabilir mi? (Can he/she play the guitar?)

*Türkçe film izleyebiliyorum (I am able to watch Turkish movies).*

*Elektrikler kesildi, beni görebiliyor musun? (The power is out, can you see me?)*

*Türkçe öğrendikten sonra üniversiteye başlayabileceğim (After learning Turkish, I will be able to start my education).*

*Bilet bulabildik, yarın konsere gidebileceğiz (We managed to find tickets; we will be able to go to the concert tomorrow).*

*Sonunda o evi alabildim (I finally managed to buy that house).*

*Annem söyledi, dört yaşında konuşabilmişim (My mom said I could speak when I was four).*

*Ali ile Ayşe evlenebilmiş mi? (Were Ali and Ayşe able to get married?)*

2. Meaning: Asking or Giving Permission

*(İzin isteme / izin verme)*

Used tense: Simple present tense (*geniş zaman*). When asking for permission, sentences are formed with first person singular/plural; when giving or denying permission, second person singular/plural forms are used.

*Kaleminizi kullanabilir miyiz? (May we use your pen?) Evet, kullanabilirsiniz (Yes, you may use it). Hayır, kullanamazsınız (No, you may not use it). Anneciğim, ödevlerimi bitirdim. Müzik dinleyebilir miyim? (Mom, I finished my homework. May I listen to music?) Evet, dinleyebilirsin (Yes, you may). Hayır, dinleyemezsin (No, you may not).*

3. Meaning: Making a Request (*Rica etme*)

Used tense: Simple present tense (*geniş zaman*). Requests are made with second person singular/plural in interrogative form.

*Kitapları kitaplığa koyabilir misin/iz? (Can you put the books on the shelf?) Evi temizleyebilir misin/iz? (Can you clean the house?) Pencereyi açabilir misin/iz? (Can you open the window?) Bana yardım edebilir misin/iz? (Can you help me?)*

4. Meaning: Prediction / Possibility / Probability

*(Tahmin / olasılık / ihtimal)*

Used tense: Simple present tense (*geniş zaman*).

For nouns/adjectives → noun/adjective + olabilir (may be)

For current actions → verb + -(I)yor olabilir (may be doing)

For past events → verb + -miş olabilir (may have done)

*Yarın sana gelebilirim (I may come to you tomorrow). Hava bulutlu, yağmur yağabilir (It's cloudy, it may rain). Kapı çalıyor, kapıdaki Ayşe olabilir (The one at the door may be Ayşe). Yerler ıslak olabilir (The floor might be wet). Kulaklıkla müzik dinliyor olabilir (He/she may be listening to music with headphones). Dışarı çıkmış olabilir (He/she may have gone out).*

5. Meaning: Giving Advice (*Tavsiye*)

Used tense: Simple present tense (*geniş zaman*).

A: *Canım sıkılıyor, ne yapabilirim? (I'm bored, what can I do?)*

B: *Dışarı çıkabilirsin, yürüyüş yapabilirsin, kitap okuyabilirsin (You can go out, take a walk, or read a book).*

Negative Usage (Olumsuz Kullanımı)

1. Meaning: Inability / Lack of Strength or Capacity (*Yetersizlik / gücü yetmeme*)

Structure: fiil (verb) + -(y)A + -mA (negative suffix) + tense suffix + person suffix

This meaning can occur in all tenses: present, progressive, future, definite past, and reported past. In this usage, although the individual has the desire to perform an action, internal or external barriers prevent the behavior from occurring.

*Ben futbol oyna-ya-ma-m (I cannot play football).* — (Present tense: I want to, but there is an obstacle.)

*Ben futbol oyna-ya-mı-yor-um (I am not able to play football).* — (Present progressive: I want to now, but there is a barrier.)

*Ben futbol oyna-ya-ma-yacağ-ım (I will not be able to play football).* — (Future: There will be an obstacle in the future.)

*Ben futbol oyna-ya-ma-mış-ım (I apparently could not play football).* — (Reported past: I wanted to, but couldn't; I heard this from someone else.)

*Ben futbol oyna-ya-ma-dı-m (I couldn't play football).* — (Definite past: I wanted to, but there was an obstacle.)

2. Meaning: Prohibition / Denying Permission (*Yasak / izin vermeme*)

Structure: fiil (verb) + -(y)A + -mA (negative suffix) + simple present tense person suffix

This meaning is expressed only in present tense (*geniş zaman*).

*Buraya park edemezsiniz (You cannot park here). Kütüphanede yüksek sesle konuşamazsınız (You cannot speak loudly in the library). Eve geç gelemezsin (You cannot come home late).*

3. Meaning: Probability / Possibility / Volitional Choice (*Tahmin / olasılık / isteğe bağlı durum*)

Structure: fiil (verb) + -ma / -me (negation suffix) + -yAbil + simple present tense suffix + person suffix

Used only in simple present tense (*geniş zaman*).

*Bu akşam yağmur yağmayabilir (It may not rain tonight).* — (prediction) *Sizinle sinemaya gelmeyebilirim (I may choose not to come to the cinema with you).* — (volitional choice) *Yarınki toplantıya katılmayabilirsin (You may choose not to attend the meeting tomorrow).* — (optional) *Öğretmenimiz sınavda zor soru sormayabilir (Our teacher may not ask difficult questions in the exam).* — (possibility) *Sınavı geçmeyebiliriz (We might not pass the exam).* — (probability)

4. Meaning: Possibility of an Obstacle Arising (*Engel çıkma olasılığı*)

Structure: fiil (verb) + -AmAyAbil + simple present tense suffix + person suffix

Used only in simple present tense (geniş zaman).

*Annem izin verecek mi bilmiyorum, bu yüzden sizinle sinemaya gelemeyebilirim (I'm not sure if my mom will allow me, so I may not be able to come to the cinema with you).* — (desire exists, but there may be an obstacle)

### **Discussion**

This study explored how the Turkish ability verb (-Abil) is presented in widely used textbooks designed for teaching Turkish as a foreign language. Although all examined textbooks include the ability verb at the A2 level, the findings reveal that the explanations and examples are limited in scope and context. Particularly in the Yeni Hitit and Gazi TÖMER textbooks, form–meaning–use integration is missing, and the functional diversity of the ability verb (e.g., permission, advice, prohibition, prediction) is not sufficiently represented. Similar inconsistencies were reported by Karatay and Kaya (2019), who emphasized that grammatical topics related to modality and ability are not consistently covered in Turkish language teaching (TLT) materials. Likewise, Fidan (2016) found that teachers frequently supplement grammar instruction with external materials due to the insufficiency of textbook explanations.

In light of these findings, it becomes clear that grammar teaching in Turkish as a foreign language needs to move beyond rule memorization toward a more communicative and contextualized approach. Loewen et al. (2009) highlighted that learners respond more positively to grammar instruction when grammatical structures are embedded in meaningful contexts. Similarly, Katz and Watzinger-Tharp (2009) stressed the importance of making grammar both comprehensible and communicative. The inadequacy of contextual support observed in the analyzed textbooks suggests that learners may struggle to internalize the communicative value of the ability verb, resulting in limited transfer to real-life situations.

According to Ellis (2020), effective grammar pedagogy requires that learners not only understand linguistic forms but also recognize their pragmatic functions in authentic discourse. In this respect, explicit attention to the form–meaning–use relationship—originally conceptualized by Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999)—is essential for achieving communicative competence. Borg and Burns (2022) further argue that integrating explicit grammar instruction with communication-oriented practice allows learners to apply grammar more fluently in interaction. In the context of Turkish, the ability verb offers ideal potential for such integration because it naturally appears in requests,

permissions, possibilities, and capability expressions, all of which align with real communicative needs.

From a broader pedagogical perspective, Nassaji and Fotos (2019) and Spada (2021) emphasize that grammar teaching should employ a balance of form-focused and meaning-focused instruction. The textbooks analyzed, however, rely mostly on mechanical drills rather than guided discovery or communicative tasks. A task-based and reflective approach (Long, 2016; Tavakoli, 2025) could improve this situation by encouraging learners to notice how the ability verb operates across contexts. For example, students could participate in role-plays that involve asking for permission or expressing ability in authentic dialogues, which reinforces both grammatical accuracy and pragmatic appropriateness.

In recent years, corpus-informed pedagogy has provided valuable insights into how grammatical forms are used in authentic discourse. Gilquin and Granger (2020) show that exposing learners to real frequency data enhances awareness of functional grammar. This is especially relevant given Aksan et al. (2017)'s corpus findings that the ability suffix (-Abil) is one of the most frequent morphemes in Turkish. Therefore, integrating corpus data into textbook design would help learners connect structural forms with actual usage patterns and discourse contexts.

Finally, the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2021) underlines that grammatical accuracy must be developed in harmony with communicative objectives. The inconsistent treatment of the ability verb across A2-level textbooks shows a misalignment with this principle. To bridge this gap, Turkish language materials should incorporate the FMU model explicitly and design communicative activities that allow learners to practice grammatical structures meaningfully. In this way, learners' grammatical awareness, pragmatic competence, and motivation can be strengthened simultaneously, resulting in more effective language acquisition.

## **Conclusion**

Based on the empirical findings of this study, the following conclusions and data-driven recommendations are proposed:

The analysis revealed that the textbooks (especially Gazi and Yeni Hitit) predominantly focus on the "ability" function of the suffix -Abil, while neglecting its roles in expressing permission, requests, and high-degree probability. Curriculum developers should transition from a "one-form, one-meaning" approach to a "semantic mapping" strategy.

Specifically, instructional materials should include distinct modules for the different functional uses of –Abil to ensure that students can differentiate between a capability statement and a formal request in social contexts. Quantitative data from the analyzed corpora showed that the frequency of the ability suffix is significantly higher than that of the future tense (–AcAk) and necessity (–mAlI) markers in daily Turkish discourse. In light of this frequency gap, the pedagogical sequence in TFL (Teaching Turkish as a Foreign Language) curricula should be revised. The –Abil suffix should be introduced earlier or reinforced more intensively than less frequent modal markers to align student output with real-world language exposure. A critical gap was identified in the "Use" dimension of the FMU model; most textbooks provide isolated sentence drills rather than situational dialogues that reflect pragmatic constraints. Practitioners should replace decontextualized grammar exercises with "Task-Based" scenarios. For instance, rather than simply conjugating the verb, students should be placed in simulations (e.g., asking for permission in a library or predicting weather patterns) where the choice of the suffix is dictated by the social necessity of the context. It was observed that the formal (morphological) explanation of –Abil in the "Yeni İstanbul" and "Yedi İklim" sets lacks visual or schematic aids, which may hinder the internalization of the complex vowel harmony and suffixation rules. Textbooks should incorporate schematic flowcharts or visual organizers based on the FMU triad. This will allow learners to visually categorize the morphological structure alongside its semantic and pragmatic implications, facilitating a more holistic cognitive processing of the grammar unit.

To address the current gaps in the literature and meet the requirements of high-impact indexing standards, this research provides distinctive contributions across three primary dimensions:

**1. Theoretical Contribution:** This study advances the theoretical application of the "Form–Meaning–Use" (FMU) framework within the specific context of Teaching Turkish as a Foreign Language (TFL). By shifting the focus from purely morphological descriptions of the ability verb (–Abil) to a multidimensional communicative model, the research provides a robust conceptual basis for integrating grammatical accuracy with semantic depth and pragmatic appropriateness.

**2. Methodological Contribution:** From a methodological standpoint, the research transitions beyond conventional descriptive textbook reviews. It establishes a systematic and replicable evaluation matrix based on the

FMU dimensions. By analysing and comparing four major TLT sets (Gazi, Yeni Hitit, Yeni İstanbul, and Yedi İklim) under identical analytical criteria, the study offers a standardized benchmark for future comparative linguistics and textbook evaluation studies.

**3. Practical and Pedagogical Contribution:** The most significant applied contribution is the development of a "Communicative Instructional Design. This proposal serves as a pragmatic roadmap for educators and curriculum designers, moving the instruction of the ability verb from abstract rules to functional usage scenarios (e.g., probability, permission, and requests). Furthermore, the empirical evidence regarding the high frequency of (-Abil) compared to other suffixes provides a data-driven justification for re-prioritizing grammatical sequences in TFL curricula.

### **Limitations of the Study**

Despite its contributions, this research is subject to several limitations that should be acknowledged. For example, the scope is restricted to the analysis of four primary Turkish teaching sets (Gazi, Yeni Hitit, Yeni İstanbul, and Yedi İklim) at the A2 proficiency level. While these materials are the most widely used in the field, other supplementary resources or digital learning platforms were not included in this evaluation. In addition, the study focuses exclusively on document analysis, meaning it examines the instructional content of textbooks rather than observing real time classroom applications or teacher-student interactions. Consequently, how teachers might compensate for the identified textbook deficiencies through additional materials remains outside the current scope. Lastly, although the FMU model provides a robust pedagogical framework, its effectiveness for the Turkish ability verb (-Abil) has been presented here as a theoretical proposal and has yet to be tested through longitudinal experimental studies in a classroom setting.

### **Declarations**

#### **Author Contribution Statement**

The authors contributed equally to this work (50% each).

#### **Ethics Approval**

This research does not involve human participants or animal subjects and does not require ethics committee approval.

## Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

## Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

## References

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners*. Routledge.
- Borg, S., & Burns, A. (2022). *Integrating grammar and communication: Research and practice in language teaching*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2021). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2. bsk.). Heinle & Heinle.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* [Introduction to research and project studies] (3. bsk.). Pegem A Yayıncılık.
- Ellis, R. (2020). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(2), 251–270. <https://doi.org/10.1111/ijal.12285>
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve öğretmen-öğrenci görüşleri [Grammar topics in Turkish as a foreign language textbooks and teacher-learner opinions]. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 263–282. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826>
- Gilquin, G., & Granger, S. (2020). The learner corpus research and grammar teaching interface. *Language Teaching*, 53(4), 457–471. <https://doi.org/10.1017/S026144482000026X>
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi [Grammar teaching with a constructivist approach]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171–187.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5. bsk.). Pearson Education.
- Hezretkuliyeva, G., & Aydogdyeva, B. (2024). Importance of grammar in teaching foreign languages. *Symbol of Science*, 2(2), 77–79.
- Karatay, H., & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi için çerçeve program [A framework program for grammar in teaching Turkish as a foreign language]. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 1–59. <https://doi.org/10.18298/ijlet.12377>

- Katz, S. L., & Watzinger-Tharp, J. (2009). *Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom*. Cengage Learning.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri* [Grammar of Turkey Turkish] (4. bsk.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S., & Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91–104. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x>
- Long, M. H. (2016). *In defense of task-based language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315647463>
- Ly, K. C. (2020). The importance of grammar in language teaching and learning. *Proceedings of the Workshop on Innovation in Language Teaching and Learning*, 1(1), 186–195. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4897169>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2019). *Grammar teaching in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850961>
- Spada, N. (2021). The role of form-focused instruction in second language learning. *Language Teaching Research*, 25(2), 178–197. <https://doi.org/10.1177/1362168820980452>
- Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* [Research methods in social sciences]. Anadolu Üniversitesi Yayınları. <https://canvas.anadolu.edu.tr/courses/105015/files/4449608>
- Tavakoli, P. (2025). Assessment of second language fluency. *Language Teaching*, 1(17), 312–328. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000417>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük* [Current Turkish dictionary]. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching* (2. bsk.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024518>
- Wang, F. (2010). The necessity of grammar teaching. *English Language Teaching*, 3(2), 78–81. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p78>
- Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretim seti A2* [New Istanbul Turkish teaching set for international students A2]. (2020). Kültür Sanat Basımevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in the social sciences] (5. bsk.). Seçkin Yayıncılık.

**“RAFADAN TAYFA” AUF TRT: FÖRDERUNG DER  
KULTURELLEN UND SPRACHLICHEN ENTWICKLUNG  
VON KINDERN\***

**“RAFADAN TAYFA” ON TRT: PROMOTING  
CHILDREN’S CULTURAL AND LINGUISTIC  
DEVELOPMENT**

Bekir ŞAHİN   \*\*

**Abstract**

Diese qualitative Studie untersucht das pädagogische Potenzial der Zeichentrickserie Rafadan Tayfa für bilingual aufwachsende Kinder in Deutschland. Ziel ist die Dekonstruktion des synergetischen Potenzials auf Sprachkompetenz, Identitätsbildung und prosoziale Werte. Das methodische Design basiert auf einer Datentriangulation, die eine qualitative Inhaltsanalyse von zehn Episoden mit leitfadengestützten Interviews (n=3, 9–12 Jahre) verknüpft. Die methodische Validität wird durch eine unabhängige Doppelkodierung untermauert, die einen Intercoder-Reliabilitätswert von Cohen’s Kappa = 0,82 aufweist.

Die Befunde deuten auf beobachtbare lexikalische Zuwächse im Bereich des herkunftssprachlichen Vokabulars hin sowie eine gesteigerte Aneignung pragmatischer Sprechakte. Es zeigt sich, dass der Zeichentrick als „Brückenmedium“ fungiert, das hybride Identitäten unterstützt und traditionelle Normen in lebensweltliche Handlungsmuster transformiert. Die Studie plädiert abschließend für eine systematische Integration audiovisueller Medien in den herkunftssprachlichen Unterricht, um Translanguaging-

---

\* DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19367641>

*turnitin.com* tarafından taranmıştır. *Creative Commons* lisansı altındadır.

**Araştırma Makalesi:** Geliş tarihi: 11.08.2025 Kabul tarihi: 30.03.2026

**Atıf Bilgisi / Reference Information:** Şahin, B.(2025). Rafadan Tayfa“ bei TRT: Förderung der kulturellen und sprachlichen Entwicklung von Kindern. Zeitschrift für die Welt der Türken, 18 /1, s. 27-48.

\*\* Bağımsız Araştırmacı, ALMANYA [bekir.sahin@otmail.de](mailto:bekir.sahin@otmail.de)  
<https://orcid.org/0000-0001-8489-5910>

Praktiken (dazu dillerübergreifende Praktiken) gezielt als kognitive Ressource zu nutzen und ihr pädagogisches Potenzial auszuschöpfen.

**Schlüsselwörter:** Rafadan Tayfa, Mehrsprachigkeit Türkisch, Herkunftssprache, Identitätsbildung, Migrationspädagogik, audiovisuelle Medien.

### **Abstract**

Bu nitel çalışma, Rafadan Tayfa adlı çizgi filmin Almanya'da iki dilli büyüyen çocukların eğitimindeki pedagojik potansiyelini incelemektedir. Araştırmanın temel amacı; çizgi filmin dil yetkinliği, kültürel kimlik inşası ve prososyal değerlerin kazanımı üzerindeki synerjik potansiyelini çözümlemektir. Araştırma tasarımı, çizgi filmin on seçme bölümünün nitel içerik analizi ile yaşları 9–12 arasında değişen çocuklarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin veri üçlemesine (triangulation) dayanmaktadır. Metodolojik güvenilirlik, bağımsız çift kodlama süreci sonunda elde edilen 0,82’lik Cohen’s Kappa katsayısı ile desteklenmiştir.

Ampirik bulgular; çizgi filmin özellikle anadiline özgü söz varlığında gözlenebilir kazanımlar sağladığını ve pragmatik konuşma kalıplarının edinimini desteklediğini göstermektedir. Kültürel açıdan çizgi filmin, bireylerin hibrit kimliklerini destekleyen bir "köprü medya" işlevi gördüğü ve geleneksel değerleri gündelik yaşam pratiklerine dönüştürdüğü tespit edilmiştir. Çalışma, dillerarası geçiş pratiklerinin (translanguaging) bilişsel bir kaynak olarak değerlendirilmesi amacıyla görsel-işitsel medyanın eğitim sürecine sistematik entegrasyonunu ve pedagojik potansiyelini kullanmayı önermektedir.

**Anahtar Kelimeler:**Rafadan Tayfa, Çok Dillilik, Türkçe, Anadili, Kimlik İnşası, Göç Pedagojisi, Görsel-İşitsel Medya.

### **Einleitung**

In der heutigen Wissens- und Mediengesellschaft wird zunehmend anerkannt, dass audiovisuelle Formate für Kinder weit mehr sind als reine Unterhaltungsangebote. Sie fungieren als bedeutende Lern- und Sozialisationsinstrumente, die sprachliche, soziale und kulturelle Entwicklungsprozesse auf vielfältige Weise unterstützen. Medienpädagogische und sprachdidaktische Forschungen zeigen, dass Lernprozesse im frühen Kindesalter durch visuelle und narrative Medien entscheidend gefördert werden, da Kinder durch wiederkehrende sprachliche Strukturen, emotionale Bindungen an Figuren und interaktive Narrationen authentische Kommunikationsmuster internalisieren (Buckingham, 2003; Vygotsky,

1978). Die enge Verbindung zwischen Medien, Sprache und Kultur führt dazu, dass audiovisuelle Lernkontexte nicht nur lexikalische und grammatische Kompetenzen, sondern auch kognitive und emotionale Dimensionen sprachlicher Bildung fördern (Krashen, 1982; Cummins, 2001).

Kindermedien übernehmen daher eine doppelte pädagogische Funktion: Einerseits dienen sie der Unterhaltung, andererseits wirken sie als kulturelle und sprachliche Sozialisationsräume. Wie Hofstede (2011) betont, sind Werte und Kommunikationsformen zentrale Elemente jeder Kultur und werden insbesondere im Kindesalter durch wiederholte symbolische Darstellungen internalisiert. Serien, die soziale Interaktion, Freundschaft und Gemeinschaft thematisieren, schaffen Orientierungspunkte, die Identitätsentwicklung und Zugehörigkeitsgefühl fördern.

Ein prägnantes Beispiel dafür ist die türkische Animationsserie Rafadan Tayfa, die seit 2014 auf TRT Çocuk ausgestrahlt wird. Sie erzählt die alltäglichen Abenteuer einer Kindergruppe in einer typischen Istanbuler Nachbarschaft (Mahalle) und verbindet traditionelle Werte wie Hilfsbereitschaft und Respekt mit zeitgemäßen Themen. Diese Verbindung macht die Serie zu einem wichtigen Reflexionsraum kultureller Kontinuität.

Aus linguistischer Sicht bietet Rafadan Tayfa ein reiches Vokabular mit idiomatischen Wendungen und kindgerechter Syntax. Die Kombination aus Wiederholung und kontextbezogenem Sprachgebrauch erleichtert die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes, insbesondere bei Kindern, die Türkisch als Zweit- oder Herkunftssprache erwerben. Damit wird die Serie zu einem authentischen Material zur Sprachförderung, das über schulische Lernformen hinaus wirkt. Parallel dazu fördern die narrativen Einbettungen traditioneller Rituale die emotionale Bindung. Kinder identifizieren sich mit Figuren, was zu einem hybriden Identitätsverständnis führt, das sowohl traditionelle als auch globale Perspektiven integriert (Berry, 1997).

Im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration gewinnt die Serie eine zusätzliche didaktische Relevanz. Türkischstämmige Kinder in Deutschland wachsen häufig in sprachlich hybriden Umgebungen auf. Während viele Bildungsprogramme auf Integration ausgerichtet sind, bleibt die Pflege der Herkunftssprache oft unberücksichtigt.

Kulturell fundierte Serien können hier eine Brückenfunktion erfüllen, indem sie Sprachkontakt und kulturelle Reflexion zugleich ermöglichen.

Der vorliegende Artikel verfolgt drei zentrale Zielsetzungen: Erstens soll die Serie hinsichtlich ihrer sprachfördernden Potenziale untersucht werden. Zweitens wird analysiert, wie sie zur Werte- und Identitätsbildung beiträgt. Drittens werden didaktische Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht erörtert. Diese Untersuchung stützt sich auf die soziokulturelle Lerntheorie (Vygotsky, 1978), die Input-Hypothese (Krashen, 1982) sowie qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

### ***Problemstellung***

Trotz der wachsenden Bedeutung audiovisueller Medien für die Sprach- und Wertebildung gibt es bislang nur wenige Untersuchungen, die sich mit der Wirkung solcher Medien im Kontext von mehrsprachigen Lebenswelten beschäftigen. Insbesondere fehlen Studien über die Rezeption und den didaktischen Einsatz der Serie Rafadan Tayfa bei türkischstämmigen Kindern in Deutschland. Diese Zielgruppe wächst oft in hybriden sprachlichen Umgebungen auf, in denen sowohl die Erhaltung der Herkunftssprache als auch die Integration eine Rolle spielen.

Während die meisten Bildungsprogramme in Deutschland die Landessprache fördern, bleibt die gezielte Entwicklung der Herkunftssprache häufig unzureichend. Dadurch besteht die Gefahr, dass kulturelle Identität und sprachliche Kompetenz in der Erstsprache stagnieren, was laut der Interdependenz-Hypothese von Cummins (1979) auch die allgemeine kognitive Entwicklung beeinflussen kann. Darüber hinaus ist bislang wenig darüber bekannt, wie audiovisuelle Medien als Brückeninstrumente zur Förderung von Mehrsprachigkeit genutzt werden können.

Diese Forschungslücke verdeutlicht die Notwendigkeit, die Potenziale von Rafadan Tayfa als didaktisches Material im mehrsprachigen Kontext Deutschlands systematisch zu untersuchen. Dabei ist besonders zu klären, inwieweit die Serie Sprachförderung und interkulturelle Identitätsbildung gleichzeitig unterstützt.

### **Forschungsfrage**

Inwiefern fungiert die Animationsserie Rafadan Tayfa als multimodaler Lernraum zur synergetischen Förderung sprachlicher Kompetenzen, kultureller Identitätsbildung und prosozialer Werte bei bilingualen Kindern in Deutschland, und welche didaktischen Implikationen lassen sich daraus für den herkunftssprachlichen Unterricht ableiten?

## **1. Sprachliche, kulturelle und soziale Förderung durch Rafadan Tayfa**

### **1.1 Sprachliche Förderung**

Audiovisuelle Kinderprogramme wie Rafadan Tayfa bilden bedeutende Lernräume für die Sprachentwicklung, da sie Sprache in authentischen Kommunikationskontexten präsentieren. Nach Krashen (1982) kann der Spracherwerb besonders dann effektiv stattfinden, wenn Lernende "Comprehensible Input" in emotional ansprechenden Situationen erleben. Die Serie erfüllt diese Kriterien durch humorvolle Dialoge und kontextualisierte Sprache.

Die sprachliche Struktur zeichnet sich durch die Kombination von Standardsprache und idiomatischen Wendungen aus. Kinder erleben durch wiederkehrende Muster eine intensive Wortschatzverankerung. Wie Elke Montanari (2002) betont, profitieren Kinder in mehrsprachigen Kontexten besonders von Medien, die einen spielerischen und strukturierten Zugang zur Herkunftssprache bieten, da dies das semantische Netzwerk stabilisiert. Die klare narrative Struktur fördert zudem die prosodische Kompetenz und die grammatische Sensibilisierung, indem Sprache als lebendiges Handlungssystem vermittelt wird (Gee, 2007).

### **1.2 Kulturelle und wertbezogene Förderung**

Neben der linguistischen Ebene unterstützt die Serie die kulturelle Bildung. Sie stellt die „Mahalle“-Kultur als sozialen Mikrokosmos dar. Laut Hofstede (2011) erfolgt kulturelles Lernen durch die Internalisierung gemeinsamer Symbole. Rafadan Tayfa transformiert abstrakte Werte wie Solidarität in kindgerechte Handlungsmuster.

Dies leistet einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Identität in der Diaspora. İnci Dirim (2015) weist darauf hin, dass die mediale Repräsentation der Herkunftskultur für Kinder mit Migrationshintergrund essenziell ist, um eine hybride Identität zu

entwickeln, die sowohl die familiären Traditionen als auch die Realität im Aufnahmeland integriert. Die Serie fungiert hier als Brücke, die emotionale Bindung und kulturelle Kontinuität ermöglicht (Berry, 1997).

### **1.3 Soziale Kompetenzen und interaktive Elemente**

Die Figuren modellieren Kooperation und Empathie. Konflikte werden dialogisch gelöst, was laut Buckingham (2003) die soziale Intelligenz stärkt. Durch diese Modelle lernen Kinder implizit kommunikative Strategien. Im Unterricht ermöglicht dies den Übergang von der bloßen Rezeption zur aktiven Sprachproduktion.

## **2. Didaktische Implikationen für Unterricht und Mehrsprachigkeit**

### **2.1 Einsatz von Rafadan Tayfa im Sprachunterricht**

Die Analyse verdeutlicht, dass Rafadan Tayfa als hochgradig authentisches Material für den herkunftssprachlichen Unterricht sowie für Türkisch als Fremd- oder Zweitsprache fungiert. Authentische Medien fördern das Hörverstehen und die pragmatische Kompetenz weitaus effektiver als isolierte Lehrbuchaufgaben, da sie Sprache in ihrer natürlichen Komplexität abbilden. Lehrkräfte können Sequenzen gezielt nutzen, um Alltagssprache, Höflichkeitsrituale und nonverbale Kommunikationsstrategien zu vermitteln.

Ein didaktisch strukturierter Einsatz orientiert sich am Drei-Phasen-Modell der modernen Fremdsprachendidaktik (Surkamp, 2024):

- Pre-Viewing: Aktivierung des Vorwissens und Vorentlastung des Wortschatzes.
- While-Viewing: Gezielte Beobachtungsaufgaben (z. B. Identifikation von Redewendungen) zur Steuerung der Aufmerksamkeit
- Post-Viewing: Kreativer Transfer durch Rollenspiele oder die kritische Reflexion kultureller Inhalte.

Dieser methodische Dreischritt ermöglicht eine integrative Verbindung von Sprache und kulturellem Handeln, was als Kernprinzip einer kompetenzorientierten Didaktik gilt.

### **2.2 Förderung interkultureller Kompetenzen**

Die Nutzung der Serie ermöglicht es Lernenden, kulturelle Praktiken (wie die Mahalle-Kultur) wahrzunehmen und mit ihrer eigenen Lebenswelt in Deutschland zu vergleichen. Wie Hack-Cengizalp et al. (2023) im Kontext von „Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis“ betonen, ist es entscheidend, dass Bildungsangebote die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Kinder anerkennen und als Ressource nutzen. Rafadan Tayfa bietet hier einen Identifikationsraum, der die Brücke zwischen der Herkunftskultur und der Aufnahmegesellschaft schlägt.

Dies fördert nicht nur die interkulturelle Sensibilität, sondern unterstützt auch das Bewusstsein für kulturelle Diversität und Toleranz. Die Serie hilft dabei, die oft stigmatisierte Herkunftssprache in einen prestigeträchtigen und positiven Kontext zu rücken.

### **2.3 Mehrsprachigkeit und Integration**

Im Diskurs der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung wird die Bedeutung der Erstsprache für die allgemeine kognitive und schulische Entwicklung hervorgehoben. Laut der Interdependenz-Hypothese von Cummins (1979) stützt eine gefestigte Erstsprache den Erwerb weiterer Sprachen (wie Deutsch). In diesem Sinne bietet Rafadan Tayfa hochwertigen, kindgerechten Input für Türkisch als Heritage-Language.

İnci Dirim (2015) und aktuelle Beiträge in der ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 2024) unterstreichen, dass Bildungserfolg eng mit der Wertschätzung der häuslichen Sprachpraxis verknüpft ist. Die Serie liefert authentische Sprachvorbilder, die über den familiären Wortschatz hinausgehen und somit zur Entwicklung bildungssprachlicher Ansätze in der Herkunftssprache beitragen.

### **2.4 Grenzen und Empfehlungen**

Trotz der Potenziale ist der Erfolg der Serie von ihrer bewussten didaktischen Einbettung abhängig. Es darf nicht bei einer passiven Konsumtion bleiben. Wie in den Arbeiten von Hack-Cengizalp et al. (2023) gefordert, müssen Lehrkräfte hybride Sprachpraktiken (Code-Switching) der Kinder zulassen und die Serieninhalte kritisch auf die heutige Lebensrealität der Kinder in Deutschland beziehen.

Medienangebote wirken nur dann nachhaltig, wenn sie in ein interaktives Lernsetting eingebettet sind, das Raum für Reflexion und den Transfer in den eigenen Alltag bietet. Die pädagogische

Herausforderung besteht darin, audiovisuelle Materialien nicht als Ersatz, sondern als Impulsgeber für eine reflektierte Auseinandersetzung mit Sprache und Identität zu begreifen.

### **3.Methodik**

#### **3.1 Forschungsdesign**

Die vorliegende Studie verfolgt ein qualitativ-interpretatives Forschungsdesign mit dem Ziel, die sprachlichen, kulturellen und sozialen Bildungsdimensionen der türkischen Kinderanimationsserie Rafadan Tayfa umfassend zu analysieren. Ein qualitativer Ansatz ermöglicht es, die komplexen Bedeutungsebenen sowie sprachlichen und kulturellen Muster der Serie tiefgründig im jeweiligen sozialen Kontext zu erfassen und zu interpretieren (Creswell, 2014; Flick, 2018). Das zugrundeliegende interpretative Paradigma versteht Medienprodukte nicht als passive Informationsquellen, sondern als aktive Akte kultureller Bedeutungsproduktion, die in Wechselwirkung mit den Rezeptionskontexten der Rezipienten entstehen (Geertz, 1973; Silverman, 2016).

#### **3.2 Stichprobenauswahl**

Die Stichprobe dieser Untersuchung wurde durch ein gezieltes Auswahlverfahren (purposive sampling) zusammengestellt, um eine möglichst breite Perspektive der Zielgruppe zu erfassen. Sie umfasst drei türkischstämmige Kinder im Alter von 9, 10 und 12 Jahren, die in Deutschland sozialisiert wurden. Um die Geschlechterdynamik der Rezeption zu berücksichtigen, setzt sich die Gruppe aus zwei Mädchen und einem Jungen zusammen.

Die Kinder wurden aus der Stadt Goslar im Bundesland Niedersachsen ausgewählt und leben in mittelstädtisch geprägten Wohnumfeldern.

Bei der Auswahl der Probanden wurde gezielt darauf geachtet, dass die Kinder über funktionale Kompetenzen in beiden Sprachen (Deutsch und Türkisch) verfügen, das heißt, dass sie beide Sprachen verstehen und aktiv oder passiv verwenden können.

Da sich alle Kinder im schulpflichtigen Alter befinden, zeigt sich eine stärkere Dominanz des Deutschen als Bildungssprache. Gleichzeitig wurde bei der Stichprobenauswahl bewusst darauf

geachtet, dass Türkisch sowohl im familiären Umfeld als auch im sozialen Nahraum regelmäßig verwendet wird.

Die Auswahl erfolgte anhand folgender Kriterien (Einschlusskriterien):

(a) Aufwachsen in Deutschland seit mindestens dem Vorschulalter,

(b) regelmäßiger Kontakt zur türkischen Sprache im familiären Umfeld,

(c) rezeptive oder produktive Zweisprachigkeit (Deutsch/Türkisch) sowie

(d) keine diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen.

Ausschlusskriterien waren:

(a) ausschließlich monolinguale Sozialisation,

(b) fehlender Kontakt zur türkischen Sprache im Alltag sowie

(c) unregelmäßige Teilnahme an den Erhebungsphasen.

Ein wesentliches Auswahlkriterium war die Heterogenität ihrer sozialen Umfelder: Die Probanden stammen aus unterschiedlichen Stadtteilen und sozialen Milieus, was eine differenzierte Analyse der lebensweltlichen Bezüge ermöglicht.

Die sprachlichen Profile der Kinder wurden auf Basis elterlicher Angaben sowie durch eine forschungsbegleitende Einschätzung während der Datenerhebung bestimmt. Alle Kinder weisen eine funktionale Zweisprachigkeit auf, wobei Deutsch die dominante Bildungs- und Schulsprache darstellt. Türkisch wird im familiären Kontext in unterschiedlicher Intensität genutzt (von überwiegend rezeptiv bis aktiv-produktiv).

### **3.3 Datenerhebung**

Als Datengrundlage dienen zehn Episoden der Serie, ausgestrahlt zwischen 2019 und 2023, die thematisch zentrale Aspekte wie Freundschaft, traditionelle Spiele und Nachbarschaftsrituale abdecken. Über einen Zeitraum von zehn Wochenenden wurden die Episoden gemeinsam mit den Kindern angesehen, um sowohl die rezeptive Verarbeitung als auch spontanen sprachlichen Gebrauch zu beobachten. Anschließend wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, um

die subjektiven Wahrnehmungen, die sprachliche Nutzung sowie die kulturelle Relevanz der Inhalte aus Sicht der Zielgruppe zu erfassen (Patton, 2015; Mayring, 2015).

### 3.4 Datenanalyse und Kodierungsprozess

Die Analyse erfolgte mittels qualitativer Inhalts- und thematischer Analyse (Mayring, 2015; Braun & Clarke, 2006) in drei Schritten:

- **Offene Kodierung:** Identifikation und Erfassung sprachlicher und kultureller Äußerungen, beispielsweise „Ich habe ein neues Wort gelernt“ oder „Bei uns sind die Nachbarn auch so“.
- **Axiale Kodierung:** Zusammenfassung semantisch verwandter Codes zu Kategorien, etwa „soziale Werte“ mit Unter-codes wie „helfen“, „teilen“ und „gemeinsam lösen“.
- **Selektive Kodierung:** Herausarbeitung forschungsrelevanter Hauptkategorien, die eng an die Forschungsfragen gekoppelt sind.

Die Kodierungen wurden von der Verfasserin und einer zweisprachigen Expertin – einer türkischen Sprachwissenschaftlerin und Deutschlehrerin mit umfassender Zweisprachigkeits- und Kulturkompetenz – unabhängig voneinander vorgenommen. Diese Doppelkodierung gewährleistet methodische Strenge und kulturelle Validität. Die Interrater-Reliabilität wurde quantitativ mit dem Cohen’s Kappa berechnet und erreichte einen Wert von 0,82, was gemäß Landis & Koch (1977) als hohe Übereinstimmung interpretiert wird

#### Beispielhafte Kodierungen:

- „Mahalle“ (Nachbarschaft): Ausdruck eines erweiterten aktiven Wortschatzes.
- „Kannst du mir helfen, bitte?“: Übernahme authentischer Satzstrukturen.
- Code-Switching zwischen Türkisch und Deutsch: „Manchmal rede ich mit Freunden mal Türkisch, mal Deutsch.“ – Indikator für funktionale Mehrsprachigkeit.

Zur Validierung der Ergebnisse wurde eine Triangulation zwischen medienanalytischer Inhaltsanalyse und Interviewdaten

vorgenommen, um sprachliche, kulturelle und soziale Lernprozesse multiperspektivisch zu erfassen (Flick, 2018).

### **3.5 Gütekriterien**

Die methodische Qualität der Studie wurde durch folgende Maßnahmen sichergestellt:

- Triangulation von Primärdaten (Medieninhalte und Interviews) und Sekundärliteratur (Flick, 2018).
- Transparente und ausführliche Dokumentation der Stichprobenwahl sowie des Kodierungs- und Analyseprozesses (Mayring, 2015).
- Erhöhung der Reliabilität durch unabhängige Doppelkodierung und quantitative Absicherung mittels Cohen's Kappa (Creswell, 2014).
- Sicherung der Validität durch leitfadengestützte Interviews und mehrfache Prüfung der Transkriptionen

### **3. Einschränkungen**

Die begrenzte Stichprobengröße von drei Kindern sowie die Auswahl von zehn Episoden schränken die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Zudem beeinflusst die dominante Alltagssprache Deutsch die Verarbeitung der türkischen Serieninhalte. Die Untersuchung bezieht sich ausschließlich auf die Originalfassung der Serie, synchronisierte Versionen wurden nicht berücksichtigt. Langzeitwirkungen und reale Lernsituationen konnten im Rahmen der Studie nicht empirisch überprüft werden.

### **4. Ergebnisse**

Die Triangulation aus der qualitativen Medienanalyse der Serie Rafadan Tayfa und den leitfadengestützten Interviews ermöglichte die Identifikation distinkter sprachlicher, kultureller und sozialer Ergebniskategorien. Im Folgenden werden die sprachlichen Befunde detailliert dargestellt.

#### 4.1 Sprachliche Befunde

Die Untersuchung der sprachlichen Merkmale fokussierte sich auf die produktive Übernahme von Lexik, Syntax und pragmatischen Markern aus der medialen Rezeption in den Alltag der Probanden

**Tabelle 1: Analyse sprachlicher Merkmale in der Rezeption von Rafadan Tayfa**

<b>Kodierung</b>	<b>Definition</b>	<b>Empirische Belege (Serie &amp; Interviews)</b>
<i>Wortschatz</i>	Wiederkehrende Alltagssprache und idiomatische Ausdrücke	Serie: „Mahalle“ (Nachbarschaft)  Kind (10): „Das Wort benutze ich jetzt oft.“
Satzbau	<i>Authentische Dialoge mit einfachen, strukturierten Satzformen</i>	Serie: „Yardıı eder misin?“;  Kind (9): „Ich sage jetzt auch: ‚Kannst du mir helfen, bitte?‘“
Sprachmischung	<i>Wechsel zwischen Türkisch und Deutsch (Code-Switching)</i>	Serie: Türkisch-deutsche Mischdialoge;  Kind (12): „Manchmal rede ich [...] mal Türkisch, mal Deutsch.“

Die Auswertung verdeutlicht, dass die Kinder insbesondere solche sprachlichen Muster übernehmen, die sie im Alltag praktisch anwenden können. Beispielsweise zeigt Kind 10, dass es das Wort „Mahalle“ häufig verwendet, was auf eine beobachtbare Aneignung des herkunftssprachlichen Wortschatzes hinweist. In Bezug auf Satzbau übernimmt Kind 9 höfliche Fragen wie „Kannst du mir helfen, bitte?“ und wendet sie im Alltag an, was einen direkten Transfer von medialem Input zu pragmatischer Sprachverwendung illustriert.

Die dokumentierten Sprachmischungen (Code-Switching) zeigen, dass Kinder bewusst zwischen Türkisch und Deutsch wechseln, was auf funktionale Mehrsprachigkeit und lebensweltliche Relevanz hinweist. Diese Zwischenschritte zwischen den direkten Zitaten der

Kinder und den theoretischen Schlussfolgerungen stellen sicher, dass die Interpretation datenbasiert ist.

Der Ausbau der Herkunftssprache durch Begriffe wie „Mahalle“ korrespondiert mit Modellen zur Festigung der Heritage Language im bilingualen Kontext (Montanari, 2002). Hinsichtlich der syntaktischen Ebene belegen die Daten eine Übernahme von höflichen Sprechakten und deren direkten Transfer in das deutsche Sprachhandeln. Dieser Befund stützt die Interdependenzhypothese, wonach kognitive und pragmatische Kompetenzen sprachenübergreifend verfügbar sind (Cummins, 1979). Die dokumentierten Sprachmischungen decken sich zudem mit aktuellen Studien der Universität Hamburg zur hybriden Sprachpraxis, die Code-Switching als Ausdruck einer kompetenten mehrsprachigen Identität werten (Edele et al., 2020).

#### 4.2 Kulturelle Befunde

Die Inhaltsanalyse der Serie Rafadan Tayfa in Kombination mit den Probandeninterviews verdeutlicht, dass die medialen Inhalte als Katalysatoren für kulturelle Identifikationsprozesse fungieren. Die deskriptiven Ergebnisse der kulturellen Dimensionen sind in Tabelle 2 aufgeführt.

***Tabelle 2: Analyse kultureller Dimensionen in der Rezeption von Rafadan Tayfa***

<b><i>Kodierung</i></b>	<b><i>Definition</i></b>	<b><i>Empirische Belege (Serie &amp; Interviews)</i></b>
<i>Traditionen</i>	Darstellung von Festen, Spielen und Alltagsritualen.	Serie: Gemeinsamer Bau eines Fahrrads;  Kind (11 J.): „Wenn man zusammenarbeitet, geht alles schneller.“
Konfliktlösung	<i>Verbale Klärung von Missverständnissen und Empathie</i>	Serie: <i>Friedliche Versöhnung nach Streit</i> ;  Kind (9 J.): „Ich habe gelernt, dass man zuerst reden soll.“
Rollenvorbilder	<i>Identifikation mit positiven Charaktereigenschaften</i>	Serie: <i>Hilfsbereitschaft gegenüber Jüngeren</i> ;  Kind (10 J.): „Ich möchte auch so hilfsbereit sein wie sie.“

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die kulturellen Inhalte der Serie als möglicher Stimulus für die Aktivierung kultureller Schemata fungieren. Mehrere Kinder äußerten, dass sie sich mit den dargestellten Traditionen identifizieren konnten, was auf die Relevanz medialer Repräsentation für ihr Zugehörigkeitsgefühl in der Diaspora hinweist (Trepte, 2006). Die Serie kann den Probanden als Spiegel dienen, um Aspekte ihrer hybriden Identität zu reflektieren, wie auch in der migrationspädagogischen Forschung der Universität Bielefeld als potenziell wichtiger Faktor für die Identitätsentwicklung beschrieben wird (Mecheril, 2010). Darüber hinaus deuten die Beobachtungen darauf hin, dass universelle Werte wie Solidarität durch kulturspezifische Narrative unterstützt oder angeregt werden können.

### 4.3 Soziale Befunde

Soziale Lernprozesse, wie prosoziale Interaktion und kooperatives Handeln, stellen zentrale Themen der Serie dar. Die Analyse verdeutlicht, dass die Kinder mediale Verhaltensmuster reflektieren und diese in ihren eigenen sozialen Alltag integrieren. Die deskriptiven Ergebnisse sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

**Tabelle 3: Analyse sozialer Kompetenzen und Interaktionen**

<b>Kodierung</b>	<b>Definition</b>	<b>Beispiele aus Medienanalyse &amp; Interviews</b>
<i>Freundschaft &amp; Empathie</i>	Identifikation mit positiven sozialen Eigenschaften der Figuren	Serie: Trösten eines Freundes nach einem Streit;  Kind (11 J.): „Wir spielen jetzt immer zusammen, weil sie nett sind.“
Rollen Vorbilder	<i>Figuren mit positiven sozialen Eigenschaften als Vorbilder.</i>	Serie: Hilfsbereitschaft gegenüber Älteren;  Kind (10 J.): „Ich möchte auch so hilfsbereit sein [wie die Figuren].“

---

Kommunikative Pragmatik	<i>Einsatz höflicher Sprache und aktives Zuhören</i>	<i>Serie: „Bitte, kannst du mir helfen?“;  Kind (9 J.): „Ich frage jetzt auch höflich, wenn ich was brauche.“</i>
-------------------------	--	---

---

Die Daten deuten darauf hin, dass eine Verbindung zwischen medialer Rezeption und der Übernahme sozialer Handlungsmuster bestehen könnte. Die Beobachtungen prosozialer Interaktionen legen nahe, dass die Kinder ihr eigenes Verhalten reflektieren, was mit den Mechanismen der Social Cognitive Theory übereinstimmen kann (Bandura, 2001). Darüber hinaus stimmen die Beobachtungen zur Kooperation mit internationalen Forschungsergebnissen überein, die darauf hinweisen, dass mediale Narrative die Bereitschaft zur Zusammenarbeit in realen sozialen Kontexten unterstützen oder fördern können (Coyne et al., 2018). Die Aneignung höflicher Sprechakte (z. B. „Bitte“) zeigt Tendenzen einer Stärkung der pragmatischen Sprachkompetenz, ohne dass eine endgültige kausale Schlussfolgerung gezogen wird, im Sinne einer sozial-integrativen Kommunikation..

## **5. Diskussion und Fazit**

Die vorliegende Untersuchung deutet darauf hin, dass die Serie Rafadan Tayfa über den rein unterhaltenden Charakter hinaus ein bedeutendes pädagogisches Potenzial aufweist. Die Ergebnisse belegen eine synergetische Förderung sprachlicher, kultureller und sozialer Kompetenzen bei bilingual aufwachsenden Kindern.

Theoretische Einordnung der Sprachförderung Die beobachtete Wirksamkeit der Serie steht im Einklang mit der Input-Hypothese, wonach verständlicher und interessanter Input (comprehensible input) den Spracherwerb maßgeblich beeinflusst (Krashen, 1982). Der emotional ansprechende Kontext reduziert den „affektiven Filter“, wodurch der Spracherwerb in einer angstfreien, natürlichen Umgebung stattfindet. Im Vergleich zu aktuellen Diskursen in der angewandten Linguistik bestätigt diese Arbeit, dass audiovisuelle Medien durch die starke Identifikation mit den Charakteren den Übergang vom passiven

Verstehen zum aktiven Sprachgebrauch fördern. Das identifizierte Code-Switching wird hierbei – in Anlehnung an das Konzept der „Translanguaging“-Praktiken – nicht als defizitärer Sprachzustand, sondern als Ausdruck einer hoch entwickelten funktionalen bilingualen Identität interpretiert (García & Wei, 2014).

Identitätsbildung und kulturelle Repräsentation Die kulturelle Dimension der Serie fungiert als Brücke zwischen der Herkunfts- und der Mehrheitskultur. Durch die Darstellung von Werten wie Respekt und Nachbarschaftshilfe wird die bikulturelle Identitätsentwicklung gestärkt. In Anlehnung an Theorien zur kulturellen Identität in der Diaspora lässt sich konstatieren, dass mediale Repräsentationen eine essenzielle Rolle bei der Validierung der eigenen Lebenswelt spielen (Hall, 1990). Die Serie bietet den Kindern einen Raum zur kulturellen Selbstverortung, was die Befunde der internationalen Medienforschung stützt, wonach ethnische Medien die psychologische Integration und das Selbstwertgefühl von Minderheiten stärken (Trepte, 2006).

Didaktische Implikationen und Ausblick Ein zentraler Beitrag dieser Arbeit ist die Verknüpfung empirischer Befunde mit didaktischen Modellen der Medienvermittlung. Die Integration von audiovisuellen Sequenzen in den Unterricht erfordert strukturierte Phasen (Pre-, While- und Post-Viewing), um das volle Lernpotenzial auszuschöpfen. Dennoch unterliegt die vorliegende Studie Limitationen. Aufgrund der geringen Stichprobengröße (n=3) sind die Ergebnisse als explorative Einblicke zu werten und nicht ohne Weiteres auf die Gesamtheit bilingualer Kinder übertragbar. Zukünftige Forschungen sollten:

Längsschnittanalysen durchführen, um die Nachhaltigkeit der sprachlichen Zuwächse zu prüfen.

Quantitative Ansätze einbeziehen, um die Generalisierbarkeit der Befunde durch größere Stichproben zu erhöhen.

Vergleichende Medienanalysen vornehmen, um die Spezifik von Rafadan Tayfa gegenüber anderen internationalen Formaten herauszuarbeiten.

Zusammenfassend bietet die Untersuchung wertvolle Einblicke in die Potenziale audiovisueller Medien für den Zweitspracherwerb und die Identitätsstiftung. Die gezielte Integration solcher Medienangebote kann die Lernmotivation steigern und als wirksames Instrument zur Förderung interkultureller Kompetenzen in einer globalisierten Gesellschaft dienen.

### **6.Schlussfolgerung und Ausblick**

Die vorliegende Untersuchung bietet erste explorative Einblicke, die darauf hindeuten, dass die Serie Rafadan Tayfa weit über den Bereich der reinen Unterhaltung hinausreicht. Sie fungiert als integratives Medium, das die sprachliche, kulturelle und soziale Entwicklung bilingual aufwachsender Kinder synergetisch unterstützt. Durch die authentische Repräsentation lebensweltlicher Bezüge wird nicht nur der Spracherwerb stimuliert, sondern auch die bikulturelle Identität im Sinne der Migrationspädagogik nachhaltig validiert (Mecheril, 2010).

Aus den empirischen Befunden lassen sich folgende handlungsorientierte Empfehlungen für die pädagogische Praxis ableiten:

- Gezielte Integration audiovisueller Medien: Kinderserien mit hoher kultureller Relevanz sollten als fester Bestandteil in Curricula für den Herkunftssprachenunterricht (HSU) verankert werden. Dies fördert die Heritage Language, die eine essenzielle Basis für den allgemeinen Bildungserfolg darstellt (Montanari, 2002).
- Methodische Strukturierung: Für einen maximalen Lernerfolg ist die Anwendung des Drei-Phasen-Modells (Pre-, While- und Post-Viewing) essenziell. Diese didaktische Rahmung sichert die kognitive Durchdringung und ermöglicht die notwendige sprachliche Reflexion der Inhalte.
- Wertschätzung von Code-Switching: Pädagogen sollten Sprachmischungen nicht als defizitäre Sprachverwendung, sondern als Ausdruck einer dynamischen bilingualen Kompetenz anerkennen. Im Sinne des Translanguaging sollten

diese als kognitive Brücke zum Ausbau beider Sprachsysteme genutzt werden (García & Wei, 2014).

- Interkulturelle Werteeziehung: Medienformate dienen als Ausgangspunkt, um prosoziale Werte wie Kooperation und Konfliktfähigkeit im Klassenzimmer zu thematisieren. Dies stützt die Entwicklung interkultureller Empathie, wie sie in Modellen des sozialen Lernens postuliert wird (Bandura, 2001).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die bewusste Einbindung solcher Medienangebote die Motivation der Lernenden steigert und ein zeitgemäßes, digitales Sprachbewusstsein fördert. Die Serie bietet eine „kulturelle Heimat“ im digitalen Raum, die für die psychologische Stabilität in der Diaspora von hoher Relevanz ist. Zukünftige Forschung sollte darauf abzielen, diese qualitativen Einblicke durch quantitative Längsschnittstudien zu stützen, um die langfristigen Auswirkungen auf die Identitätsbildung und Sprachkompetenz noch präziser zu fassen.

#### **Yazar Katkısı:**

Makale tek yazarlı olup u yazarın katkısı %100’dür.

#### **Etik Onay:**

Bu çalışma, düşük risk düzeyine sahip nitel bir araştırma kapsamında yürütülmüş olup mevcut kurumsal ve ulusal yönergeler doğrultusunda etik kurul onayı gerektirmemiştir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmış, tüm katılımcılar için ebeveynlerinden bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Elde edilen veriler anonimleştirilmiş, gizlilik ve veri güvenliği ilkelerine uygun biçimde korunmuş ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Çalışma, çocuklarla yürütülen araştırmalara ilişkin uluslararası etik standartlar ile Helsinki Bildirgesi ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilmiş olup katılımcılar açısından herhangi bir fiziksel ya da psikolojik risk oluşturmamıştır.

#### **Finansman:**

Bu araştırma, kamu, ticari veya kar amacı gütmeyen sektörlerdeki herhangi bir finansman kurumundan özel bir hibe almamıştır.

### **Çıkar Çatışması:**

Yazar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

### **Literaturverzeichnis**

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Asian Journal of Communication*, 11(2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/01292980109364801>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Holmgren, H. G., Davis, E. J., Collier, K. M., Memmott-Elison, M. K., & Hawkins, A. J. (2018). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach. *Developmental Psychology*, 54(2), 331-347. DOI: 10.1037/dev0000412
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2001). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). *Multilingual matters*.
- Dirim, İ. (2015). Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In İ. Dirim, İ. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 313–323). Waxmann.
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6. Aufl.). SAGE Publications.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot.
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. Basic Books.
- Edele, A., Kempert, S., Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., Rauch, D. (eds) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_22)

- Hack-Cengizalp, E., et al. (2023). Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis. Springer VS. DOI: 10.3278/9783763973033
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (Hrsg.), Identity: Community, Culture, Difference. Lawrence & Wishart.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1).
- Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33(1), 159–174.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Beltz Studium.
- Montanari, E. (2002). Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.<https://doi.org/10.25528/073>
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods. SAGE Publications.
- Silverman, D. (2016). Qualitative Research. SAGE Publications.
- Surkamp, C. (Hrsg.). (2024). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. J.B. Metzler.
- Trepte, S. (2006). Social Identity Theory and Self-Categorization Theory. In Psychology of Entertainment. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

### ***Extended Abstract***

*In contemporary media-saturated societies, audiovisual formats have evolved into influential agents of socialization and language acquisition. For bilingual children in the Turkish-German diaspora, maintaining the heritage language while navigating a stable cultural identity presents a complex challenge. While formal education in Germany predominantly prioritizes the majority language, opportunities for heritage language development are often limited to informal family settings. This study addresses a significant research gap by investigating the pedagogical and sociolinguistic potential of the Turkish animated series Rafadan Tayfa. Set in a traditional Istanbul neighborhood (Mahalle), the series creates a multimodal learning environment where linguistic input is intrinsically linked to cultural practices, social values, and collective memory. The research argues that culturally grounded media can function as a “linguistic anchor”*

*in migration contexts, providing the emotional engagement and meaningful language exposure necessary for balanced bilingual development.*

*Theoretically, the study is grounded in a multidisciplinary framework that bridges socio-cultural and linguistic perspectives. Vygotsky's (1978) Socio-cultural Theory provides the foundation for understanding learning as a social process mediated by cultural tools. To assess linguistic accessibility, Krashen's (1982) Input Hypothesis and the concept of the "Affective Filter" are employed, suggesting that the humorous and relatable nature of the series facilitates effortless language internalization. Crucially, the study incorporates Cummins' (1979) Interdependence Hypothesis, which posits that a solidified heritage language serves as a cognitive foundation for acquiring the majority language.*

*To understand the complexities of hybrid identities, the framework utilizes Mecheril's (2010) Migrationspädagogik and Berry's (1997) Acculturation Model, while framing linguistic flexibility through the lens of Translanguaging (García & Wei, 2014). This approach shifts the perspective from viewing code-switching as a linguistic deficit to recognizing it as a sophisticated expression of bilingual competence.*

*Methodologically, the study adopts a qualitative-interpretative design to capture the subjective experiences of bilingual learners. Data were collected via semi-structured, guideline-based interviews with three Turkish-German children (aged 9, 10, and 12) following a structured ten-week viewing period of ten selected episodes. The analysis followed Mayring's (2015) Qualitative Content Analysis and Braun and Clarke's (2006) Thematic Analysis. Coding focused on three primary dimensions: linguistic development (lexical acquisition and pragmatic markers), cultural identification (recognition of traditions and symbols), and social value perception (cooperation and solidarity). Rigor was ensured through independent double-coding, achieving an inter-rater reliability of Cohen's Kappa = 0.82, and methodological triangulation as proposed by Flick (2018).*

*The findings demonstrate that Rafadan Tayfa acts as a "bridge medium" that fosters simultaneous linguistic and cultural growth. Linguistically, participants showed significant gains in receptive*

*vocabulary and idiomatic expressions (e.g., the concept of Mahalle), moving from simple word recognition to applying complex communicative structures. Culturally, the children displayed deep identification with the characters, perceiving the traditional values not as foreign, but as a validation of their own hybrid lived realities. Furthermore, the series successfully transmitted pro-social values—such as community responsibility and respect for elders—which the children reported transferring into their daily interactions in Germany.*

*In conclusion, culturally authentic media like Rafadan Tayfa are indispensable tools for heritage language education. They provide a “cultural home” in the digital space, enhancing motivation and psychological stability. The study recommends the systematic integration of such media into Heritage Language Programs (HSU) using a structured Three-Phase Model (Pre-, While-, and Post-viewing).*

*Ultimately, the research highlights that embracing plurilingualism through authentic media is a vital resource for cognitive and social integration in a globalized society. This study contributes to the field by demonstrating how digital storytelling can effectively bridge the gap between home and school environments in migration contexts.*



**KARAYCANIN KIRIM DİYALEKTİNDE CÜMLENİN  
YAPISAL-İŞLEVSEL ÖZELLİKLERİ: İBRANİ HARFLİ  
METİNLER ÜZERİNE BİR İNCELEME\***

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF  
SENTENCES IN THE CRIMEAN DIALECT OF KARAIM: A  
STUDY BASED ON HEBREW-SCRIPT TEXTS**

Hayal ASGARLI   \*\*

**Özet**

Bu çalışma, Kırım Karaycasının İbrani harfli metinlerine dayalı olarak cümle türlerinin yapısal, işlevsel ve sözdizimsel özelliklerini incelemektedir. Araştırmanın veri seti, yayımlanmış Karayca metinlerden seçilen 400 cümleden oluşmakta olup, analiz sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir yaklaşım benimsenmiştir. Cümleler; yapısal tür (basit ve birleşik), işlevsel tür (bildirme, soru, emir ve ünlem) ve söz dizimi özellikleri (SOV, SVO ve devrik yapı) bakımından sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular, basit cümlelerin birleşik cümlelere göre daha yaygın olduğunu ve bildirme cümlelerinin işlevsel açıdan baskın bir konumda bulunduğunu göstermektedir. Söz dizimi bakımından ise SVO yapılarının, Türk dillerinde yaygın olan SOV düzeniyle birlikte kullanıldığı ve bu durumun dil teması ile çeviri geleneğinin etkisiyle ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışma, Kırım Karaycasının sentaktik yapısını sistematik ve veri temelli bir yaklaşımla ele alarak, dil içi özellikler ile metin türü ve dil teması gibi dış etkenler arasındaki etkileşimi ortaya koymakta ve mevcut literatüre katkı sağlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Karayca, cümle, özne, yüklem, sözdizimsel yapı, sade cümle, birleşik cümle

\* DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19367758>

*turnitin.com* tarafından taranmıştır. *Creative Commons* lisansı altındadır.

Araştırma Makalesi: **Geliş tarihi:** 12.02.2026; **Kabul tarihi:** 13.04.2026.

**Atf Bilgisi / Reference Information:** Asgarli, H. (2026). Karaycanın Kırım Diyalektinde Cümlenin Yapısal-İşlevsel Özellikleri: İbrani Harfli Metinler Üzerine Bir İnceleme. *Zeitschrift für the Welt der Türken*, 18(1), s. 49-72

\*\* Research Assistant, Institute of Linguistics named after Nasimi of ANAS, Department of Turkic Languages Bakü / AZERBAIJAN [khayal.asgarli.94@mail.ru](mailto:khayal.asgarli.94@mail.ru) <https://orcid.org/0000-0002-5113-1583>

## **Abstract**

This study examines the structural, functional, and syntactic properties of sentence types in the Crimean Karaim dialect based on Hebrew-script texts. The data set consists of 400 sentences selected from published Karaim texts, and the analysis adopts a mixed-method approach combining qualitative and quantitative techniques. Sentences are classified according to structural type (simple and complex), functional type (declarative, interrogative, imperative, and exclamatory), and syntactic features (SOV, SVO, and inverted structures). The findings reveal that simple sentences are more frequent than complex ones and that declarative sentences constitute the dominant functional type. In terms of syntax, SVO structures are used alongside the typical Turkic SOV order, which is interpreted as a result of language contact and translation practices. This study provides a systematic and data-driven analysis of Crimean Karaim syntax, highlighting the interaction between internal linguistic structures and external factors such as text type and language contact, and contributes to the existing literature.

**Keywords:** Karaim, sentence, subject, predicate, syntactic structure, simple sentence, compound sentence

## **Giriş**

Karayların kullandığı alfabeler, coğrafi faktörler sonucunda farklı dillerin etkisi ve ayrıca dinî inançlardan (Karaizm mezhebi) kaynaklanan unsurlar, bu dile kendine özgü birtakım farklılıklar kazandırmıştır. Karay dilinde dil -içi ve dil-ötesi etkenlerin rolü yalnızca fonetik, leksik ve morfolojik düzeylerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda dilin sentaktik yapısını da önemli ölçüde etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı, Kırım Karaycasında cümlelerin yapısal ve işlevsel özelliklerini sistematik bir şekilde incelemek ve bu özellikler doğrultusunda cümleleri sınıflandırmaktır. Ayrıca çalışma, İbranicenin Kırım Karaycası söz dizimi üzerindeki etkisinin niteliğini ve derecesini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çalışma, tipolojik dilbilim ve işlevsel dilbilim yaklaşımları çerçevesinde ele alınmıştır.

Dilde cümle, iletişimsel bir amaç taşıyan ve gramatikal ile anlambilimsel açıdan bütünlük gösteren bir sentaktik birim olarak tanımlanmaktadır. Muharrem Ergin cümle kavramını şu şekilde tanımlar: “Cümle bir fikri, bir düşünceyi, bir hareketi bir duyguyu, bir hadiseyi tam olarak bir hüküm halinde ifade eden kelime grubudur.” (Ergin, 2009, s. 398) Sözdiziminin (sentaks) temel kavramlarından biri olan cümle, yalnızca gramatikal yapı açısından değil, aynı zamanda iletişimsel işlev bakımından da çeşitli türlere ayrılmaktadır. Türk

dillerinde cümleler farklı ölçütler temelinde sınıflandırılmakta olup, bu sınıflandırma genel Türk dilbilimi geleneğinde ortak özelliklerin yanı sıra, ayrı ayrı dillerin kendine özgü niteliklerini de yansıtmaktadır.

Trakay, Haliç ve Kırım diyalektlerine sahip olan Karay Türkçesinin cümle yapısı üzerine pek çok Türkolog tarafından çeşitli bilimsel incelemeler yapılmıştır (Musaev, 2004; Kocaoğlu, 2006; Öztürk, 2018; Csató, 2012). Karayca üzerine kaleme alınan bilimsel araştırmalarda, Karayların yazı dilinde görülen cümle yapısının, genel Türk dili söz dizimiyle büyük ölçüde örtüşmediği özellikle vurgulanmaktadır (Kocaoğlu, 2017; Smetek, 2013; Jankowski, 2003). Kocaoğlu, 1930-dan bu yana Karaycanın cümle yapısındaki bu durumun yaygın olduğunu, dinî metinlerde bu farklılığın daha fazla ortaya çıktığını belirtir, yüklem cümle sonunda değil, başında veya ortasında yer aldığını ifade eder ve bunun İbraniceden yapılan dini çevirilerin dil üzerinde etkisi ile ilişkilendirir. (Kocaoğlu, 2017, s. 2). Öztürk, yalnızca İbranice değil, aynı zamanda Slav dillerinin de Karayca üzerinde tüm dil alanlarında çeşitli etkilerinden söz etmektedir. (Öztürk, 2018, s. 139). Trakay ve Haliç lehçelerindeki cümle yapısına ilişkin araştırmaların aksine, Kırım Karaycasında bu konu ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Örneğin, Karaim dili üzerine çeşitli ve kapsamlı araştırmalar yürüten Musaev, Kırım Karaycasını bu çalışmalara dahil etmemektedir. (Musaev, 2004).

Bu çalışma, Kırım Karaycasına ait İbrani harfli metinleri yapı, işlev ve söz dizimi düzeylerinde birlikte inceleyerek literatürdeki parçalı değerlendirmeleri bütüncül bir çerçevede ele almaktadır. Bu yönüyle çalışma, Karaycanın sentaktik yapısına ilişkin değerlendirmelere sistematik ve veri temelli bir katkı sunmaktadır.

### **Yöntem**

*Araştırma yöntemi:* Bu çalışmanın veri setini, Kırım Karaycasına ait İbrani harfli metinlerden seçilen toplam 400 cümle oluşturmaktadır. Veri seti, Radloff (2010), Çulha (2015) ve Gulayhan–Jankowski (2021) tarafından yayımlanan metinlerden seçilmiştir. Cümlelerin seçiminde şu ölçütler esas alınmıştır: (i) metnin Kırım Karaycasına ait olması, (ii) cümle yapısının açık biçimde tespit edilebilir olması, (iii) farklı metin türlerini (folklorik ve dinî metinler) temsil etmesi. Böylece veri setinin hem dil içi çeşitliliği hem de temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır. İncelenen cümleler, yapısal açıdan (basit/birleşik cümleler) ve işlevsel açıdan (bildirme, soru, emir, ünlem cümleleri) sınıflandırılmıştır. Analiz

sürecinde, Türk dilleri arasında karşılaştırmalı değerlendirme yapabilmek amacıyla tipolojik dilbilim yaklaşımı benimsenmiş, ayrıca cümle yapılarının incelenmesinde işlevsel sözdizimi (functional syntax) ilkelerinden yararlanılmıştır. Tipolojik dilbilim, dünya dillerini yapısal ve işlevsel özelliklerine göre karşılaştırarak sınıflandırmayı amaçlayan dilbilim alanıdır. İşlevsel sözdizimi, cümle yapılarının yalnızca biçimsel kurallar çerçevesinde değil, iletişimsel işlevler doğrultusunda şekillenen bir sistemin parçası olarak ele alındığı bir yaklaşımdır. Bu çalışmada Comrie'nin tipolojik yaklaşımı temelinde dilsel yapılar karşılaştırmalı olarak incelenmiş (Comrie, 1989); Halliday'in işlevsel sözdizimi yaklaşımı doğrultusunda ise söz konusu yapıların iletişimsel işlevleri çözümlenmiştir (Halliday, 2014).

Veri setindeki cümleler, önceden belirlenen bir kodlama şemasına göre sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda her cümle aşağıdaki ölçütlere göre kodlanmıştır: (1) yapısal tür (basit / birleşik), (2) işlevsel tür (bildirme, soru, emir, ünlem), (3) söz dizimi (SOV, SVO, devrik yapı), (4) bağlaç kullanımı (var / yok), (5) dil etkisi (Türkçe yapı / İbranice etkili yapı). Kodlama işlemi manuel olarak gerçekleştirilmiş ve her cümle ilgili kategoriye atanmıştır.

Cümlelerin sınıflandırılmasında, yüklem konumu, cümle öğelerinin dizilişi ve bağlaç kullanımı temel ölçütler olarak alınmıştır. Analize, ait oldukları dönem ve dil özellikleri dikkate alınarak, yapısal ve işlevsel sınıflandırma bakımından örneklem değeri taşıyan cümleler dâhil edilmiştir. Veriler nitel içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. 400 cümlelik veri seti, hem nitel analiz için yeterli örnek çeşitliliği sağlamak hem de nicel dağılımın güvenilirliğini artırmak amacıyla belirlenmiştir.

*Kullanılan metinler:* Örneklerin seçildiği kaynaklardan biri, Radloff tarafından 1888 ve 1896 yıllarında yayımlanmıştır. XIX. yüzyılın sonlarında Radloff'un yayımladığı bu mecmua ("Proben de Volkslitteratur der türkischen Stamme"), hem halk edebiyatına ait örnekleri ilk kez bir araya getirmesi hem de basılmış ilk mecmualardan biri olması bakımından büyük önem taşımaktadır (Çulha, 2015). Mecmuada İbrani alfabesiyle yazıya geçirilmiş bölüm, "Yanı Qırım'dağı Qaraimler arasında kullanılan meseller, hikayeler, zarpu meseller, tapmacalar, tekerlemeler ve türküler" başlığı altında verilmiştir. Kırım'da yaşayan Türklere ait folklor örneklerinin yer aldığı bu mecmuanın 518 sayfası İbrani, 408 sayfası ise Kiril alfabesiyle kaleme alınmıştır. Bu mecmua 2010 yılında Tulay Çulha tarafından Latin

alfabesine çevrildi (Radloff, 2010). Bu tür mecmualardan biri de Kırım'ın Simferopol şehrinde Prof. Yuri Polkanov'dan temin edilen ve Henryk Jankowski tarafından gün yüzüne çıkarılan "Katık" mecmuasıdır. Bu mecmuanın fotokopisi üzerinde inceleme yapan Türkolog Tülay Çulha, İbrani harfleriyle yazılmış bu eserin 20,5 × 16 cm ölçülerinde ve 206 sayfa hacminde olduğunu belirtmektedir (Çulha, 2010, s. 39). 1903-1904 yıllarında Bahçesaray'da Yosef Kılıcı tarafından kaleme alınan "Kılıcı" mecmuası, Henryk Jankowski tarafından ortaya çıkarılmıştır. 649 sayfadan oluşan bu mecmua, halk edebiyatı örnekleri bakımından oldukça zengindir. Mecmuada yer alan bazı folklor örnekleri, Katık mecmuası ve Radloff'un yayımladığı mecmuadaki örneklerle benzerlik göstermektedir (Aqtay, 2021).

Çalışmada kullanılan örneklem, halk edebiyatı metinleri ve dini metinlerden oluşmakta olup, söz konusu mecmualardan seçilmiştir. Metin türleri açısından değerlendirildiğinde, örneklemin ağırlıklı bölümünü folklor metinleri oluşturmakta, dini metinler ise daha sınırlı düzeyde temsil edilmektedir.

*İnceleme yöntemi:* Bu yöntem kapsamında, söz konusu metinler üzerinde detaylı yapısal ve anlamsal (semantik) çözümlenmeler gerçekleştirilmiş, cümlelerin sentaktik yapıları sistematik bir biçimde belirlenmiş ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, çalışmanın yönetsel çerçevesini ve analiz sürecini bilimsel kurallar kapsamında ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Nitel analiz kapsamında cümle yapıları işlevsel sözdizimi çerçevesinde yorumlanmış; nicel analiz kapsamında ise her kategoriye ait cümlelerin frekans ve yüzdeler dağılımları hesaplanmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışma kapsamında incelenen toplam 400 cümlelerin yapısal, işlevsel ve sözdizimsel özelliklerine ilişkin nicel dağılımlar aşağıda sunulmaktadır. Elde edilen veriler, Kırım Karaycasının sentaktik yapısına dair genel eğilimleri ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdeler oranlar şeklinde değerlendirilmiştir.

**Tablo 1. Cümlelerin Yapısal Dağılımı**

Cümle Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
------------	-------------	-----------

Basit cümle	272	68
Birleşik cümle	128	32
Toplam	400	100

**Tablo 2. Cümlelerin İşlevsel Dağılımı**

Cümle Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
Bildirme	220	55
Soru	72	18
Emir	68	17
Ünlem	40	10
Toplam	400	100

**Tablo 3. Cümlelerin Sözdizimsel Dağılımı**

Cümle Türü	Frekans (n)	Yüzde (%)
SOV	160	40
SVO	180	45
Devrik yapı	60	15
Toplam	400	100

Bu veriler, Kırım Karaycasında basit cümlelerin birleşik cümlelere göre daha yaygın olduğunu, bildirme cümlelerinin işlevsel açıdan baskın bir konumda bulunduğunu ve söz dizimi bakımından SVO yapısının belirgin bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte devrik yapıların varlığı, özellikle dil teması ve çeviri etkileri bağlamında dikkat çekici bir özellik olarak değerlendirilmektedir.

Türk dillerinde morfolojik ekler ve fiile ait biçimler aracılığıyla sözcükler çeşitli şekillerde değişime uğrar ve birbirleriyle ilişki kurarak cümlenin oluşumunda temel bir rol üstlenir. Konuşma sürecinde konuşanın niyeti, bilgiyi aktarma amacı ve duygusal tutumu cümlenin biçimlenmesini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda cümleler amaçlarına ve intonasyonlarına göre sınıflandırılmaktadır. Her iki ölçüt de cümlenin semantik ve pragmatik özelliklerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

İncelenen yaklaşık 400 cümlenin önemli bir kısmını basit cümleler oluştururken, birleşik cümlelerin daha sınırlı bir kullanım oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Daha açık ifade ile basit cümlelerin oranı birleşik cümlelere göre belirgin biçimde daha yüksektir. Basit cümleler, özellikle folklorik anlatı metinlerinde baskın görünürken, birleşik cümleler dinî ve açıklayıcı pasajlarda daha yoğun gözlemlenmiştir.

## 1. Cümlelerin anlamlarına göre sınıflandırılması

Bildirme cümlesi (Düz cümle). Belirli bir olay, durum veya olgu hakkında bilgi vermek amacıyla kullanılan cümle türüdür. Türk dillerinde bildirme cümleleri, cümle türleri arasında en yaygın kullanılan cümle tipi olarak kabul edilmektedir. Bu cümleler basit ve birleşik yapıya sahip olabilir. Basit bildirme cümleleri tek bir predikatif merkeze sahiptir ve temel bilgiyi kısa ve öz bir biçimde ifade eder. Buna karşılık birleşik bildirme cümleleri sebep, zaman, şart ve amaç gibi ek anlam ilişkilerini ifade ederek bilgiyi genişletir. Bu bakımdan bildirme cümlesi, bilginin aktarılmasının temel sözdizimsel araçlarından biri olarak işlev görmekte ve dilin iletişimsel imkânlarının oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmaya dâhil edilen kaynaklarda da nicelik bakımından bildirme cümlelerinin üstünlük sağladığı görülmektedir. Bu metinlerde bildirme cümlelerinde, Türk dillerinin genel kurallarına uygun olarak söz diziminin kısmen sabit olduğu; yani önce öznenin, ardından yüklem kullanıldığı gözlemlenmektedir. Ancak İbraniceden çevrilen dinî metinlerde, bu dilin etkisiyle ve ayrıca nazım biçiminde verilen bölümlerde söz konusu düzenin zaman zaman bozulduğu görülmektedir.

Örneğin: “*Şah İsmayıl dahi ondan hazneye girip, bir heybe dolusu altın, qılıç, qargı ve mızraq cümle harb aletini alıp dışarı çıktı.*” (Radloff, 2010, s. 381) söz dizimi korunmuştur. Aynı mecmuada yer alan “*Götürdüler köpürin üstüne, qaravullar toxtatılar ölüni.*” (Radloff, 2010, s. 367) cümlesinde ise sözdizimsel yapının bozulduğu görülmektedir.

Metinlerde gözlemlenen bildirme cümleleri arasında olumlu ve olumsuz cümleler de dikkat çekmektedir. Dilin gramer sisteminde özel bir morfolojik gösterge olmadan kurulan, herhangi bir olumsuzluk göstergesi taşımayan ve içeriğin olumlu biçimde ifade edildiği cümleler olumlu cümle olarak kabul edilir. Örneğin: “*Bir zamanda Tevrüz degen şeherde bir fiqare ehtiyar bir adam var emiş.*” (Çulha, 2015, s. 64); “*Ben kervan ilen yigirmi sekiz günden hazırlayan gibi Xalep ge sanki beni sorup getirdiler dedigi ilen Aşıq Qarip' niñ aqlı başına geldi.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 352).

İncelenen metinlerde bildirme cümlelerinin olumsuz biçimi yoq, degil sözcükleri ve -ma/-me olumsuzluk eki yardımıyla oluşturulmaktadır. Örneğin: “*Ekinci ben yemin edmişim qızımdan izinsiz nişanlayacaq degilim.*” (Çulha, 2015, s. 73); “*Ömerniñ türkülerinden*

*qarıştıra, saqat soqur yalan yañlış bir şeyden haberi yoq.*” (Çulha, 2015, s. 71); *“Qayrı anası gördü ki hiç söz geçecek degil.”* (Çulha, 2015, s. 91); *“Bir vaqıt bir bezirğannın yüz qıya qahvesi var eken gelen müşteri ekişer para zararına isterler bir dürlü çaresin bulamaz.”* (Radloff, 2010, s. 357); *“Vay, der, bunlar bu qadar aqıllı adamlar, baña tevekel geldikleri yoqdır.”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 278). Metinlerden verilen örneklerden de görüldüğü üzere yoq ve degil sözcükleri hem kişi ekleriyle birlikte hem de tek başına kullanıma sahiptir. Nazım şeklinde verilen bölümlerde de her iki kullanımın işlek olduğu görülmektedir. Örneğin:

*“A qız köküsini qavuştır  
Benden saña fayda yoqdır.”* (Çulha, 2015, s. 171)  
*“Penceresi beş parmaqdan gümüşden  
Billahi haberim yoq bu işten.”* (Çulha, 2015, s. 125)

*“Bazı tarihi Türk lehçelerinde degil kelimesinin birebir olarak kullanılmadığı, bunun yerine yoq kelimesinin degil kelimesinin yerini aldığı görülmektedir.”* (Kırbaş, 2025, s. 4). Kıpçak grubu Türk dillerinden olan Karay Türkçesinin üç diyalektinde ise degil kelimesinin birkaç farklı varyantına rastlanır: dügül, dugul, divil, tivil, tüvül (Baskakov, 1974, s. 181). Hatta Karaycada bu kelimeyle ilgili, diğer Türk dillerinde görülmeyen başka bir durum da ortaya çıkmaktadır. Kırım diyalektiyle ilgili metinlerde *degil* kelimesinin *tegil* forması nadiren de olsa gramatikal ek alarak isimleşmekte ve cümlede olumsuzluk yaratmaktadır: *“Qantarsız misqalsız nece çekersiz demesi haçan teküeneden haberinüz olmasa onlarıñ tigüllerin naslı anlarsız?”* (Çulha, 2015, s. 73).

İncelenen verilerde bildirme cümlelerinin toplam cümleler içinde en yüksek orana sahip olduğu (%55) görülmektedir. Bu durum, Kırım Karaycasına ait metinlerin anlatı ağırlıklı yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Bildirme cümlelerinin özellikle folklorik metinlerde yoğunlaşması, anlatı ve olay aktarımının bu cümle türü üzerinden gerçekleştiğini göstermektedir. Buna karşılık emir ve ünlem cümlelerinin daha sınırlı kullanımı, metinlerin genel işlevsel yapısının bilgilendirme ve aktarma odaklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Emir Cümlesi. Bu cümleler, konuşanın karşı taraftan belirli bir eylemin yerine getirilmesini talep ettiği, rica ettiği, tavsiye ettiği veya yasakladığı cümle türüdür. Emir cümlesinin temel amacı bilgi vermek değil, dinleyiciyi eyleme yönlendirmektir. Bu cümle türü, bilgilendirici

(informatif) özellikten ziyade yönlendirici (direktif) işlevi ile öne çıkar ve iletişimin pragmatik boyutuyla yakından ilişkilidir. Anlam açısından, Türk dillerinde emir cümleleri yalnızca koşul veya talimat bildirmekle sınırlı kalmaz. Bu cümleler farklı işlevsel nüanslar da taşıyabilir: Emir ve talep; rica ve istem; tavsiye ve öğüt; izin ve teşvik; yasak.

Bu cümlelerde en belirgin özelliklerden biri, ikinci tekil şahısta emir formunun ek almadan kullanılmasıdır. Örneğin, *qalq, git, dur, yaz, seyle (söyle), yaz, oqu, gül, aç, eşit* gibi formlar doğrudan emir anlamı taşımaktadır: “*Soñ Garibiñ qız qardaşı Garibe dedi ki, ağa, çünkü Allahıñ imdatı ilen gelip yeriştiñ, qalq, git düğün evine.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 361); “*Lakin Allah'nuñ emiri ilen peğamberiñ qavlu ilen şorbacımnuñ qızını bana alıp ver*” (Çulha, 2015, s. 72).

Türk dillerinin aglütinatif yapısı, emir cümlelerinin esas olarak morfolojik araçlar yoluyla ifade edilmesine imkân tanımaktadır. Kırım Karaycasına ait bu metinlerde de emir cümlelerinin temelini oluşturan emir biçimleri şahıslara göre farklılık göstermektedir:

Birinci tekil şahıs: -ım<sup>4</sup>, -ayım<sup>2</sup> Birinci çoğul şahıs: -ayıq, -eyik

İkinci tekil şahıs : -ğın. İkinci çoğul şahıs: -ın<sup>4</sup>, -ınız<sup>4</sup>

Üçüncü tekil şahıs: -sın<sup>4</sup> Üçüncü çoğul şahıs: -sınlar<sup>4</sup>

Örneğin, “*Eylese bana nasiat hem cevabın diñleyim*” (Çulha, 2015, s. 145); “*Eski külahım satayım, yetmese dahi qatayım*” (Radloff, 2010, s. 730); “*Gel ekimiz sarılayıq yatayıq bir ten gibi*” (Radloff, 2010, s. 632); “*Büyük kökten qutarğın qulu severinden*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 286); “*Haydı, qızın da bizim ilen beraber otursın.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 263); “*Qaldırsınlar, götürsünler ki Xevronda gömsinler.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 208).

“*Babam, qardaşlarım qare bağlayıñ,*

*Oğlın meydanda eken ağlayıñ.*”(Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 89).

“*Onda qorban getiriniz*

*Can gönül ilen çıqarınız*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 286).

Tipolojik açıdan Türk dillerinde emir sistemi, genel yapısal benzerlik göstermesine rağmen, her bir dilde fonetik, morfolojik ve üslup farklılıkları gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, emir formunun kişi kategorisiyle sıkı ilişkisi, çoğunlukla öznesiz kullanılması ve geniş

anlamsal olanakları, tüm Türk dilleri için ortak özellikler olarak kabul edilmektedir.

**Soru Cümlesi.** Soru cümleleri, konuşanın bilmediği veya netleştirmek istediği bilgiyi elde etmek amacıyla kullanılır. Bu cümleler, cevap talep etmesi bakımından diğer cümle türlerinden ayrılır. Yapısal olarak soru cümleleri, soru zamirleri, soru edatları ve özel intonasyon aracılığıyla oluşturulabilir.

Soru zamirleri ile oluşturulan cümleler. Metinlerin dilinde, kim, gim, kimin, kimde, kime, kimge, kimi, kimse, kimden, naslı, ne, neçe, neçün, ne kadar, nedir, nere, nerede, nereden, qanı, hani, hangi, handa, handan, qaçan, haçan, qaysı, xaysı, qayda, kaç gibi zamirler aracılığıyla oluşturulan soru cümleleri kullanılmıştır: “*Padışah dedi ki, dokunma, nedir saziñ qıymeti?*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 318); “*Ya çocuq sen kimniñ oğlusın seniñ adın ne?*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 250); “*Kapitan ağa, ne qadar vaqıt oldı, bu qısayaqlıları qutardıñız?*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 271); “*Qızım bilir misin sen kimge nişan alacaqsın, kimiñ qısmetisin?*” (Çulha, 2015, s. 70). Bazı durumlarda, soru zamirlerinin kullanıldığı cümle bildirme cümlesi yerine de işlev görebilmektedir: “*Qaçan aşılqar eşitmiş ediler bu cevapları, cümlesi birden evalla ettiler ve açıqtan sevlediler ki bizler seniñ sevlediği cevaplarıñniñ birine muquf degiliz.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 319).

Soru edatları ile oluşturulan cümleler. İncelenen metinlerde -mı<sup>4</sup> edatının kullanımıyla kurulan soru cümleleri gözlemlenmektedir. Bu edat, hem fiillere hem de isimlere eklenerek işlev kazanmaktadır. Metinlerde bu yöntemle oluşturulan soru cümleleri, zamirlerle kurulan soru cümlelerine kıyasla daha az sıklıkta kullanılmaktadır: “*Aman ol, benim yarımı görmediñiz mi?*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 114). “*Hacaba gezdiñiz topraqlarda heç benim oğlumu gördiñiz mi? Yaxud bir haber eşitiñiz mi?*” (Çulha, 2015, s. 96). “*O saat misefir geldi, amma sözñin soñuna yerışti ve tanıdñ mı yüzükni? Xacaba adamniñ gendinde bir nişan var mıdır?*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 275). Metinlerde -mı soru edatının çoğunlukla ünsüz ve ünlü uyumuna (damak uyumuna) uygun şekilde kullanıldığı görülmektedir: “*Aqan suvdan heçbir vefa gördüñ mi?*” (Radloff, 2010, s. 312); “*Gördüñüz mi beni, şimdi gene Tümbel olduğımı?*” (Çulha, 2015, s. 158).

**Ünlem (Nida) Cümlesi.** Bu cümleler, konuşanın duygusal tutumunu ifade eden sözdizimsel birimler olarak, konuşmanın

ekspresifliğini artırır ve iletişim sürecinde önemli bir rol oynar. Bu cümleler, çeşitli duygusal anlam tonlarını yansıtabilir: sevinç, hayret, şaşkınlık, korku, memnuniyetsizlik, öfke, üzüntü, çağrı vb. Bu cümlelerin kurulmasında ünlemler (nidalar) özel bir işlev görür: *ax, ah, ay, a, ey, ox, uf, ux, ba, pa, vay* vb. Örneğin, “*Vay kızım günehine girdim deyi qızınıñ boynuna sarılır.*” (Çulha, 2015, s. 156); “*Gene ah ilen vah etmede işim hey, aqar gözlerimden qan ilen yaşım hey*” (Çulha, 2015, s. 104); “*Şu sırtını kim biçti belinden oyam ah, günde doqız görersem gözüm doymay ah*” (Çulha, 2015, s. 170).

Emir ve soru cümlelerinin toplam içindeki oranları (%17 ve %18), bu cümle türlerinin metinlerde ikincil işlevlere sahip olduğunu göstermektedir. Emir cümleleri daha çok diyalog içeren bölümlerde yoğunlaşırken, soru cümleleri bilgi talebi ve etkileşim amacıyla sınırlı bir kullanım alanı göstermektedir. Ünlem cümlelerinin düşük oranı (%10) ise duygusal anlatımın metinlerde sınırlı düzeyde yer aldığını ortaya koymaktadır.

## 2. Cümlelerin yapısına göre sınıflandırılması

Türk dillerinde cümlelerin çeşitliliği ve kullanım alanının çeşitli ilkelere dayanarak çok sayıda sınıflandırılması, cümlelerin oluşumunun eski bir tarihe sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Karayca üzerine çeşitli araştırmalar yapmış Kenesbay Musaev Türk dillerinde cümleler yapı bakımından basit ve birleşik olmak üzere ikiye ayırır (Musaev, 2002). İncelenen metinlerde her iki tür cümleye de rastlanmaktadır. Cümlelerin yapısına bakıldığında, basit cümlelerin daha yaygın olduğu görülmektedir: “*Ğaribiñ anası ve qız qardaşı duydıkları ilen başlamışlar ağlamaya.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 356); “*Evle eken cellat tiplemedi, Zöhreniñ ricasın qabul edmedi.*” (Radloff, 2010, s. 345); “*O saati cadı qarı Zöhreni Dahirniñ öñüne getirdi.*” (Radloff, 2010, s. 344); “*Bir vaqıt bir adamıñ evine üç misafir gelmiş.*” (Radloff, 2010, s. 358); “*Ondan xanlarda, dükanelerde, mağazalarda, evlerde, hamamlarda, mahlelerde, furunlarda, qahvelerde Aşıq Qaribniñ metiñ etdiler.*” (Çulha, 2015, s. 92). Metinlerde bazen cümleler yapı bakımından basit olsa da sıralı benzer öğeler içerdiğinde cümlede anlam bakımından bir karmaşıklık yaratabilmektedir: “*O günü qaxvesini, odasını nesi ki var ise cümlesini sattı, parasını yeñil şeylerge buzğun etti ve nişanlusına bir qat ruba yaptırdı, qıymetli qumaşlardan paxada ağır çekide yeñil mataxlardan aldı, bir at aldı, meşhür kuhaylan ve o ata taqım düzetti, gece ilen gitti paşaya paşadan izin almaya*”(Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 352).

“Birleşik cümle, iki veya daha fazla basit cümlenin anlam ve gramer yönünden birleşmesi sonucunda oluşan sentaktik bir birimdir.” (Kazımov, 2010, s. 280). Çağdaş Türk dillerinde birleşik cümleler, bağlayıcı, bağlayıcısız, bağımlı ve bağımsız olmak üzere farklı türlere ayrılmaktadır. Araştırmacılara göre, bağlayıcı birleşik cümle, dilin sonraki gelişim aşamasında yaygınlık kazanmıştır. Dilin sonraki evresinde ise hem bağlayıcı hem bağlayıcısız birleşik cümleler neredeyse eşit düzeyde gözlemlenmektedir.

Bu metinlerde birleşik cümle, çok yönlü yapısıyla dikkat çekmektedir. Metinlerde kullanılan birleşik cümlelerde özellikle ve, ki ve kim bağlaçlarının temel bileşenler olarak işlev gördüğü görülmektedir. “*Padışah hemen oradan qalqıp sarayına geldi, axşam olunca yatsı namazını eda edip, badehu almayı soymaya başladı ve almanın qabuğunu seyiz başıya verip tembih eyledi ki bu qabuğu mahir qısrğa yedir ve hem yanındaki küheylan atı qoyver ve hem dahi gözet dedi ve almanın yarısını gendi ve yarısını hanım sultan yeyip, quş tüyünden yapılmış döşege yatıp saf oldular.*” (Radloff, 2010, s. 370). Bu cümlede “ve” bağlacının kullanımıyla birkaç cümle birleşmiş ve birleşik bir yapı oluşmuştur. Cümlede bu anlam karmaşası yaratsa da, cümle öğelerinde söz dizimi büyük ölçüde korunmuştur. Ancak bazı metinlerde, cümle hem anlam hem de yapı bakımından basit olmasına rağmen, cümle öğelerinin sırası bozulmuş, belirteç ile belirlenen öğelerin yerleri değişmiştir. Bu durum, dil dışı etkilerin bir tezahürü olarak açıklanabilir. Özellikle İbranice’den çevrilen metinlerde, yabancı dil kalıbının etkisi açıkça görülmektedir. Örneğin, Kırım’da yaşayan Karayların kutsal kitap olarak kabul ettikleri Tevrat’ın beş kitabının kısa, özet hâlde sunulduğu “Çuf Devaş” bölümünde, hem basit hem de birleşik cümleler sıklıkla gözlemlenmektedir. “*Yosef’nin yüziün görge soñ baña dünya ne gerek.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 208); “*Eki qardaş görüştiler dağında ol Tañrınıñ.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 211); “*Dedi Tañrı Moşe’ge, al tayağıñ git qayağa sen ve qardaşıñ Aharon ve xalqı devşirsın*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 230); “*Öldü Aharon, ağladılar cümle Yisrael onı.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 231)

Türk dillerinde birleşik (mürekkebe) cümleler, öğeler arasındaki sözdizimsel ilişkilerin niteliğine göre başlıca iki türe ayrılmaktadır:

1. Bağımsız (tabesiz) birleşik cümleler
2. Bağımlı (tabeli) birleşik cümleler

Bağımsız (Tabesiz) Birleşik Cümle. İki veya daha fazla cümlelerin eşit düzeyde, yani birinin diğerine bağlı olmadan birleştiği birleşik cümleler, Karaycanın Kırım diyalektine ait metinlerinde işlevsellikleriyle dikkat çekmektedir. Bağımsız birleşik cümlelerin kurulmasında, intonasyon ve tabesizlik bağlaçları temel araçlar olarak kabul edilmektedir. “*Oğlan başlamış ağlemeye, dutmuşlar sarhoşu götürmüşler qadıya.*” (Radloff, 2010, s. 358); “*Bu memlekete geldim ve malımnı gümrükge qapatdılar malım qadar eki gümrük dahı istiyirler.*” (Çulha, 2015, s. 96).

Metinlerde kullanılan bağımsız (tabesiz) birleşik cümlelerde, bağlacın ve intonasyonun niteliğine bağlı olarak farklı anlam ilişkileri ortaya çıkmaktadır. “*Yigitler geldikde oturdılar, çay punç içtiler, qaxvaltı etdiler ve küyiv Yehoniya onlara birer altın sa'at baxışladı.*” (Qılcı, s. 265); “*Axşam üzere baqtı, şeherniñ ortasında yedi yolñ ağzında bir extiyar adam oturayır*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 336); “*Yıqılır öliür babası, başlar oğlan her gün helva yemeye ve düqana varınca evinden tahta dutar üzerin örter başına güneş degmesin deyi.*” (Radloff, 2010, s. 351).

Verilen örneklerden de görüldüğü üzere olaylar ya ardışık biçimde ya da aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra, bağımsız birleşik cümleleri oluşturan bileşenleri birbirine bağlayan anlam ilişkilerinden biri de karşılaştırma / karşıtlık ilişkisidir. Bu tür cümlelerde cümlelerin bölümleri birbiriyle karşılaştırılmakta ya da bir düşünce diğerine karşıt olarak sunulmaktadır; başka bir ifadeyle zıt düşünceler tek bir bütün içerisinde ifade edilmektedir. Örneğin: “*Bunlar lakırdı edeyirler, amma sofrada oturan adamlar tamaşa edüp durayırılar.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 275); “*O padişah qalqar bunıñ üstüne sefer açar amma şehre giremeyirler*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 156); “*Aşıq Qarib Şah Sina'nı görüp içinden kesileyir amma sırın beyana vermeyir eki sene bevle geçer*” (Çulha, 2015, s. 71).

Metinlerde kullanılan bağımsız birleşik cümleler arasında sebep-sonuç ilişkisi taşıyan cümleler de dikkat çekmektedir. Bu tür cümleler çoğunlukla intonasyon yoluyla, bazı durumlarda ise ve bağlacının kullanımıyla ifade edilmektedir: “*Varmış bazarğa satınca olmamış, gelmiş sarhoşın biri yımirtaları qırmuş.*” (Radloff, 2010, s. 358); “*O eki degermen taşı da üstüne düştü, taşların altına qaldı*” (Radloff, 2010, s. 362); “*Ben de vermedim, bu sebebli beni bügün ziyade incıttılar*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 199).

Açıklama ilişkili bağımsız birleşik cümlelerde genellikle ikinci cümle birincisini açıklamakta ve aydınlatmaktadır. Başka bir ifadeyle ikinci bölüm, önceki cümlelerin içeriğini daha açık ve belirgin bir biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin: “*Oynar eken bu Eliyahu şorbacınıñ bir candan sever kanareyka quşu var edi, hangisi ki gendi gözü gibi kıybatlayıp gendi eli ilen besler edi.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 249).

Bağımlı (Tabeli) Birleşik Cümle. Bağımlı birleşik cümle, iki veya daha fazla predikatif birimin birleşmesinden oluşur; bu birimlerden biri ana, diğerleri ise ona bağımlı alt cümleler olarak görev yapar. Bu tür cümlelerde, anlam ve yapı bakımından ana cümle ile alt cümle arasında bağımlılık ilişkisi mevcuttur. “Bağımlı birleşik cümlede, gramatik bakımdan bağımsız olan bölüme temel cümle, temel cümleye bağlı olup onu açıklayan ve aydınlatan bölüme ise yardımcı cümle adı verilmektedir.” (Kazımov, 2010, s. 303). Türk dillerinde bağımlı birleşik cümlelerin temel özelliği, yardımcı cümlelerin temel cümlede ifade edilen düşünceyi tamamlaması, açıklaması veya çeşitli anlamsal ilişkiler kurmasıdır. Bu ilişkiler, neden, zaman, şart, amaç, sonuç gibi anlam bağlantıları aracılığıyla ortaya çıkar. Yardımcı cümle, temel cümlelerin belirli bir öznesini açıklayarak onun semantik yükünü genişletir.

Türk dillerinde bağımlı birleşik cümleler, yapı ve anlamsal özelliklerine göre farklı türlere ayrılır. En sık rastlanan türler arasında: Özne yardımcı cümlesi, Yüklem yardımcı cümlesi, Nesne, Yer Tamlayıcısı yardımcı cümlesi, Niteleyen yardımcı cümlesi, Zarf yardımcı cümlesi. İncelenen metinlerde, zarf yardımcı cümlesinin çeşitli türleri gözlemlenmiştir. Bu tip cümlelerde yardımcı cümle, temel cümledeki eylemin zamanını, nedenini, şartını veya amacını açıklamaktadır.

Özne Yardımcı Cümlesi. Karaycanın sözdizim sistemi içinde, bağımlı birleşik cümlelerin bir türünü oluşturur. Bu tür cümlelerde yardımcı cümle, temel cümlede özne görevinde bulunur ve cümlelerin temel anlamını taşıyan düşünceyi ifade eder. Örneğin: “*Sonra ağılıma düşdü ki, evde bir şey unutmışım*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 278).

Yüklem Yardımcı Cümlesi. Metinlerde, bu tür cümlelerde genellikle “o” ve “bu” zamirlerinin sonuna yüklem eki eklenerek, temel ve yardımcı cümle arasında bir bağlantı oluşturulur. Örneğin: “*Şimdi benim de saña ricam budır ki saña bir boxça emanet vereyim, götürüp anamıñ eline vermeye*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 343); “*Demek*

*mayesi olmadan nece bitersiz dedigim odur ki hamur çöresiz olmaz demektir*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 320).

Nesne, Yer Tamlayıcısı Yardımcı Cümlesi. Metinlerde bu tür bağımlı birleşik cümle, ana cümlede ifade edilen hareketin veya durumun nesnesini bildirir ve yüklem semantik içeriğini tamamlar. Örneğin, *“Biraz eglendikten sonra bakar ki sazı asıldığı gibi duruyor”* (Çulha, 2015, s. 110); *“Baqtı ki Şah Lebent'ni küyüv edüp köşeye dayamışlar”* (Çulha, 2015, s. 114).

Zarf Yardımcı Cümlesi. Bu metinlerde Zarf yardımcı cümlesinin farklı türlerine rastlanmaktadır. Mesela, sebep yardımcı cümlesi: *“O ise mexaneci bunların altına bir hizmetkar çocuğu qoymuş ki her ne isterseler gelip alsın dey.”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 256). Metinlerde bu cümle türleri arasında şart yan cümlesi daha yüksek kullanım sıklığına sahiptir ve genellikle “eger” bağlacı ile -sa, -se eklerinin kullanılmasıyla oluşur. Örneğin: *“Eger dünyada görünmeyen merefetlerden üç merfet edüp göstürse veririm”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 281)

Karma tipli birleşik cümleler, hem bağımlı (tabeli) hem de bağımsız (tabesiz) cümle özelliklerini bir arada barındıran sentaktik yapılarıdır. Yani cümlede hem bağıllık hem de eşitlik ilişkileri kendini gösterir. Örneğin: *“Şimdi bunlar beraber saraya gelmek için yola çıktılar amma lakin saraya yakın gelince küçük qarındaşları ileriye varıp gördü ki, sarayın bir yanı yıkılmış.”* (Radloff, 2010, s. 388).

Yapısal açıdan değerlendirildiğinde, basit cümlelerin (%68) birleşik cümlelere (%32) göre belirgin biçimde daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu durum, metinlerin anlatı diline dayalı sade ve doğrudan bir ifade yapısına sahip olduğunu göstermektedir. Birleşik cümlelerin daha çok dinî ve açıklayıcı metinlerde yoğunlaşması, bu tür metinlerin daha karmaşık düşünce yapılarını ifade etme gereksinimiyle açıklanabilir.

Türk dillerinde cümlelerin temel bileşenleri özne ve yüklemdir. “Bütün tarihî dönemlerde, bütün Türk dillerinde özne, yaklaşık olarak bütün isimlerle, zamirlerle ve ayrıca isimleşmiş diğer söz türleriyle ifade edilmiştir. (Serebrennikov, 2002, s. 338). Baş öğelerin bulunmasına göre basit cümleler tek öğeli basit cümleler ve iki öğeli basit cümlelere ayrılır.

Tek öğeli basit cümleler. Baş öğelerden yalnızca birinin bulunduğu cümleler tek öğeli cümleler sayılır ve şu türleri vardır: belirsiz öznel cümleler, genel öznel cümleler, öznesiz cümleler ve isim cümleleri.

Belirsiz öznel cümle. *“Bir veya birden fazla belirsiz kişi tarafından yapılan iş ve hareketi bildirmek için kullanılan tek öğeli basit cümlelere belirsiz öznel cümle denir”* (Kazımov, 2010, s. 179). *“Belirsiz özne, çokluk 3. şahıs eki ile çekimlenmiş bir yüklem kurucu unsur olarak tek başına oluşturduğu cümle türüdür. Bu cümle türünde mantıken özne bulunsa da metinden bunu tespit etmek mümkün değildir.”* (Akcan-Kasapoğlu, 2023, s. 5). Örneğin: *“Hint padişahınıñ qızını alır, gelir.”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 284); *“O saati Dahirge aq yuvdılar, aruv giydirdiler, cenazesin qıldılar, götürdiler mezara gömdüler”* (Radloff, 2010, s. 345).

Genel öznel cümleler. *“İş veya eylemin herkes için geçerli olduğunu ifade eden tek öğeli basit cümlelere genel öznel cümle denir”* (Kazımov, 2010, s. 183). Atasözleri, deyimler ve bu türden diğer ifadelerin önemli bir kısmı genel öznel cümleler kapsamında değerlendirilmektedir. İncelediğimiz metinlerde de bu gruba dâhil olan cümlelerin geniş bir kullanım alanına sahip olduğu görülmektedir. Özellikle Wilhelm Radloff’un yayımladığı eserde bu tür cümlelerin belirgin bir ağırlığa sahip olduğu gözlemlenmektedir. *“Bir deli bir quyuğa bir taş atar, biñ aqıllı çıqaramaz.”* (Radloff, 2010, s. 510); *“Dost başqa, düşman ayaqqa baqar demişler.”* (Radloff, 2010, s. 513); *“Sütten ağzi pişken ayrınu üfürip içken.”* (Radloff, 2010, s. 520).

Öznesiz cümleler. Öznesi bulunmayan ve yüklemi üçüncü tekil kişi ile ifade edilen cümleler öznesiz cümleler olarak kabul edilir. Bu cümleler, yüklem ifade edilmiş biçimine göre iki gruba ayrılır: isim yüklemli cümleler ve fiil yüklemli cümleler. *“Axşam oldu.”* (Çulha, 2015, s. 102) *“Sabah oldu.”* (Çulha, 2015, s. 105); *“Tası gördüğü ilen Aşiq Qaribin gönli doldu”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 349).

İsim cümleleri. Türk dillerinin sentaktik yapısında özel bir işlevsel yere sahip olan cümle türlerinden biri isim cümleleridir. Bu cümlelerde temel içerik, ad anlamı taşıyan bir sözcük ya da sözcük öbeği ile ifade edilir. Bu cümlelerde çoğu zaman fiil kullanılmaz ve predikatiflik; tonlama, bağlam veya anlam bütünlüğü aracılığıyla ortaya çıkar. Bu tür cümlelerden, betimleyici metinlerde imgeli anlatım oluşturmak, olay, zaman ve ortamı kısa ve öz biçimde sunmak gibi amaçlarla yararlanılır. Türk dillerinde ad cümlesi modeli tipolojik bakımdan ortak özelliklere

sahiptir: *Yaz axşamı. Dağ havası. Sakit bir gecə. (Azerbaycan dili); Eski bir sokak. Uzak şehir. Soğuk hava. (Türkiye Türkçesi); Keç dala “Geniş bir çöl”. Буик таулар. “Hündür dağlar” (qazax dili); Кышкы таң. “Kış sabahı”. Эски үй. “Eski ev” (qırğız dili) vb. Bu örnekler, ad cümlelerinin fiilsiz yapısını ve yalnızca isim veya isim öbeğiyle anlam iletme özelliğini göstermektedir.*

İncelediğimiz Kırım Karaycasına ait örneklerde de isim cümleleri, basit tek ögeli cümleler arasında yer almakta ve diğer Türk dilleriyle benzerlik göstermektedir: “*Ve selam*” (Radloff, 2010, s. 447); “*Gövdesi içeri başı dışarı*” (Radloff, 2010, s. 484); “*Sene 1903. fevral 23. Ba-ir Baxçesaray*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 280).

İki ögeli basit cümle. Yapısal açıdan cümlelerin iki temel ögesi olan özne ve yüklem yer aldığı cümleler iki ögeli basit cümleler olarak adlandırılmaktadır. Bu tür cümlelerde özne genellikle isim ya da isim görevinde kullanılan bir sözcükten oluşurken, yüklem ise ek-fiil veya kip ve şahıs ekleri almış çekimli bir fiil aracılığıyla ifade edilmektedir. Cümleyi oluşturan kurucu unsurların tek başlarına ya da yardımcı öğelerle birlikte kullanılması durumuna bağlı olarak iki ögeli basit cümleler yapısal bakımdan geniş cümle ve dar cümle olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bu ayırım, cümlelerin sentaktik yapısının belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır. Örneğin: “*Ğarip gözün yumar.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 355); “*Bir vaqıt bir adamın evine üç misafir gelmiş.*” (Radloff, 2010, s. 358).

Türk dillerinin sentaktik yapısında cümlelerin temel predikatif merkezi yüklem olarak kabul edilir. Karaycanın Kırım diyalektine ait metinlerde hem isim yüklemli hem de fiil yüklemli cümleler yaygın olarak kullanılmaktadır. İsim yüklemli cümlelerde yüklem ifadesi fiil aracılığıyla değil, isim, sıfat, sayı, zamir veya isimleşmiş sözcüklerle sağlanır. Metinlerde isim yüklemli cümlelerde predikatiflik genellikle kişi ekleri aracılığıyla ifade edilir. Örneğin: “*Bu qarşıda avğa çıkan qart babañdır.*” (Çulha, 2015, s. 154); “*Bizler de sizler gibi ğaripmiz.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 263); “*Pencereden baqşam yollar çamurdır, seniñ yüreciğın daşdır temirdir.*” (Çulha, 2015, s. 85); “*Ya ben Tevrüzliyim, felan Paşa'nıñ oğluyım*” (Çulha, 2015, s. 93).

Fiil yüklemli cümlelerde, yüklem fiil ile ifade edilmesi, düşüncenin dinamik bir biçimde sunulmasına imkân tanır. “*O saati Şaxsene qalqtı, qızlar ilen beraber geldiler baxçeye.*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 323); “*Gelip Aşıq Qarip'niñ masalların dinleyip ve*

*bir az eglenip gideyirler*” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 338); *“Geldi evine, anası ilen görüşti de boxçayı çezdi, rubaların aldı, birin gendi anasına baxışladı, birin de Şaxseneni aldıkda oña baxışlarım deydi sanduqqa saqladı”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 343). İncelediğimiz metinlerde daha çok hikâye, masal ve efsane türlerinin ön planda olması nedeniyle, “idi” ve “imiş” yardımcı fiillerinin yer aldığı cümleler baskın bir konum taşımaktadır. “İdi” ve “imiş” yardımcı fiilleri, isimlere veya fiillere eklenerek zaman anlamı kazandırır; özellikle geçmiş zaman ilişkisini ifade eder. Örneğin: *“İsmixan Sultan Qaracaoğlan' nıñ derdinden zevda olmış uzun güñ gözü pencerede edi”* (Radloff, 2010, s. 305); *“Vaqıt ile bir adamnıñ elinde bir süngi var emiş”* (Radloff, 2010, s. 358); *“Yehoniya ise dünyadan bexaber Allaha sığınıp imdat ümüd ederek oturur edi.”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 258); *“O ise pašanıñ gendi de Tevrişli emiş.”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 339); *“Dördüncü beyit Allah'a nişarettir ve beyan edeyir kitapları, ya ne Qur'an dünya yaratılmadan eveli Allahuñ edi.”* (Çulha, 2015, s. 73).

Bu metinlerde dikkat çeken noktalardan biri de, “-iken” yardımcı fiilinin “-eken” şeklinde, “-idi” ve “-imiş” eklerinin yerine cümlelerin yüklemi olarak kullanılmasıdır. Bu durum diğer Türk dilleri için karakteristik olmasa da, incelediğimiz metinlerde sıkça gözlemlenmektedir: *“Zaman ile bir memleketde bir qarabaş var eken”* (Radloff, 2010, s. 360); *“Zaman ilen bir padişahnuñ üç evladı var eken”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 277); *“İstambuldan bir hocaki o vilaet ge gider eken yanında araba haydağan hırğatı da var eken”* (Çulha, 2015, s. 61); *“Orada bir muqtar ağladı, dedi ki aslı var eken.”* (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 351).

Banguoğlu, bu zarf fiilinin kökenini şöyle açıklamaktadır: “Cevher fiilinin hal zarf fiili, dilimizde bir -ken ekiyle temsil edilmektedir. Bunun doğrudan doğruya er-mek fiilinin şimdiki zaman sıfat fiilinden geldiğini kabul ediyoruz (er-gen > i-ken > -ken). Demek ki, bu çekimsiz fiil burada sıfat fiil anlamından zarf fiil anlamına geçmiştir.” (Banguoğlu, 1974, s. 480). Buna ek olarak, “-eken” (-iken) yardımcı fiili, diğer Türk dillerinde olduğu gibi, bu metinlerde de zarf işlevinde kullanılabilir: *“Badehu babalığı azil Paşa hacılığa iniyat edmiş eken, Aşuq Qarib çağırılmış üç beş yareniniñ mabbeninde hesab görmişler, beşer yüz kese ahçe pay edmişler.”* (Radloff, 2010, s. 273). Bazı durumlarda birleşik biçimde de kullanımı gözlemlenmektedir: *“Sultan Mahmud tebdil gezerken üç adam raz gelir, biriniñ saçı aq saqalı qara, biriniñ saqalı aq saçı qara, biriniñ hiç de yoq.”* (Çulha, 2015, s. 60).

Cümlede sözdizimi. Türk dillerinde cümlede sözdizimi genellikle belirli bir düzen ve kurala tabidir. Yani, cümlede önce özne, sonra ikinci dereceden öğeler, en sonunda ise yüklem gelir. Bazen, Türk dillerinde anlatımın vurgusunu artırmak, düşünceyi öne çıkarmak veya üslup açısından etki yaratmak amacıyla sözdizimi değiştirilebilir. Dil biliminde inversiyon (tersçevirme) olarak adlandırılan bu durumda, cümle öğelerinin yeri değişse de genel anlam korunur. Cümle öğelerinin değişmesi, incelediğimiz metinler için de karakteristik bir özelliktir: “Başladı Allaha yalvarmaya, baña bir imdat yolla dey.” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 353). Özellikle İbranice’den yapılan çevirilerin bulunduğu bölümlerde inversiyon örneklerinin sıkça görüldüğü dikkat çekmektedir: “Eşitsinler, öğrensinler siñsin aqıllarına ve qorqsınlar Adonaydan, saqlasınlar Torasın.” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 240); “Başladı Aşiq Qarib dürlü dürlü ilahiler, destanlar, mesel ve türküler sevmeye.” (Çulha, 2015, s. 114); “Arapnıñ eline verir qaranfilni.” (Gulayhan - Jankowski, 2021, s. 284). Musaev Karaycada basit geniş cümledeki söz diziminin diğer Türk dillerine nazaran farklı olduğunu, bu dilde en çok kullanılan kelime dizim sırasının yüklem, özne, tümleç, zarf şeklinde olduğunu ifade eder (Musaev, 2002, s. 223). Jankowski tipik sov (özne-nesne-yüklem) yapısına uygun gelen Kırım Tatarcasının aksine, Kırım Karaylarında temel söz diziminin svo (özne-yüklem-nesne) şeklinde olduğunu belirtir (Jankowski, 2003, s. 123). Diğer bir araştırmasında svo diziminin hem Karay, hem de Kırımçak diline uygun geldiğini ifade eder (2003a, s. 142).

Söz dizimi bakımından SVO yapısının (%45) SOV yapısına (%40) göre daha yüksek oranda kullanılması, Kırım Karaycasında tipik Türk dillerinden kısmi bir sapma olduğunu göstermektedir. Bu durum, özellikle İbranice ve Slav dilleriyle temasın bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Devrik yapıların (%15) varlığı ise çeviri metinlerdeki dilsel etkilerin sentaktik düzeyde açık bir yansımasıdır.

### **Tartışma**

Bu çalışmanın bulguları, Kırım Karaycasının cümle yapısının genel Türk dili özellikleriyle büyük ölçüde örtüştüğünü, ancak özellikle İbrani harfli dinî metinlerde belirgin sentaktik farklılıkların ortaya çıktığını göstermektedir. Özellikle SVO diziliminin belirginliği ve devrik yapıların varlığı, dil teması ve çeviri geleneğinin sözdizimi üzerindeki etkisini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Önceki çalışmalarda Karaycanın söz diziminde farklılıklar bulunduğu belirtilmiş olsa da (Kocaoğlu, 2017; Jankowski, 2003; Öztürk, 2018), bu farklılıklar çoğunlukla genel gözlemler düzeyinde ele alınmıştır. Bu çalışma ise söz konusu özellikleri sistematik bir veri seti üzerinden hem yapısal hem işlevsel hem de sözdizimsel açıdan sınıflandırarak daha somut ve karşılaştırılabilir sonuçlar ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, basit cümlelerin baskınlığının anlatı yapısıyla, birleşik cümlelerin ise daha çok dinî ve açıklayıcı metinlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, Karayca sözdiziminin yalnızca dil içi özelliklerle değil, metin türü ve dil teması gibi dış etkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, Karaycanın sentaktik yapısına ilişkin literatüre sistematik ve nicel temelli bir katkı sunmaktadır. Türk dili özellikleriyle büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir.

Bu bulgular, Türk dillerinde söz dizimi çeşitliliği ve dil teması etkileri üzerine yapılan genel değerlendirmelerle de uyumludur (Serebrennikov, 2002). Karayca üzerine yapılan dil incelemelerinde de temas kaynaklı yapısal değişimlerin özellikle yazı dili ve çeviri metinlerde daha belirgin olduğu ifade edilmektedir (Csató, 2012). Benzer şekilde, Karaycanın farklı varyantlarında gözlenen yapısal farklılıklar, dil içi gelişmeler kadar dış etkenlerin de belirleyici olduğunu göstermektedir (Akcan-Kasapoğlu, 2023).

## **Sonuç**

İncelenen Kırım Karaycası örnekleri, Türk dillerinde cümle yapısının temel özelliklerini büyük ölçüde yansıtmaktadır. Türk dillerinde cümle, dilin sentaktik yapısının temel birimleri arasında yer almakta ve düşüncenin tamamlanmış biçimde ifade edilmesini sağlayan bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu dillerin aglütinatif karakteri, söz diziminin görece esnekliği ve ek sisteminin zenginliği, cümle türlerinin oluşumu üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bununla birlikte bazı metinlerde, özellikle dinî içerikli yazılarda, belirli yapısal farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, Karaycanın diğer dillerle, özellikle İbranice ile kurduğu dilsel temasın bir sonucu olarak açıklanabilir. Buna karşılık folklor metinlerinde, Türk dillerine özgü cümle yapılarının büyük ölçüde korunduğu dikkat çekmektedir. Dilinin tarihsel gelişim süreci ve diğer dillerle kurduğu uzun süreli etkileşim sonucunda bazı yapısal farklılıklar ortaya çıkmıştır. İncelenen metinlerde

tek ve iki ögeli cümleler, isim ve fiil yüklemli cümleler ile öznesiz cümleler gibi çeşitli yapıların açık biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yardımcı fiillerin kullanımı, zarf-fiil biçimlerinin dönüşümü ve inversiyon (tersçevirme) gibi özellikler dilin kendine özgü niteliklerini ortaya koymaktadır. Bu tür yapısal incelemeler, Kırım Karaycasının sentaktik sistemini daha iyi anlamaya, diyalektler arasındaki farklılıkları belirlemeye ve Türk dilleri arasında karşılaştırmalı araştırmalar yürütmeye imkân sağlamaktadır. Bu yönüyle söz konusu çalışmalar, hem dilin tarihî gelişimini hem de güncel kullanımını ortaya koyarak dilbilim alanına önemli katkılar sunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1) Kırım Karaycasında cümle yapısında SVO diziliminin belirgin biçimde kullanıldığı tespit edilmiştir,

2) İbranice kaynaklı metinlerde söz diziminde inversiyon ve farklı yapıların ortaya çıktığı belirlenmiştir,

3) Basit cümlelerin kullanım sıklığının birleşik cümlelere göre daha yüksek olduğu görülmüştür,

4) Karaycanın sentaktik yapısının genel Türk dili özellikleriyle büyük ölçüde örtüştüğü, ancak dil teması sonucu bazı özgün farklılıklar geliştirdiği ortaya konmuştur.

#### **Yazar Katkısı:**

Tek yazar. Yazar çalışmanın %100'lük kısmını gerçekleştirmiştir.

#### **Etik Onay:**

Bu araştırma insan katılımcıları veya hayvan denekleri içermemektedir ve etik kurul onayı gerektirmemektedir.

#### **Finansman:**

Bu araştırma, kamu, ticari veya kar amacı gütmeyen sektörlerdeki herhangi bir finansman kurumundan özel bir hibe almamıştır.

#### **Çıkar Çatışması:**

Yazarlar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

## Kaynakça

- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. Baha Matbaası.
- Baskakov, N. A., Zajackowski, A., - Şapşal, S. M. (1974). *Karaimsko-russko-polskij slovar*. Russkij jazyk.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Csató, E. A. (2012). Litvanya Karaycası. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 1(1), 33–45.
- Çulha, T. (2010). Kırım Karaylarının halk edebiyatı kaynakları: Mecmualar. *Folklor/Edebiyat*, 16(61), 33–42.
- Çulha, T. (2015). *Kırım Karaycasının katık mecmuası*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Gulayhan, A., - Jankowski, H. (2021). *Eliyahu ben Yosef Qılcı'nın mecmuası: Kırım Karay ve Türk edebiyatı mecmuası*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Jankowski, H. (2003). Kırım'daki Karaimlerin dil çeşitleri üzerine. *Studia Orientalia*, 95, 109–130.
- Jankowski, H. (2003a). Türk dilleri arasında Karaim dilinin konumu. *Studia Orientalia*, 95, 131–154.
- Kazımov, G. (2010). *Müasir Azerbaycan dili*. Elm ve Tehsil.
- Kırbaş, G. (2025). “Değil” kelimesinin Karaycada standart dışı kullanımı üzerine. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 1–14. Doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.18036923>
- Kocaoğlu, T. (2006). *Karay: The Trakai dialect*. Lincom Europa.
- Kocaoğlu, T. (2017). Karaycanın bugünkü durumu: Mykolas Firkovičius ile Mark Lavrinovičius'lerin anısına. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(12), 1–16.
- Musaev, K. (2004). *Sintaksis karaimskogo yazıka*. Rossiyskaya Akademiya Nauk, Institut Yazıkoznaniya.
- Musaev, K. M.,- Gültekin, M. (2002). Karaim Türkçesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 197-230.
- Öztürk, A. (2018). Karayca üzerine sentaktik ve semantik bazı notlar. *Türkiyat Mecmuası*, 28(2), 137–145.
- Radloff, W. (2010). *Proben der Volksliteratur der nördlichen türkischen Stämme* (T. Çulha, Ed.). Kitap Matbaası. (Orijinal eser 1888–1896)
- Serebrennikov, B. A.,- Hacıyeva, N. Z. (2002). *Türk dillerinin mukayeseli grameri*. Seda.
- Smetek, D. (2013). The question of the existence of a common literary language of the Crimean Karaites in the nineteenth century. *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, 130(2), 111–122.

Yalçın Akcan, B.,- Kasapoğlu Çengel, H. (2023). Kutadgu Bilig’de basit cümle. *TURAN Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5, 1–27. doi: <http://dx.doi.org/10.54785/turan.45>

### **Extended Abstract**

*The alphabets used by Karaim communities speaking the Trakai, Halych, and Crimean dialects, together with linguistic contacts shaped by geographical conditions and religious affiliation (the Karaite sect), have contributed to the emergence of distinctive features in this language. In Karaim, the influence of both internal and external factors is not limited to phonetic, lexical, and morphological levels; it also plays a significant role in shaping the syntactic structure of the language.*

*The aim of this study is to analyze the concept of the sentence and its types on the basis of Hebrew-script Crimean Karaim texts. The study is based on approximately 400 sentences selected from manuscripts belonging to the Crimean dialect of Karaim. These sentences were classified according to both structural and functional criteria within a typological and functional linguistic framework.*

*In Turkic languages, the sentence constitutes one of the fundamental units of syntactic structure and serves as a complete means of expressing thought. The agglutinative nature of these languages, their relatively flexible word order, and their rich affixational systems directly influence the formation of sentence types. However, certain deviations from typical Turkic syntactic patterns can be observed in some Karaim texts, especially in religious writings. These deviations are interpreted as the result of language contact, particularly with Hebrew. In contrast, folklore texts largely preserve syntactic structures that are characteristic of Turkic languages.*

*The findings indicate that declarative sentences are numerically dominant in the analyzed corpus. Negative declarative sentences are formed by means of the elements yok (“there is not”) and değil (“not”), as well as the negative suffix -ma/-me. Interrogative sentences formed by interrogative pronouns (kim, ne, neçe, qaçan, qayda, etc.) and interrogative particles (-mi<sup>4</sup>) are also frequently encountered. In addition, imperative and exclamatory sentences are observed and classified according to communicative function.*

*From a structural perspective, both simple and compound sentence types are identified. Simple sentences are more frequent than compound constructions. Among compound sentences, both coordinate and*

*subordinate structures are observed. Cause–effect relations are typically established through intonation and, in some cases, conjunctions such as ve (“and”). Among subordinate clauses, subject, object, attributive, and especially adverbial clauses are frequently encountered, with adverbial clauses playing a significant role in expressing temporal, causal, conditional, and purposive relations.*

*The analysis also reveals the presence of both single-member and two-member sentence structures. Four types of single-member sentences—*indefinite-subject, general-subject, subjectless, and nominal sentences*—are identified. In addition, both nominal and verbal predicate sentences are widely used. A notable feature is the use of the auxiliary verb form *-eken* (from *-iken*), which in some contexts replaces *-idi* and *-imiş*, representing a distinctive syntactic feature of Crimean Karaim.*

*Another characteristic feature of the analyzed texts is the displacement of sentence elements. In particular, inversion is frequently observed, especially in passages translated from Hebrew. This feature reflects the influence of language contact on syntactic structure.*

*Overall, the sentence structure of Crimean Karaim largely conforms to the general syntactic system of Turkic languages, while also displaying certain distinctive features due to contact with Hebrew and other languages. This study represents one of the first systematic syntactic classifications based on Hebrew-script Crimean Karaim texts and provides a valuable contribution to comparative Turkic linguistics by offering new data on the syntactic structure of the language.*

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER: GAZI  
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ\***

**FACTORS AFFECTING SOCIAL STUDIES TEACHING  
PROGRAM PREFERENCES: THE CASE OF GAZI  
UNIVERSITY**

Ömer TÜRKSEVER   \*\*

**Özet**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin üniversite ve öğretmenlik programını tercihlerini etkileyen faktörleri incelemek amacıyla fenomenolojik desenle yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Çalışmaya 35 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Gazi Üniversitesi'ni tercih etme nedenleri incelendiğinde, en baskın faktörlerin kurumun itibarı ve prestiji olduğu görülmüştür. Katılımcıların yaklaşık üçte biri (%34'ü) fakültenin "en iyi eğitim fakültesi" olduğu algısını ve zengin öğretim üyesi kadrosunu vurgulamıştır. Katılımcıların yaklaşık üçte biri (%29'u) ise Gazi Üniversitesi'nin köklü bir kurum olmasını tercih sebebi olarak belirtmiştir. Katılımcıların beşte biri olan %20'lik kesimin tercih nedeni ise, yaşadığı şehirde (Ankara'da) bulunmasıdır. Bu durum, ailevi bağlar ve ekonomik kaygıların belirleyiciliğine işaret etmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının tercih edilme nedenleri ise bir ikilem sunmaktadır: En yüksek oran olan %37, programın karma disiplin yapısından (Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık gibi birçok alanı barındırması) dolayı bilinçli olarak seçtiğini göstermektedir. Ancak, katılımcıların büyük bir oranı (%34) tercih nedenini, sınav puanının bu bölüme

\* DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19368113>

*turnitin.com* tarafından taranmıştır. *Creative Commons* lisansı altındadır.

**Araştırma Makalesi:** Geliş tarihi: 02.12.2025 Kabul tarihi: 30.03.2026

**Atf Bilgisi / Reference Information:** Türksever, Ö. (2026). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Tercihlerini Etkileyen Faktörler: Gazi Üniversitesi Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 18 /1, s. 73-98.

\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara / TÜRKİYE [omer.turksever@gazi.edu.tr](mailto:omer.turksever@gazi.edu.tr)  
<https://orcid.org/0000-0002-1855-391X>

yetmesi şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerin %66'sı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği yerine kişisel ilgi duyduğu farklı bölümleri (Hukuk, Psikoloji, diğer öğretmenlik programları vb.) tercih edeceğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin beşte biri (%20'si), atanma oranları daha yüksek olan Türkçe veya Okul Öncesi Öğretmenliği gibi bölümlere yöneleceğini söyleyerek iş bulma kaygısını dile getirmiştir. Bu durum öğrencilerin tercihlerinde üniversitenin sahip olduğu akademik özellik kadar yaşanan şehir, sınav puanı, iş kaygısının da etkili olduğunu düşündürmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler eğitimi, Öğretmen adayları, Tercih nedenleri, Gazi Üniversitesi.

### **Abstract**

This research is a qualitative study conducted using a phenomenological design to examine the factors influencing university and department choices of first-year Social Studies Teacher Training students at Gazi University's Faculty of Education. Thirty-five students participated in the study. When examining reasons for choosing Gazi University, the most dominant factors were the institution's reputation and prestige. Approximately one-third of participants (34%) emphasized the perception that the faculty is the "best education faculty" and highlighted its distinguished teaching staff. Another third of participants (29%) cited Gazi University's established institutional history as their reason for choice. For one-fifth of participants (20%), the primary reason was the university's location in their city (Ankara), indicating the determining influence of family ties and economic considerations. The reasons for choosing the Social Studies Teacher Training program present a paradox: the highest percentage (37%) indicates conscious selection due to the program's interdisciplinary structure encompassing multiple fields such as History, Geography, and Civics. However, a significant proportion of participants (34%) explained their choice simply as their exam score being sufficient for admission to this department. Sixty-six percent of students indicated they would prefer different departments of personal interest (Law, Psychology, other teacher training programs, etc.) instead of social studies teaching. Furthermore, one-fifth of students (20%) expressed employment concerns, stating they would opt for departments with higher placement rates, such as Turkish Language or Preschool Education. These findings suggest that student preferences are influenced not only by the university's academic qualities but also by factors such as geographic location, exam scores, and employment prospects. The study contributes to understanding the complex decision-making processes of prospective teachers and provides insights for educational policy development.

**Keywords:** Social studies education, Prospective teachers, Choice factors, Gazi University.

## Giriş

Meslek, bireyin kimliğinin temel unsurlarından biridir. Bireyin toplumda saygı görmesini, sosyal ilişkiler kurmasını, toplumsal bir konum edinmesini ve işe yararlık duygusunu deneyimlemesini sağlayan önemli bir yaşam alanıdır (Kuzgun, 2000). Bireyin kendine uygun bir meslek seçmesi ve bu mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesi hem kendi mutluluğunu hem de toplumsal refahı artırıcı bir etkiye sahiptir (Bozdoğan, Aydın, & Yıldırım, 2007). Meslek seçimi; gelir, statü, çevre, yetenek, olanaklar ve kişilik gibi birçok değişkenin etkisi altındadır. Özellikle bireyin kişiliği ile uyumlu bir meslek seçimi yapması, işini severek yapmasında kritik bir rol oynar. Kişilik ile mesleki yönelim arasındaki ilişki tüm meslekler için geçerli olsa da özellikle çalışma konusu ve uygulama koşulları açısından “kendini adamayı” gerektiren mesleklerde bu ilişki daha belirgin olduğu söylenebilir. Eğitimin en önemli üç aktörü öğretmen, öğrenci ve bilgidir. Tarihsel süreç boyunca, eğitimin hedeflerine ulaşılmasında öğretmenin rolü en çok vurgulanan ve en etkili unsur olmuştur. Öğretmen; öğrenme ortamını tasarlamak, öğretim faaliyetlerini yürütmek, öğrencilerin sosyolojik, psikolojik, fizyolojik ve zihinsel gelişimlerini desteklemek gibi çok yönlü sorumluluklar üstlenir. Eğitimde bu denli merkezi bir yere sahip olan öğretmenlerin, ülkelerin kaderinde de kritik bir rol oynadığı açıktır. Nitekim bir ülkenin geleceğinin mimarları öğretmenlerdir. Bu bağlamda, üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken nitelikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak özel bir meslek olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin sevgi ve gönül işi olması, diğer yandan toplumların gelişiminde belirleyici bir etkiye sahip olması nedeniyle, bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri büyük önem taşımaktadır. Nitelikli öğretmenlerin yetişmesi ise doğrudan eğitim fakültelerinin kalitesine ve sundukları imkânlarla bağlıdır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin kökenleri, Osmanlı İmparatorluğu’nda modern anlamda öğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848’de kurulan Darülmualimin’e kadar uzanmaktadır (Akyüz, 2022). Bu kurum, geleneksel eğitimden modern öğretmen eğitimine geçişin ilk adımı olarak kabul edilmektedir. Cumhuriyet’in ilanından sonra öğretmen yetiştirme, devletin temel politikalarından biri haline gelmiş ve Köy Enstitüleri gibi dünya eğitim tarihinde özgün bir yere sahip, pragmatist ve dönüştürücü bir model uygulanmaya çalışıldığı söylenebilir. 1981 yılında Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulması ve öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devredilmesi, bu alandaki dönüşümün en kritik dönüm noktalarından biridir. YÖK ve

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan düzenlemelerle öğretmenlik mesleği stratejik bir konumda değerlendirilmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, tarihsel ve yapısal değişimlerle şekillenerek bugünkü halini almıştır. Bu süreçte, üniversite ve bölüm seçiminin önemi giderek artmıştır. Öğretmenlikte üniversite ve bölüm seçimi, hem öğretmen adayının mesleki yeterliliğini hem de kariyer fırsatlarını belirleyen kritik bir adımdır. Doğru seçim yapan öğretmen adayları, mezuniyet sonrasında daha nitelikli eğitim sunabilir, mesleki tatmin ve başarı elde edebilirler. Sosyal bilgiler öğretmenliği ise yalnızca bir meslek tercihi değildir; aynı zamanda bireyin öğretmenlik değerleri ve sosyal bilimlere olan ilgisiyle de doğrudan ilişkilidir. Sosyal bilgiler öğretmenliği, öğrencilerine toplumun tarihini, coğrafyasını ve sosyal yapısını öğretmeyi amaçlayan önemli bir öğretmenlik alanıdır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin meslek kimliği, öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmelerine ve çözüm üretmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda insan hakları, demokrasi, barış, sürdürülebilirlik ve küresel sorumluluk gibi evrensel değerlere de rehberlik etmesi beklenir. Bu meslek grubu; öğrencilerin sosyal bilinçlerini geliştirmek, yurttaşlık değerlerini kazandırmak ve küresel farkındalıklarını artırmak gibi önemli işlevler üstlenmektedir. Sosyal bilgiler alanında eğitilmiş, değerlere bağlı, etkili öğretim becerilerine sahip ve sürekli kendini geliştiren öğretmenler, meslek kimliklerini güçlendirerek öğrencilerine anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilir. Günümüzde eğitim fakülteleri, dijital dönüşüm ve 21. yüzyıl becerilerinin gerektirdiği yeni nesil öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2024) strateji belgelerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenlerden artık yalnızca alan bilgisi değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği becerilerini de öğrencilerine kazandırmaları beklenmektedir. Eğitim fakültelerinin bulunduğu üniversiteler, öğretmen adaylarına hem akademik bilgi hem de sınıf yönetimi ve uygulamalı deneyimler sunarak mesleğe daha hazır bireyler yetiştirir. Üniversitelerin akademik kadrosu, araştırma olanakları, staj ve proje fırsatları gibi unsurlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde belirleyici rol oynar. Türkiye’de eğitim alanında köklü ve öncü kurumlardan biri olan Gazi Üniversitesi, özellikle Eğitim Fakültesi ile hem akademik hem de pedagojik açıdan ön plana çıkmaktadır. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, köklü tarihi, deneyimli akademik kadrosu ve uygulamalı eğitim programlarıyla öğrencilere teorik bilginin yanı sıra, öğretim ortamlarında uygulama yapma fırsatı da tanımaktadır. Öğrencilerin

öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki faktörlerin dikkatlice ve derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Kılcan, Keçe, Çepni, & Kılınç, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin bu fakülteyi tercih etme nedenleri yalnızca akademik kalite ile sınırlı kalmayıp, kişisel ve mesleki gelişimlerine sağladığı katkılarla da ilişkilidir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı, bireylerin toplumsal yaşamı anlamlandırma, demokratik değerleri içselleştirme ve aktif vatandaşlık bilinci geliştirme süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu makalede, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı tercihlerini etkileyen bireysel, toplumsal ve yapısal faktörler kapsamlı bir biçimde ele alınarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma, mevcut literatürde öğretmen adaylarının tercih süreçlerini inceleyen çalışmalardan farklı olarak, fenomenolojik bir yaklaşımla öğrencilerin yaşanmış deneyimlerine odaklanmakta ve Gazi Üniversitesi gibi köklü bir kurumun tercih edilme nedenlerini derinlemesine analiz etmektedir. Çalışmanın özgün katkısı, sosyal bilgiler öğretmenliği özelinde hem üniversite hem de bölüm tercihlerini etkileyen faktörleri bütüncül bir perspektifle ele alması ve öğrencilerin tercih süreçlerindeki ikilemleri ortaya koymasıdır. Bu yönüyle çalışma, öğretmen adaylarının meslek seçim süreçlerini anlamada ve eğitim politikalarına yön vermede önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin üniversite ve bölüm ya da program tercihlerinde etkili olan faktörleri ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin Gazi Üniversitesi'ni tercih etme nedenleri nelerdir?

2. Alternatif üniversite tercihleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenleri nelerdir?

4. Alternatif bölüm ya da program tercihleri nelerdir?

## **1. Yöntem**

### **1.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına devam eden 1. sınıf öğrencilerinin hem üniversiteyi hem de bölümü tercih etme sebeplerini belirlemek

amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Klenke, 2016). Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik desen seçiminin temel gerekçesi, öğrencilerin üniversite ve bölüm tercih süreçlerindeki yaşanmış deneyimlerinin özüne ulaşmak ve bu deneyimlerin anlamını derinlemesine anlamaktır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeyi amaçlar (Creswell & Creswell, 2021). Bu çalışmada "tercih süreci" olgusu, katılımcıların bu süreci nasıl deneyimledikleri ve bu deneyime nasıl anlam verdikleri açısından incelenmiştir. Nitel araştırma, genellikle derinlemesine anlayış elde etmek, fenomenleri açıklamak ve katılımcıların deneyimlerini anlamak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024). Fenomenolojik araştırmaların amacı, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmaksızın var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaktır. Fenomenoloji çalışmalarının tercih edilmesinin bir diğer sebebi de genellikle karmaşık sosyal fenomenler hakkında içgörü sağlamak ve araştırmacının “neden?” ve “nasıl?” sorularına yanıt bulmaktır (Güzel, Yıldırım ve Taşpınar, 2023).

## 1.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenimine devam eden Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak 35 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak ifade edilebilir. Burada söz edilen ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 120). Bu çalışmada belirlenen ölçüt, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. sınıf öğrencisi olmaktadır.

## 1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 4 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Sosyal bilimlerde görüşme en yaygın yöntem olarak değerlendirilmektedir çünkü bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir

(Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 127). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, farklı üniversitelerin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 3 alan uzmanından görüş alınarak geliştirilmiştir. İlk aşamada araştırmacı tarafından 8 sorudan oluşan bir taslak form hazırlanmış ve gerekçeleri ile birlikte alan uzmanlarına sunulmuştur. Uzmanlar maddeleri uygun/uygun değil şeklinde değerlendirmiş ve her bir madde açısından %70 ve üzerinde "uygun" değerlendirmesi alan 4 madde ile form nihai halini almıştır. Son hali, Türkçe dil uzmanına sunulmuş, dil ve anlatım yönünden incelenmesi talep edilmiş ve görüşü alınmıştır.

#### **1.4. Verilerin Toplanması**

Fenomenoloji deseninde, örneklemdaki bireylerle genellikle birebir mülakat yapılması ve açık uçlu sorular sorulması yaygındır (Karagöz, 2021, s. 913). Çünkü fenomenolojik yaklaşım, etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur (Merriam, 2018, s.26). Creswell ve Creswell'in (2021) nitel araştırmalarda uyulması gereken etik kurallara yönelik önerileri doğrultusunda, katılımcılar görüşme öncesinde ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiş ve araştırmacı tarafından görüşmeye davet edilmiştir. Gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler ile görüşme planı hazırlanmış ve ilgili tarih ve saatte görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Katılımcılardan ses kaydı için izin alınmış ve kayıtların yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından ayrıca notlar da alınmıştır. Görüşmeler 11 gün içerisinde tamamlanmış ve ortalama 18 dakika sürmüştür. Görüşme sonrasında ses kayıtları yazıya aktarılmış ve katılımcı doğrulaması için ilgili öğrencilere sunulmuştur. Katılımcılar kendi ifadelerini inceleyerek onaylamış ve böylece verilerin doğruluğu teyit edilmiştir.

#### **1.5. Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde elde edilen ham veriler, birer gün arayla araştırmacı tarafından 3 kez okunmuş ve verilere hâkim olunmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel veri çözümlene yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli bir konu kapsamında yapılmış, yayınlanmış veya yayınlanmamış tüm çalışmaların eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir şekilde sistematik olarak değerlendirilmesini içeren bir yöntemdir (Lin,

Lin ve Tsai, 2014). İçerik analizi, insanların yazdıklarının ve söylediklerinin nicelleştirilmesi, sayısallaştırılması süreci olarak tarif edilebilir (Alanka, 2024). İçerik analizi süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir: İlk olarak, görüşme metinleri satır satır okunarak anlamlı ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler kodlanmış ve benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek temalar belirlenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımın gereği olarak, katılımcıların tercih sürecine ilişkin deneyimlerinin ortak noktaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların ifadeleri gruplaştırılmış ve gruplar tablollaştırılırken yüzdelik ifadelerden yararlanılmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular betimsel olarak sunulmuştur. Betimsel analizde ise temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). İçerik analizi gerçekleştirildikten sonra ulaşılan tema ve kodlar bir araya getirilerek, nitel çalışmalar konusunda deneyimli bir araştırmacı ile paylaşılmıştır. İki araştırmacının ulaştığı tema ve kodlar arasındaki benzer ve farklı yönler üzerinde çalışılarak nihai kod ve temalara ulaşılmıştır. İki araştırmacı arasındaki tutarlılık %89 olarak gerçekleşmiştir.

### 1.6. Güvenilirlik ve Geçerlik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için farklı yöntemler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 289). Araştırmada iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak amacıyla katılımcı teyidi ve uzun süreli etkileşim yöntemlerinden yararlanılmıştır. Görüşme öncesinde detaylı bilgilendirme yapılmış ve görüşmeler mümkün olduğunca uzun süreye yayılarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşme metinleri, teyit edilmesi için görüşme sonrasında katılımcılara sunulmuş ve eklemek ya da çıkarmak istedikleri noktaları belirtmeleri istenmiştir (Himmetoğlu ve Aksoy, 2025). Katılımcılardan hiçbiri görüşme metinlerine müdahale etmemiş ve görüşlerini teyit etmişlerdir. Dış geçerlik (aktarılabirlik), nitel bir araştırmada izlenen adımların başka çalışmalarda da izlenmesine olanak tanınması için gerçekleştirilen bir yöntem olarak tanımlanabilir (Başkale, 2016). Bu çalışmada aktarılabirliğin sağlanması için ayrıntılı betimlemeden yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, özellikle katılımcıların belirlenmesi ve veri toplamada izlenen mantıksal yol detaylı bir şekilde açıklanarak sunulmuştur. Güvenilirliğin (tutarlılık) sağlanması için tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılmış (Çepni

Aydın, & Kılınç, 2018) ve nitel araştırmaları bulunan bir öğretim üyesine, yapılan araştırmanın detayları açıklanarak, araştırmayı bütünlük ve uyum açısından incelemesi talep edilmiştir. Alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen tutarlılık incelemesi sonucunda, araştırmanın bir bütün olarak tutarlı bir görünüm sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son aşamada teyit edilebilirliğin sağlanması için veriler kayıt altına alınmıştır.

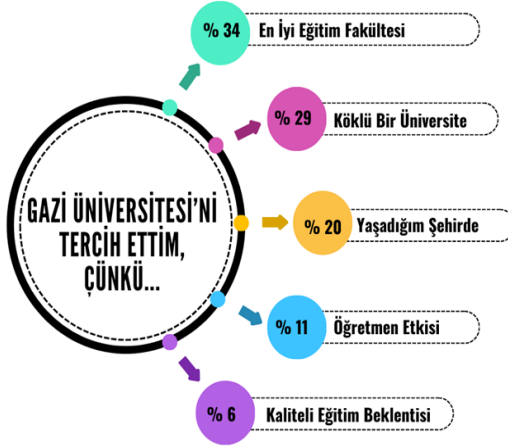
## **2.Bulgular**

Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, araştırma bulguları dört temel boyut altında toplanmıştır: Bunlar, 1) “Gazi Üniversitesi’ni tercih ettim, çünkü...”, 2) “Gazi Üniversitesi’nden başka bir üniversite tercihim olsaydı...”, 3) “Sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih ettim, çünkü...”, ve 4) “Sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir tercihim olsaydı...” şeklindedir.

Araştırmanın bulgular kısmı raporlaştırılırken, katılımcıların her bir soruya ilişkin ifadeleri kodlamalar şeklinde bir araya getirilmiş; bu kodlamalar ve onlardan yola çıkılarak oluşturulan kategoriler arasındaki ilişki, şekiller halinde sunulmuştur (Çepni vd., 2018). Aşağıda, ulaşılan her bir boyuta ilişkin kategoriler ve bu kategorileri oluşturan kodlamalar, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Katılımcı ifadeleri sunulurken K1, K2, K3... şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

### **2.1. Birinci Boyut: Gazi Üniversitesi’ni Tercih Ettim, Çünkü...**

Katılımcıların “Gazi Üniversitesi’ni tercih ettim, çünkü” boyutuna ilişkin belirttikleri görüşleri ve görüş oranları (%) Şekil 1’de gösterilmiştir. Şekil 1’e göre katılımcıların, “Gazi Üniversitesi’ni tercih ettim, çünkü...” boyutuna ilişkin ifade ettikleri görüşlerin toplam beş başlık altında toplandığı görülmektedir. Buna göre katılımcılar Gazi Üniversitesi’ni tercih ettim, çünkü “En iyi eğitim fakültesi”, “Köklü bir üniversite”, “Yaşadığım şehirde”, “Öğretmen etkisi” ve “Kaliteli eğitim beklentisi” olarak nitelendirmektedirler.



Şekil 1. Gazi Üniversitesi'ni Tercih Ettim, Çünkü...” Boyutuna İlişkin Katılımcı Görüşleri ve İfade Sıklıkları (%)

### En İyi Eğitim Fakültesi

Katılımcıların %34’ü (n=12) Gazi Eğitim Fakültesi’ni tercih etme sebebini ifade ederken Türkiye’nin en iyi eğitim fakültesi vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Öğretmenlik okuyacağım için Türkiye’de en iyi eğitim fakültesi unvanına sahip olduğu için Gazi’yi seçtim.” (K1) ve “Eğitim fakültesinde en iyi olduğu söylentileri ve yaptığım araştırmalarda en yüksek puanla sosyal bilgiler öğretmenliği olan üniversite olduğu için tercih ettim. Aynı zamanda ders veren hocaların fazlalığı ve unvanlarının yüksek olması beni Gazi Üniversitesi’ne yönlendirmiş oldu.” (K27) şeklindeki ifadeleri ile desteklenmektedir. Örnek verilen ifadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi’ni tercih etmelerinde, Gazi Eğitim Fakültesi’nin Türkiye’nin en iyi eğitim fakültesi olma düşüncesi, öğretim üyesi kadrosunun zengin olması, puanının diğer üniversitelerden yüksek olması gibi faktörlerin etkili olduğu değerlendirilebilir.

### Köklü Bir Üniversite

Katılımcıların %29’u (n=10), Gazi Üniversitesi’ni tercih etme sebebini ifade ederken Gazi Üniversitesi’nin köklü bir kurum olduğu vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “İlk eğitim fakültesinin Gazi’de kurulmuş olması, köklü olup Türkiye’nin en iyi üniversiteleri arasında gösterilmesi...” (K13) ve “Gazi Üniversitesi köklü bir üniversite olduğu için tercih ettim...” (K35) şeklindeki ifadeleri ile

katılımcıların Gazi Üniversitesi'ni tercih etmelerinde kurumsal itibar ve tarihsel geçmişin öğrenci tercihlerinde önemli bir yer tuttuğuna işaret etmektedir.

### **Yaşadığım Şehirde**

Katılımcıların %20'si (n=7), Gazi Üniversitesi'ni tercih etme sebebini ifade ederken Gazi Üniversitesi'nin yaşadıkları şehirde (Ankara) olduğu vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Özel bir sebebi yok ailem farklı bir şehre göndermek istemedi. Ankara’da yaşadığımız için Gazi Üniversite’sini tercih ettim. Diğer üniversiteleri de yazdım ama Gazi geldi.” (K3) ve “Ankara’da olduğu için. Ben Ankara’da yaşıyorum ve dışarıyı tercih etmedim.” (K22) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi'ni tercih etmelerinde, Ankara’da yaşıyor olmaları ve Ankara dışına çıkmak istemedikleri etkili olmuştur değerlendirmesi yapılabilir.

### **Öğretmen Etkisi**

Katılımcıların %11'i (n=4), Gazi Üniversitesi'ni tercih etme sebebini ifade ederken öğretmen etkisi vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Lisedeki en sevdiğim öğretmen Gazi mezunu. Onun Ankara sevdası ve sürekli Gazi Eğitim Fakültesi’ni övmesi beni meraklandırdı. Ben de Gazi’de okumak istedim.” (K21) ve “Ailem lise öğretmenimin etkisi ile Gazi Üniversitesi’ni tercih etmemi istedi. Öğretmenim de Gazi Eğitim mezunu. Öğretmenim Gazi’nin bizim için en iyi üniversite olduğunu söylemişti.” (K31) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi'ni tercih etmelerinde, rol modellerin ve meslektaş tavsiyelerinin önemini vurgulamaktadır.

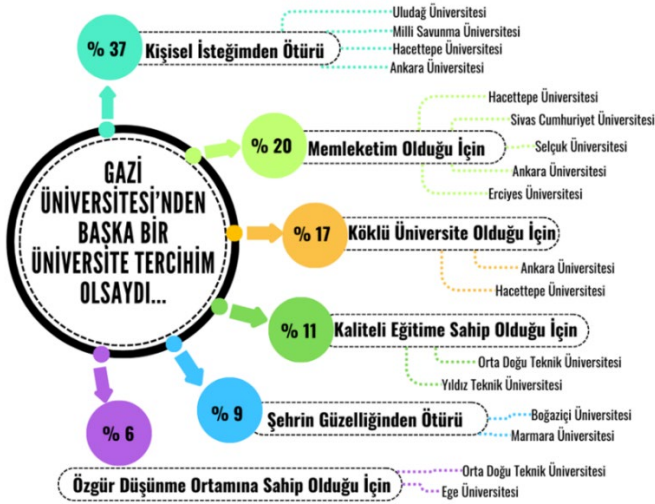
### **Kaliteli Eğitim Beklentisi**

Katılımcıların %6'sı (n=2), Gazi Üniversitesi'ni tercih etme sebebini ifade ederken Gazi Üniversitesi'nden kaliteli bir eğitim bekledikleri vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Üniversitemizin eğitim kalitesi yüksek, akademisyenler etkili isimler. Bu yüzden aslında kaliteli bir eğitim görmek için Gazi’ye geldim diyebilirim.” (K9) ve “Ben eğitim kalitesinin farkındalığı ile tercih ettim. Eğitimin sunduğu imkanlar ile kendimi öğretmenlikte daha çok geliştirme imkânı bulacağımı düşünerek geldim.” (K10) ) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak

katılımcıların Gazi Üniversitesi'ni tercih etmelerinde kaliteli eğitim alma beklentilerinin etkili olduğu söylenebilir.

## 2.2. İkinci Boyut: Gazi Üniversitesi'nden Başka Bir Üniversite Tercihim Olsaydı...

Katılımcıların “Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversite tercihim olsaydı” boyutuna ilişkin belirttikleri görüşleri ve görüş oranları (%) Şekil 2’de verilmiştir. Şekil 2’ye göre katılımcıların, Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversite tercihim olsaydı boyutuna ilişkin ifade ettikleri görüşlerin toplam altı başlık altında toplandığı görülmektedir. Buna göre katılımcılar Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversite tercihim olsaydı boyutunu “Kişisel isteğimden ötürü”, “Memleketim olduğu için”, “Köklü üniversite olduğu için”, “Kaliteli eğitime sahip olduğu için”, “Şehrin güzelliğinden ötürü” ve “Özgür düşünme ortamına sahip olduğu için” olarak nitelendirmektedirler. Ayrıca katılımcılar tercih sebepleri ile birlikte üniversite de belirtmişlerdir. Bunlar da sebeplerine göre gruplandırılarak Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Gazi Üniversitesi'nden Başka Bir Üniversite Tercihim Olsaydı ...” Boyutuna İlişkin Katılımcı Görüşleri ve İfade Sıklıkları (%)

### Kişisel İsteğimden Ötürü

Katılımcıların %37'si (n=13), Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi tercih etme sebebini ifade ederken “kişisel istek” vurgusu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Milli Savunma Üniversitesi'ni tercih ederdim. Askerlik mesleği kutsal bir meslek ve ben bunun için yaşıyorum. İlgim var diyebilirim.” (K4) ve “Ankara Üniversitesi'ni tercih ederdim. Taban puanı uygun olan bir bölüm yazardım özel bir sebebi yok tamamen kişisel isteğim.” (K28) şeklindeki ifadeleri ile özetlenebilir. Katılımcılar, kişisel istekleri doğrultusunda Uludağ Üniversitesi, Milli Savunma Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'ni belirtmiştir.

### **Memleketim Olduğu İçin**

Katılımcıların %20'si (n=7), Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi tercih etme sebebini ifade ederken “memleket” vurgusu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Selçuk Üniversitesi'ni tercih ederdim. Bölüm aynı olurdu. Aileme yakın olmak için bu üniversiteyi tercih ederdim.” (K16) ve “Ankara Üniversitesi'ni tercih ederdim. Gazi'den sonra evime en yakın üniversite Ankara Üniversitesi. Başka bir sebebi yok yani” (K31) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi ve o üniversiteden bir bölümü tercih etme sebebini memleket olarak nitelendirdikleri ifade edilebilir. Katılımcılar memleket faktörü ile Hacettepe Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nden çeşitli bölümler tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir.

### **Köklü Üniversite Olduğu İçin**

Katılımcıların %17'si (n=6), Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi tercih etme sebebini ifade ederken “köklü üniversite” vurgusu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Ankara Üniversitesi ya da Hacettepe Üniversitesi olabilirdi. Bu üniversitelerin köklü bir geçmişi var. Benim istediğim bölümler dahilinde de iyi durumdaydı. Tercihlerimde de Gazi'den öndeydi ama tekrar tercih yapacak olsam bu üniversitelere gitmek isterim.” (K2) ve “Kesinlikle Ankara Üniversitesi'ni tercih ederdim. Bir kere Gazi'den daha köklü bir üniversite. Cumhuriyetimizin ilk üniversitesi” (K24) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi ve o üniversiteden bir bölümü tercih etme sebebini “köklü üniversite” olarak nitelendirdikleri ifade edilebilir. Katılımcılar köklü üniversite faktörü ile Hacettepe

Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nden çeşitli bölümler tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir.

### **Kaliteli Eğitime Sahip Olduğu İçin**

Katılımcıların %11'i (n=4), Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi tercih etme sebebini ifade ederken “kaliteli eğitim” vurgusu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Kesinlikle Yıldız Teknik Üniversitesi'ni tercih ederdim. Orada okuyan arkadaşım var. Oranın eğitimi kaliteli ve daha üst düzey eğitimi olduğunu düşünüyorum. Aynı bölümü yazardım ama” (K30) ve “ODTÜ kesinlikle. Eğitim kalitesi çok yüksek. ODTÜ tarih olabilirdi ve mezun olunca da ODTÜ etiketi olurdu.” (K34) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi ve o üniversiteden bir bölümü tercih etme sebebini “kaliteli eğitim” olarak nitelendirdikleri ifade edilebilir. Katılımcılar kaliteli eğitim faktörü ile Yıldız Teknik Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden çeşitli bölümler tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir.

### **Şehrin Güzelliğinden Ötürü**

Katılımcıların %9'u (n=3), Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi tercih etme sebebini ifade ederken “şehir güzelliği” vurgusu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Marmara Üniversitesi'ni yazardım kesinlikle. İstanbul gibi güzel bir şehirde okumak isterdim bölüm fark etmez.” (K12) ve “Boğaziçi Üniversitesi'nden bir bölüm yazardım. Gerçi gelmezdi ama öyle bir ihtimal olsa yazardım. Sebebi ise deniz gören ve İstanbul'da bulunan bir üniversite olması ön plandadır.” (K20) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi ve o üniversiteden bir bölümü tercih etme sebebini üniversitelerin bulunduğu şehrin güzelliği olarak nitelendirdikleri ifade edilebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların “şehir güzelliği vurgusu” ile İstanbul'da bulunan üniversiteleri tercih etme isteğine sahip oldukları yorumu yapılabilir.

### **Özgür Düşünme Ortamına Sahip Olduğu İçin**

Katılımcıların %6'sı (n=2), Gazi Üniversitesi'nden başka bir üniversiteyi tercih etme sebebini ifade ederken “özgür düşünme” ortamı vurgusu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Özgür düşünme ortamı olduğu için ODTÜ tercihim olurdu. Orada insanlar birbirine daha saygılı.

Gazi’de ise durum biraz farklı. Bölüm ODTÜ tarih olabilirdi mesela.” (K11) ve “Mesela Ege Üniversitesi olabilirdi. İnsanlar tarafından sevilen bir üniversite orası. Ayrıca siyasi sebeplerle bunu söylüyorum orada ortam daha özgür. Fikirler daha rahat ifade edilebiliyormuş.” (K32) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. İfadelerden yola çıkılarak katılımcıların Gazi Üniversitesi’nden başka bir üniversiteyi ve o üniversiteden bir bölümü tercih etme sebebini “özgür düşünme ortamı” olarak nitelendirdikleri ifade edilebilir.

### 2.3. Üçüncü Boyut: Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Tercih Ettim, Çünkü...

Katılımcıların “sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih ettim, çünkü” boyutuna ilişkin belirttikleri görüşleri ve görüş oranları (%) Şekil 3’te belirtilmiştir. Şekil 3’e göre katılımcıların, “sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih ettim, çünkü” boyutuna ilişkin ifade ettikleri görüşlerin toplam dört başlık altında toplandığı görülmektedir. Buna göre katılımcılar “sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih ettim, çünkü” boyutunu “Karma bir disiplin yapısı var”, “Puanım bu bölüme yetti”, “Özel bir ilgim var” ve “Ders öğretmenine olan sevgim”, olarak nitelendirmektedirler.



Şekil 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Tercih Ettim, Çünkü...” Boyutuna İlişkin katılımcı Görüşleri ve İfade Sıklıkları (%)

#### Karma Bir Disiplin Yapısı Var

Katılımcıların %37’si (n=13) sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme sebebini ifade ederken sosyal bilgilerin “karma disiplin yapısı” vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Sosyal bilgiler dersi hem

tarih hem coğrafya hem de vatandaşlık gibi birçok bölümü içinde barındırmaktadır. Bu yüzden tercih ettim” (K8) ve “Sevdiğim pek çok alan sosyal bilgilerin ilgilendiği alanlardır. Tarih, coğrafya, sosyoloji vb. Bu yüzden tercihim sosyal bilgiler oldu.” (K14) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. Örnek verilen ifadelerin tamamından yola çıkılarak katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmelerinde, sosyal bilgiler alanının farklı disiplinlerden beslenmesi faktörünün etkili olduğu değerlendirilebilir.

### **Puanım Bu Bölüme Yetti**

Katılımcıların %34’ü (n=12) sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme sebebini ifade ederken “sınav puanı” vurgusu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Aslında ilk hedefim sosyal bilgiler öğretmenliği değildi ama şu an okumaktan keyif alıyorum. YKS puanım bu bölüme yettiği için geldim.” (K5) ve “Sıralamam bu bölüme yetti okul öncesi ya da Türkçe öğretmenliği istiyordum. O bölümlere sıralamam yetmeyince mecburen sosyal bilgiler öğretmenliğine geldim.” (K15) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. Örnek verilen ifadelerin tamamından yola çıkılarak katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmelerinde, Yükseköğretim Kurumları Sınavı’ndan (YKS) aldıkları puan faktörünün etkili olduğu değerlendirilebilir.

### **Özel Bir İlğim Var**

Katılımcıların %23’ü (n=8) sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme sebebini ifade ederken “ilgi vurgusu” yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Diğer öğretmenlik dallarından bana en yakın, ilgi alanıma en yakın olan bölüm sosyal bilgiler öğretmenliği.” (K18) ve “Ortaokulda sosyal bilgiler dersini seviyordum ve sınavlarımdan yüksek puan alıyordum. İlgi ve merakım sosyal bilgilerde uyuşunca tercih ettim.” (K26) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. Örnek verilen ifadelerin tamamından yola çıkılarak katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmelerinde, kişisel fikirlerinin ve özel ilgilerinin etkili olduğu değerlendirilebilir.

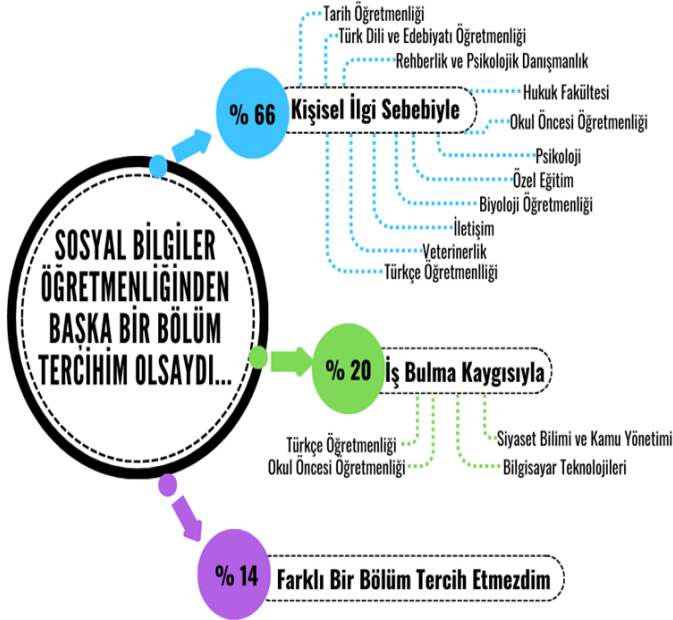
### **Ders Öğretmenine Olan Sevgim**

Katılımcıların %6’sı (n=2) sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme sebebini ifade ederken “ilgi vurgusu” yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Ortaokulda sosyal bilgiler öğretmenimi çok sevmiştim hala da seviyorum ve onun gibi bir öğretmen olmak istiyorum. Tercihimin en önemli sebebi bu diyebilirim.” (K1) ve “Ortaokulda ders

öğretmeni bu dersi sevmeme vesile oldu. Öğretmenimi çok sevmiştim ilgili iyi bir öğretmendi. Dersi de çok sevdim hep başarılı oldum. Onun için bu bölümü tercih ettim.” (K21) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. Örnek verilen ifadelerin tamamından yola çıkılarak katılımcıların bir kısmı için sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etmelerinde, ders öğretmenlerine duyulan sevginin etkili olduğu değerlendirilebilir.

#### 2.4. Dördüncü Boyut: Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden Başka Bir Bölüm Tercihim Olsaydı...

Katılımcıların “Sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercihim olsaydı” boyutuna ilişkin belirttikleri görüşleri ve görüş oranları (%) Şekil 4’te belirtilmiştir. Şekil 4’e göre katılımcıların, sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercihim olsaydı boyutuna ilişkin ifade ettikleri görüşlerin toplam üç başlık altında toplandığı görülmektedir. Buna göre katılımcılar “sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercihim olsaydı” boyutunu “Kişisel ilgi sebebiyle”, “İş bulma kaygısıyla” ve “Farklı bir bölüm tercih etmezdim” olarak nitelendirmektedirler.



**Şekil4.** *Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden Başka Bir Bölüm Tercihim Olsaydı...*” Boyutuna İlişkin Katılımcı Görüşleri ve İfade Sıklıkları (%)

### **Kişisel İlgi Sebebiyle**

Katılımcıların %66’sı (n=23) “sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercih etme sebebini” ifade ederken “kişisel ilgi” vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Hukuk okumak isterdim, küçüklüğümden beri hep avukat olmak istemişimdir ama başaramadım.” (K25) ve “Önceliğim kesinlikle sosyal bilgiler öğretmenliği değildi. Puanım yüksek olsaydı başka bir bölüm tercih ederdim. Özel eğitim gibi.” (K33) şeklindeki ifadeleri ile genel olarak özetlenebilir. Örnek verilen ifadelerin tamamından yola çıkılarak katılımcıların önemli bir kısmı “sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercih etseydim” boyutuna ilişkin “kişisel ilgi” vurgusu yapmış ve çeşitli öğretmenlik bölümleri ile hukuk, psikoloji, iletişim ve veterinerlik gibi bölümleri tercih etme isteklerini beyan etmişlerdir.

### **İş Bulma Kaygısıyla**

Katılımcıların %20’si (n=7) “sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercih etme sebebini” ifade ederken “iş bulma kaygısı” vurgusunu yapmıştır. Bu durum katılımcıların “Türkçe öğretmenliği olabilirdi. Sosyal bilgilerde atanmak zor hatta imkânsız gibi bir şey. Türkçede iş bulmak daha kolay hem özel sektörde hem de devlete atanma noktasında Türkçe öğretmenliği sosyal bilgilerden avantajlı.” (K19) ve “Kesinlikle okul öncesi öğretmenliği yazardım. Özel bir sebebi de yok yani iş bulmak daha kolay bence.” (K29) şeklindeki ifadeleri ile özetlenebilir. Örnek verilen ifadelerin tamamından yola çıkılarak katılımcıların bir kısmı “sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercih etseydim” boyutuna ilişkin “iş bulma kaygısı” vurgusu yapmış ve çeşitli öğretmenlik bölümleri ile siyaset bilimi ve kamu yönetimi ve bilgisayar teknolojileri gibi bölümleri tercih etme isteklerini beyan etmişlerdir.

### **Farklı Bir Bölüm Tercih Etmezdim**

Katılımcıların %14’ü (n=5) “sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercih etmezdim” cevabını vermiştir. Bu durum katılımcıların “Bilinçli bir şekilde yazdım severek ve isteyerek geldim mutlu bir şekilde de öğrencilik yaşıyorum. Başka bir bölüm tercih etmezdim.” (K6) ve “Okuduğum bölümde mutluyum ben geleceğe yönelik hayalleri var. İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni olacağım.” (K33)

şeklindeki ifadeleri ile özetlenebilir. Örnek verilen ifadelerin tamamından yola çıkılarak katılımcıların bir kısmı “sosyal bilgiler öğretmenliğinden başka bir bölüm tercih etseydim” boyutuna ilişkin olarak “farklı bir bölüm tercih etmezdim” cevabını vermiştir.

### **3.Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hem üniversiteyi hem de bu öğretmenlik programını tercih etme nedenlerini derinlemesine incelemek ve bu süreçte etkili olan faktörleri ortaya koymaktır. Fenomenolojik desenle yürütülen bu nitel çalışmanın bulguları, dört ana boyut altında toplanmış ve her bir boyut katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

#### **3.1. Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerinde birbirinden farklı ve çok boyutlu gerekçelere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

#### **Üniversite Tercihine İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Öğrencilerin Gazi Üniversitesi'ni tercih etme nedenleri incelendiğinde, en baskın faktörlerin "en iyi eğitim fakültesi" (%34) ve "köklü bir üniversite" (%29) olma algısı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin yükseköğretim kurumu seçimlerinde, kurumun itibarına, tarihsel geçmişine ve akademik prestijine büyük önem verdiğini göstermektedir. Öğrenciler, Gazi Eğitim Fakültesi'nin "en iyi" olarak markalaşmış imajından, zengin öğretim üyesi kadrosundan ve yüksek puanından güçlü bir şekilde etkilenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin önemli bir kısmı (%20) tercihlerini "yaşadığım şehirde" olmasına bağlamıştır. Bu durum, ailevi bağların, konfor alanından çıkmama isteğinin ve ekonomik kaygıların (yurt, ev masrafı vb.) üniversite tercihindeki belirleyiciliğine işaret etmektedir. Bu bulgu, Bora'nın (2021) eğitim fakültesi tercihlerini inceleyen çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Bora (2021), öğrencilerin eğitim fakültesini tercih ederken fakültenin bağlı bulunduğu üniversitenin imajını, kalite algısını ve kamuoyu algısını göz önünde aldıklarını tespit etmiştir. Mevcut çalışmada öğrencilerin "Türkiye'nin en iyi eğitim fakültesi" ve "köklü

bir üniversite" vurgularının Bora'nın bulgularını desteklediği görülmektedir.

### **Alternatif Üniversite Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Öğrencilere Gazi Üniversitesi dışında bir tercih yapma fırsatı verildiğinde, cevaplar daha da çeşitlenmiştir. En yüksek orandaki gerekçe "kişisel istek" (%37) olarak öne çıkarken, bunu "memleket" (%20) ve yine "köklü üniversite" (%17) faktörleri izlemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin aslında kişisel motivasyonlarının ve farklı tercihlere yönelik arzularının yüksek olduğunu, ancak sınav puanı, ailevi sebepler veya diğer pratik engeller nedeniyle bu isteklerini ikinci plana atabildiklerini düşündürmektedir. Üstün, Erkan ve Akman'ın (2004) "Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının incelenmesi" çalışmasında, tercih ettikleri üniversitenin ikametgâhlarına yakın olması gibi pratik sebepler belirten öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada da öğrencilerin "Ankara'da yaşadığımız için" ifadeleri, coğrafi yakınlığın pratik bir tercih sebebi olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin idealindeki üniversite ortamına yönelik beklentilerini yansıtması açısından oldukça anlamlıdır. Ayrıca, azımsanmayacak bir oranda öğrenci (%6), "özgür düşünme ortamı" arayışı içinde olduğunu da göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin sadece akademik açıdan değil, aynı zamanda kampüs kültürü, sosyal ortam ve düşünce özgürlüğü gibi unsurları da tercih sebebi olarak görmüşlerdir.

### **Öğretmenlik programı Tercihine İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı tercih nedenleri incelendiğinde, iki zıt faktörün öne çıktığı görülmüştür: "karma bir disiplin yapısı var" (%37) ifadesi, öğrencilerin önemli bir kısmının bölümü bilinçli olarak, disiplinler arası yapısından dolayı seçtiğini göstermektedir. Bu sonuç, alanın doğasına uygun olup, öğrencilerin tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi birçok alana olan ilgisini birleştiren bir yapı sunması açısından olumludur. Taş'ın (2012) araştırmasında, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini tercih eden adayların %55'inin bu mesleği sevdiği için tercih ettiği tespit edilmiştir. Gürbüz ve Kışoğlu'nun (2007) çalışmasında ise adayların %50'sinin öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih ettiği ortaya konulmuştur. Mevcut çalışmada "karma disiplin yapısı" (%37) ve "özel bir ilgim var" (%23) temaları, bu literatürle uyumlu sonuçlar göstermektedir. Duman'ın (2023) araştırması da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok Tarih ve Coğrafya alanlarına ilgi

duydıklarını ortaya koymuştur. Mevcut çalışmanın "karma disiplin yapısı" ve "özel bir ilgilim var" temaları, bu literatürle uyumludur. Ancak, katılımcıların büyük bir oranda (%34) öğrenci, tercih nedenini "puanım bu bölüme yetti" şeklinde belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlik programlarına yerleşen öğrencilerin önemli bir bölümünün aslında birinci tercihlerinin bu bölüm olmadığını, mevcut puanlarına en uygun gelen seçeneği tercih etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır.

### **Alternatif Bölüm Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma:**

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%66), sosyal bilgiler öğretmenliği yerine "kişisel ilgi" duydukları farklı bölümleri (hukuk, psikoloji, diğer öğretmenlikler vb.) tercih edebileceklerini ifade etmiştir. Bu durum, bir önceki bulguyla paralellik göstermekte ve birçok öğrencinin "isteyerek" bu bölümde olmadığını teyit etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %20'si tercih sebebi olarak "iş bulma kaygısı"nı göstermiş ve atanma oranları daha yüksek olan Türkçe veya Okul Öncesi Öğretmenliği gibi farklı öğretmenlik programlarına yöneleceklerini belirtmiştir. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) çalışmasında, bireyin kendine uygun bir meslek seçmesi ve bu mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmesinin hem kendi mutluluğunu hem de toplumsal refahı artırıcı etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Mevcut çalışmada öğrencilerin istihdam kaygıları, bu ideal durumdan sapmaları göstermektedir. Bu kaygı, öğretmen atama politikalarının ve sektördeki ihtiyacın, öğrenci tercihleri üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkisinin olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir.

### **3.2.Öneriler**

Elde edilen bulgular ve yapılan tartışmalar ışığında, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi atanma oranı nispeten düşük olan branşların kontenjanları, MEB'in gerçek ve güncel öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak ve sektörle iş birliği içinde yeniden gözden geçirilmelidir. Açılan kontenjanlar ile istihdam olanakları arasında bir denge kurulması hem öğrencilerin iş kaygısını azaltacak hem de mesleğe olan motivasyonu artıracaktır.

2. Öğretmenlik programının "karma disiplin yapısı" bir güç olarak ön plana çıkarılmalıdır. MEB ve üniversiteler iş birliğiyle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu disiplinler arası bakış açısının, özel sektörde ve kamu kurumlarında (kültür, turizm, yerel yönetimler vb.) sunduğu

istihdam olanakları tanıtılmalıdır. Bu sayede, öğrencilerin iş kaygısı azaltılabilir ve ufukları genişletilebilir.

3. Üniversiteler, özellikle eğitim fakülteleri için tanıtım stratejilerini gözden geçirmelidir. Tanıtımlarda sadece akademik kadro ve fiziki imkânlar değil, aynı zamanda kampüs kültürü, öğrenci toplulukları ve özgür düşünme ortamı gibi unsurlara da yer verilmelidir.

4. Bu çalışma, birinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Öğrencilerin tercih nedenleri, mesleki algıları ve motivasyonlarının mezuniyete kadar nasıl bir değişim gösterdiğini inceleyen farklı çalışmalar yapılabilir.

5. Benzer bir araştırma, farklı üniversitelerdeki veya farklı öğretmenlik branşlarındaki öğrencilerle tekrarlanarak karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılabilir.

6. Öğrenci tercihleri üzerinde aile, sosyo-ekonomik durum ve lise türü gibi değişkenlerin etkisini inceleyen nicel veya karma yöntemli araştırmalar yapılabilir.

7. Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmen adaylarının tercih süreçlerinde bilinçli karar vermelerini sağlamak amacıyla lise düzeyinde kariyer rehberliği faaliyetlerinin artırılması ve eğitim fakültelerinin tanıtım faaliyetlerinde akademik kadro ve kurumsal imkanların daha görünür kılınması önerilmektedir

#### **Yazar Katkısı:**

Makale tek yazarlı olup bu yazarın katkısı %100'dür.

#### **Etik Onay:**

Bu çalışma, 09.04.2025 tarih ve E-77082166-604.01-1211418 sayılı etik kurul kararı ile onaylanmıştır (Araştırma Kod No: 2025-576).

#### **Finansman:**

Bu araştırma, kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen sektörlerdeki herhangi bir finansman kurumundan özel bir hibe almamıştır.

#### **Çıkar Çatışması:**

Yazar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

#### **Kaynakça**

Akyüz, Y. (2022). *Türk eğitim tarihi* (30.baskı). Pegem Akademi.

- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64–84. <https://izlik.org/JA92LL24LY>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Bora, V. (2021). Eğitim fakültesi tercihini etkileyen faktörler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 65–71. <https://doi.org/10.47770/ukmead.930503>
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97. <https://izlik.org/JA59PD35HK>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı (nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çepni, O., Aydın, F., ve Kılınc, A. Ç. (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 436–450. <https://izlik.org/JA94MK54RT>
- Duman, P. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Ağrı ili örneği. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 77-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651497>
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71–83. <https://izlik.org/JA39WE74BA>
- Güzel, E., Güzel, D., Yıldırım, M., & Taşpınar, M. S. (2023). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısının incelenmesi: Bir fenomenoloji çalışması. *International Social Sciences Journal*, 9(109), 6206–6212. <https://doi.org/10.29228/sss.68695>
- Himmetoğlu, İ., & Aksoy, B. (2025). Lise öğrencilerinin Türk dünyası farkındalıklarının oluşmasında Türk dünyası coğrafyası dersinin etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 55, 1–24. <https://doi.org/10.32003/igge.1616907>
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kılcan, B., Keçe, M., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 69-80. <https://izlik.org/JA99CZ68NY>
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. DOI: 10.1080/09500693.2013.864428
- Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research: A guide to design and implementation]* (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). 2024–2028 stratejik planı. <https://www.meb.gov.tr>
- Taş, M. Y. (2012). Demirci Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adaylarının profili ve sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64–76. <https://izlik.org/JA36DF36JJ>
- Üstün, E., Erkan, S., Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, (2), 129–136.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## Extended Summary

### Purpose

This study aims to systematically analyze and classify the factors influencing the university and department choices of students admitted to the Social Studies Teacher Training program at Gazi University's Gazi Faculty of Education. The main objective is to contribute to the Turkish education sciences literature by deeply examining the motivational dynamics, institutional perceptions, and future expectations of prospective teachers in their choice processes using a phenomenological approach.

### Method

The study adopted a phenomenological design from qualitative research methods. Data were collected from first-year students of the Social Studies Teacher Training program at Gazi University's Gazi Faculty of Education using a semi-structured interview form. The research population includes all first-year students continuing in this program in the 2024-2025 academic year, and the sample consists of 35 students selected on a voluntary participation basis. Each participant was systematically analyzed using a purposive sampling method in terms of their choice motivations, university perceptions, reasons for choosing a department, and alternative choices.

### **Findings**

Among the 35 students analyzed, a distinct distribution was found regarding the reasons for choosing Gazi University: 12 students (34%) chose the institution because it is perceived as the "best faculty of education" and has a rich faculty staff; 10 students (29%) chose it because it is a well-established institution; and 7 students (20%) chose it because it is located in their city (Ankara). A dual structure emerged in the choice of the Social Studies Teacher Training program: 13 students (37%) consciously chose the program's mixed-discipline structure (History, Geography, Civics), while 12 students (34%) gave a pragmatic reason such as their exam score being sufficient for this program. 66% of the students indicated their personal areas of interest (Law, Psychology) as an alternative choice, while 20% indicated departments with high appointment rates (Turkish Language, Preschool Teacher Training).

### **Discussion**

The findings show that student preferences have a multidimensional structure. In addition to institutional reputation and academic prestige, geographical proximity, economic concerns, and exam performance were found to play a decisive role. The dilemma in social studies teacher training preferences reflects the tension between conscious academic choice and pragmatic score suitability. This situation highlights the need to review teacher training policies.

### **Contribution**

This article presents the first comprehensive phenomenological analysis of social studies teacher training preferences at Gazi University, revealing the complex structure of prospective teachers' decision-making processes. The study provides important data for understanding education faculty selection processes and developing education policies. It offers a methodological model for comparative education research applicable to similar programs in other universities.

### **Limitations**

The research is limited to the Gazi University Social Studies Teacher Training program and does not reflect the situation in other universities. The study is limited to current students in the fall semester of the 2024-2025 academic year and does not offer a perspective. Similarly, only the opinions of first-year students were included, and the experiences of upper-year students were excluded.

**OLGUNLAŞMA ENSTİTÜLERİNDEKİ KÜLTÜREL KENT  
İMGE TASARIMLARINA MODERNİZM VE GELENEK  
İLİŞKİSELLİĞİNDE BİR BAKIŞ\***

**A PERSPECTIVE ON CULTURAL URBAN IMAGE DESIGNS  
IN MATURATION INSTITUTES THROUGH THE LENS OF  
MODERNISM AND TRADITION INTERRELATION**

Süleyman FİDAN   \*\*

Gülbeyaz AYDOĞAN AYDOĞDU  \*\*\*

Ayşegül Derya KOLUKISA  \*\*\*\*

**Özet**

Bu çalışmada, Türkiye'deki Olgunlaşma Enstitüleri bünyesinde üretilen geleneksel el sanatlarının kültürel birer kent imgesi olarak yeniden üretilme süreci incelenmiştir. Kültürel mirasın korunarak gelecek kuşaklara aktarılması bağlamında UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı'na farklı alanlardan dâhil olan altı ilin markalaşma, kent imgesi tasarlama ve sürdürülebilirlik süreçlerinde Olgunlaşma Enstitüleriyle iş birliği düzeyi değerlendirilmiştir. Ayrıca söz konusu kurumların kent kimliğinin inşasındaki rolü ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında İstanbul, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep,

\* DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19368473>

*turnitin.com* tarafından taranmıştır. *Creative Commons* lisansı altındadır.

Araştırma Makalesi: **Geliş tarihi:** 13.02.2026 **Kabul tarihi:** 13.04.2026

**Atıf Bilgisi / Reference Information:** Fidan, S.- Aydoğan Aydoğdu, G.- Kolukisa, A.D. (2026). Olgunlaşma Enstitülerindeki Kültürel Kent İmge Tasarımlarına Modernizm ve Gelenek İlişkiseliliğinde Bir Bakış. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 17 /3, s. 99-133

\*\* Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gaziantep / TÜRKİYE [suleymanfidan@gmail.com](mailto:suleymanfidan@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-6033-4983>

\*\*\* Yüksek lisans, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gaziantep / TÜRKİYE  
[gulbeyazaydogann@gmail.com](mailto:gulbeyazaydogann@gmail.com) <https://orcid.org/0009-0008-4099-1271>

\*\*\*\* Yüksek lisans, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gaziantep / TÜRKİYE  
[aysegulkolukisa32@gmail.com](mailto:aysegulkolukisa32@gmail.com) <https://orcid.org/0009-0001-7296-9334>

Afyonkarahisar ve Bursa'da faaliyet gösteren Olgunlaşma Enstitüleri ele alınmıştır. Çalışmanın kapsamı, kentlerin tarihî ve sosyo-kültürel yapısını yansıtan ve geleneksel unsurların yeniden tasarlanmasıyla ortaya çıkan ürünlerle sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda imge tasarımı ve yeniden üretimi bağlamında seçilen yirmi altı ürün analiz edilmiştir. Araştırmada nitel yöntem benimsenmiş; veriler netnografi, tematik analiz ve betimsel inceleme teknikleriyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep ve Bursa'daki enstitülerin, Afyonkarahisar ve İstanbul'a kıyasla kent imgesi üretimi ve tasarımı açısından daha elverişli bir yapı sergilediğini göstermiştir. Enstitülerin kent imgesine katkısının çoğunlukla kurum düzeyinde kaldığı; ancak Gaziantep, Kütahya, Bursa ve Kahramanmaraş örneklerinde yerel yönetimlerle daha bütünleşik bir yapı ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Olgunlaşma Enstitülerinin devlet kurumu olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet göstermesinin, kültürel mirasın korunması ve ekonomik değere dönüştürülmesi açısından önemli bir işlev üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kent İmgeleri, Olgunlaşma Enstitüleri, Kültürel Miras, Gelenek.

### **Abstract**

In this study, the process by which traditional handicrafts produced within maturation institutes in Türkiye are reproduced as cultural urban images has been examined. Within the framework of preserving cultural heritage and transmitting it to future generations, the level of collaboration between maturation institutes and six provinces included in the UNESCO Creative Cities Network from different fields has been evaluated in terms of branding, urban image design, and sustainability. In addition, the role of these institutions in the construction of urban identity has been revealed. Within the scope of the research, maturation institutes operating in Istanbul, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, Afyonkarahisar, and Bursa have been addressed. The scope of the study has been limited to products that reflect the historical and socio-cultural structure of the cities and that have emerged through the redesign of traditional elements. In this context, twenty-six products selected within the framework of image design and reproduction have been analyzed. In the study, a qualitative method has been adopted, and the data have been evaluated through netnography, thematic analysis, and descriptive analysis techniques. The findings obtained have shown that the institutes in Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, and Bursa have exhibited a more favorable structure in terms of urban image production and design compared to those in Afyonkarahisar and Istanbul. It has been determined that the contribution of the institutes to the urban image has remained at the institutional level; however, in the cases of Gaziantep, Kütahya, Bursa, and Kahramanmaraş, a more integrated structure with local administrations has been observed. Furthermore, it has been concluded that the fact that maturation institutes

operate as state institutions under the Ministry of National Education has played an important role in preserving cultural heritage and transforming it into economic value..

**Keywords:** Urban Images, Maturation Institutes, Cultural Heritage, Tradition.

## **Giriş**

Toplumların geçmişten günümüze taşıdıkları, kimliklerini oluşturan ve geleceğe miras bıraktıkları değerlerin bütünü kültürel miras olarak değerlendirilmektedir. 1945 yılından itibaren UNESCO ile kurumsallaşma sürecine giren kültürel miras; geleneksel, sanatsal ve tarihî değerler çerçevesinde gelişen, somut eserler ve yerleşik yapılardan oluşabildiği gibi toplumsal hafızada var olan somut olmayan öğelerin tamamını kapsamaktadır (Oğuz, 2018: 13-57). Gelenek ve görenekler, ritüeller, törenler ve zanaatlar gibi kültürel mirası oluşturan unsurların aktarımı toplumların sahip olduğu halkbilimi öğelerini yaşatmaları açısından önemlidir. Kültürel bellek aktarımı J. Assman tarafından üç ayrı başlıkta incelenmektedir. Nesnel belleği olarak tanımlanan "... yatak, iskemle, yemek ve yıkanma takımı, giysi ve alet-edevat gibi günlük özel eşyalardan, evler, köyler ve kentler, sokaklar, araçlar ve gemilere kadar amaca uygunluk, rahatlık ve güzellik gibi hayaller, böylece bir anlamda kendini bulduğu şeylerle çevrilidir. Bu yüzden onu çevreleyen eşyalar bir anlamda kendinin yansımasıdır, geçmişini, atalarını hatırlatır. İçinde yaşadığı şeyler dünyasının, şimdiki zamanı yaşarken farklı geçmişleri hatırlatan bir zaman dizini de vardır" (Assmann, 2015: 27). Günümüzde kültürel bellek aktarımı eğitim, üretim ve çeşitlilik ile sağlanmaktadır. Aktarımı sağlanamayan halkbilimi ürünleri zaman içerisinde kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu tehlikeyle karşılaşmamak adına aktarım bağlamının güncellenmesi gerekmektedir. "Toplu yaşamayı kolaylaştıran ve bir toplumun üyeleri tarafından yaratılıp benimsenen ve daha önceki yaratma ve diğer kültürel unsurlarla çatışmayacak şekilde meydana gelen değişme olumludur ve 'olumlu değişme', 'gelişme' kavramları ile ifade edilmelidir" (Ekici, 2008: 34). Bu sebeple geleneksel ürünlerin aktarımını sağlayan kişiler, topluluklar, kurum ve kuruluşlar halkbilimi araştırmacıları için önemli veriler sunmaktadır. Kadınların toplum hayatına katılması ve eğitim hayatlarının öncelenmesi üzerine kurum ve atölyelerin kurulması ve yaşatılması gerekmektedir. Bu kurumlardan birisi olan Olgunlaşma

Enstitüleri, Türkiye’de kadınların eğitimi ve geleneksel el sanatlarının öğrenilmesi, aktarılması ve kayıt altına alınması noktasında öne çıkan eğitim noktalarıdır.

Kadınlar toplum yaşamı içerisinde birer kültürel temsil görevi üstlenmektedir. 1946-1947 öğretim yılında ilk kez kurulan Olgunlaşma Enstitüleri, günümüzde 30 ilde var olan kurumla koordineli olarak 81 ilde faaliyet göstermektedir. Olgunlaşma Enstitüleri herhangi bir sebeple öğrenim çağının dışarısında kalmış olan kişileri ekonomik, sosyolojik ve psikolojik olarak desteklemeyi amaçlayan hayat boyu öğrenme kurumlarıdır. Bu kurumlarda meslekî eğitim merkezlerinde verilen usta-çırak eğitimlerine nazaran daha uzun soluklu bir eğitim ve daha özgün çalışmalara öncülük edecek ustaların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Enstitülerin çalışma şekli dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler eğitim-öğretim bölümü, araştırma bölümü, tasarım-üretim bölümü ve tanıtım-pazarlama bölümü şeklindedir (Gürçayır, 2013: 113-118).

Bu çalışmada, UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı’na dâhil olan İstanbul, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, Afyonkarahisar ve Bursa illerindeki Olgunlaşma Enstitüleri tarafından üretilen ürünlerde kent imgelerinin nasıl kullanıldığı ve bu imgelerin dijital mecralardaki yansımaları ele alınmıştır. Olgunlaşma Enstitüleri gerçekleştirdikleri uygulamalarla imgeleri yeniden üretiyor mu, kültürel ve ekonomik ürünler ortaya koyuyor mu sorularından yola çıkarak enstitü bünyelerinde yer alan koleksiyonlar ve ürünler değerlendirilerek yorumlanmıştır. Ulaşılan verilerden yola çıkılarak Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep ve Bursa illerinde bulunan Olgunlaşma Enstitülerinde üretilen ürünlerde kent imgelerinin kullanımı tespit edilmiştir. İstanbul ve Afyonkarahisar’da bulunan Olgunlaşma Enstitülerinde ise daha çok geleneksel el sanatlarına yer verildiği görülmüştür.

## **1. Yöntem**

Kültür bilimi, folklor araştırmalarının omurgasını oluşturan gelenek-kültürel miras-geleneksel el sanatlarının yanında yaratıcılık, tasarım ve nesneyi yeniden üretilmesine olanak sağlar. Bu başlıklarla birlikte birçok disiplinin bir arada bulunduğu, mimarî, ekonomi, yaratıcılık faaliyetlerinin kesişimi olan ‘kent imgeleri’nin tasarım, değerlendirme ve dönüşüm süreçleri ayrıca halkbiliminin inceleme alanına girmektedir.

Bu çalışmada kullanılan veriler 2023 Ocak- 2025 Aralık ayları arasında paylaşılan verilerden toplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen yirmi altı ürün, ilgili illerde faaliyet gösteren Olgunlaşma Enstitülerinin dijital platformlarda (resmî web siteleri, Instagram ve Facebook hesapları) paylaştığı içerikler arasından seçilmiştir. Ürünlerin seçiminde kent kimliğini yansıtan görsel unsurlar içermesi, geleneksel motiflerin yeniden tasarlanmış olması ve dijital ortamda sunulmuş olması temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Veriler netnografik yöntem doğrultusunda dijital ortamdaki elde edilmiş; analiz sürecinde ise veriler kodlanarak kent imgesi, geleneksel motif kullanımı, tasarım çeşitliliği ve yerel bağlamla ilişki gibi temalar altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular bu temalar çerçevesinde betimsel ve tematik analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, geleneksel kent imgelerinin yeniden üretim süreçlerini anlamlandırmak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Kent imgelerinin seçim süreci kentlerde bulunan nesnelere tanınırlığı, tasarım potansiyelinin ölçülebilir olması ve değilse kent imgesi olarak öne çıkma potansiyeli göz önüne alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı’na dâhil olan illerde faaliyet gösteren Olgunlaşma Enstitüleri oluşturmaktadır (İstanbul, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, Afyonkarahisar, Bursa). Çalışmada incelenen ürünler enstitülerin web sitelerinde bulunan koleksiyonlar ve sosyal medya hesaplarında paylaşılmış olan ürünler taranarak seçilmiştir.

Kamu kurumlarının web siteleri ve sosyal medya sayfalarını etkin kullanımının önemi vurgulanacaktır. Elde edilen dijital verilerin seçimleri çoğunlukla şehirde öne çıkan ve yapımı Olgunlaşma Enstitüleri tarafından devam eden el sanatları, yaratıcılık ve tasarım odaklı yaklaşımlarla seçilmiş ve değerlendirilmeye alınmıştır.

### **1.1. Kavramsal Çerçeve**

Kültürel miras; bir toplumun geçmişten devraldığı, günümüzde yaşattığı ve gelecek nesillere aktarmayı hedeflediği maddi ve manevi değerlerin dinamik bir bütünüdür. Müfettiş (2009: 3) bu kavramı hem fiziksel varlığı olan eserleri hem de topluma ait soyut değerleri kapsayan bir “geleceğe miras bırakma” istenci olarak tanımlamaktadır. Ulusal kalıt, sadece geçmişin bir yansıması değildir. Özellikle geleneksel el sanatlarının korunması, yeniden yorumlanması ve modern hayata adapte olma süreçlerinden ayrırmasında kullanılan, üzerinde

anlaşılmış “imgeler” ve “kültürel verimler” bütünüdür (Oğuz, 2013: 77-78). Bu çerçevede el sanatları, sadece teknik bir beceri değil, kentin kültürel hafızasını taşıyan ve çağdaş bir estetikle yeniden biçimlenen ve yaşayan birer imge olarak üretim sahalarında yer almaktadır.

Geleneksel mirasın bu yerel koruma alanı, II. Dünya Savaşı sonrasında hız kazanan küreselleşme süreçleriyle birlikte yeni bir boyuta ulaşmıştır. Günümüzün yüksek hız dünyasında “yerellik” kavramı, fiziksel taşıyıcılarla sınırlı olmamakla birlikte nesnelere üzerinden yönetilen ve gözlemlenebilen stratejik bir alana dönüşmüştür (Bauman, 2012: 30). Dönüşüm sürecini, şehirlerin küresel pazarda ilgi uyandırması ve rekabet edebilmesi için kültürel kodların “imaj ve imge” çalışmalarıyla yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Artık kent imgeleri, sadece coğrafi semboller olmaktan çıkarak yaratıcı endüstrilerin temel girdisi hâline gelmiştir. “Bütün bunlar yalnızca imaj figürleri veya bir tahayyül edinimi sayesinde türetilebilecek figürler olmamakla birlikte aynı zamanda “yüksek sanatlar” alanına ait olan edebî, anlambilimsel ve dilbilimsel fenomenleri sıradan hayatlarımızın içinde tattığımız vasıtalarıdır” (Baker, 2015: 215). Dolayısıyla yerel-kültürel kodlar yaratıcı tasarım süreçleri aracılığıyla küresel dolaşıma giren ve gündelik hayatın estetik tüketim pratiklerinde yer alan birer “imge nesne”ye dönüşmektedir.

İmgelerin bu şekilde nesneleşerek gündelik hayata karışması, beraberinde geniş bir kültür ekonomisi sahası yaratmaktadır. Adorno’nun “kültür endüstrisi” kavramıyla ilişkili olarak saha, doğru stratejik adımlarla yönetildiğinde kentler için sürdürülebilir birer ekonomik kaynağa dönüşebilmektedir. Nebi Özdemir (2012: 13-23) bu sürecin temel dayanağının “yaratıcılık” olduğunu ifade eder. “Güncelleme; herhangi bir yaratmanın içinde bulunan zamana, dar veya geniş anlamda mekân ve mevcut sosyo-ekonomik yapılara uygun hâle getirilmesidir. Bunu, yeni bir yaratmayı hiç yoktan oluşturma düşüncesinden ayırmak gerekir” (Ekici, 2008: 36). Bu iki yorum SOKÜM’ün sabit değersel bir değerden çok, yeni anlamlar ve yeni değerler yaratarak yeniden dolaşıma girmesi gerektiğini ifade eder. Kültürün bir değer olarak pazarlanması ve geleneksel formların modern tasarımla yeniden üretilmesi, mirasın donuklaşmasını engelleyerek onu çağdaş yaşamın bir parçası haline getirir.

Bu doğrultuda el sanatlarının öğretimi ve sürdürülmesi açısından kritik bir rol üstlenen Olgunlaşma Enstitüleri, kent imgelerinin nesnelleşerek günlük hayata karıştığı ana mecralardan birini oluşturmaktadır.

Enstitüler bünyesinde üretilen kıyafet, takı ve dekoratif objeler, yerelden küresele taşınan temsili birer yüz niteliğindedir. Bu çalışmada UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı'na dâhil olan İstanbul, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, Afyonkarahisar ve Bursa illerindeki Olgunlaşma Enstitüleri tarafından üretilen ürünlerde kent imgelerinin kullanımı ve bu imgelerin dijital mecralardaki yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır.

## **1.2. Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, yöntem bölümünde bahsi geçen altı ilin ve yirmi altı ürünün Olgunlaşma Enstitüleri aracılığıyla tasarlanan ürünlerin kent imgesi, yaratıcılık ve tasarım boyutuyla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu değerlendirmeler dört temel ölçüt çerçevesinde gerçekleştirilmiştir: (1) kent imgesinin üründe doğrudan ya da dolaylı biçimde kullanımı, (2) geleneksel motif ve zanaat unsurlarının modern tasarım anlayışıyla dönüştürülme düzeyi, (3) ürün ve koleksiyonlarda gözlenen tasarım çeşitliliği, (4) enstitü çalışmalarının yerel yönetimler, kültürel kurumlar ve kentin tanıtım stratejileriyle kurduğu ilişki düzeyi. İller ve ürünler bu ölçütler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

## **2. Olgunlaşma Enstitülerinin Tarihî Gelişimi**

İkinci Dünya Savaşı zamanında zarurî ihtiyaçların ve harp sanayinin teknik eleman ihtiyacının karşılanması amacıyla teknik okulların artırılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda 1945–1946 öğretim yılında ilk kız teknik öğretim olgunlaşma enstitüsü açılmış, (Turan, 1992: 35) ilk Olgunlaşma Enstitüsü ise 1946–1947 yılında 149 öğrenciyle İstanbul'da açılmıştır (Akın, 2011: 43). Daha sonra 1958 yılında Ankara'da, 1959 yılında Eskişehir ve Samsun'da, 1961 yılında İzmir'de, 1972 yılında Adana'da, 1987 yılında Antalya'da, 1988 yılında Kayseri, Trabzon ve yine İstanbul'da, 1989 yılında Diyarbakır'da ve son olarak 1996 yılında Bursa'da olmak üzere 11 ilde kurulan Olgunlaşma Enstitüleri Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesine bağlı olan 12 enstitü ile faaliyet göstermeye başlamıştır (Akın, 2011: 45). Günümüzde ise 81 ilde 30 kurumla hizmet vermektedir.

Olgunlaşma Enstitüleri Türkiye'deki kadınların meslekî eğitimi açısından önemli rol oynamaktadır. Kuruluş amacının kız enstitülerinden mezun olan öğrencileri meslek sahibi yapma kaygısı

olan Olgunlaşma Enstitüleri, günümüzde de aynı çizgide devam eden kıymetli eğitim kurumlarıdır. Kadın istihdamı ve kadına verilen değer noktasında öne çıkan Olgunlaşma Enstitüleri, folklor penceresinden bakıldığında ise aktarılan ve sürdürülen geleneksel çalışmalar alana kaynaklık etmektedir.

1996 yılında yayınlanan yönetmeliğin 5. maddede yer alan Olgunlaşma Enstitülerinin amaçları arasında “geleneksel Türk giyim ve el sanatlarını araştırmak, tanımlamak, özelliklerini bozmadan geliştirmek ve üretim yoluyla gelecek kuşaklara aktarmak,” “geleneksel Türk giyim ve el sanatlarını, çağdaş yorum ve tasarımla, yurt içi ve yurt dışında tanıtmak, pazarlamak” gibi amaçların ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir.

Yönetmelikte öne çıkan diğer amaçlar ise öğrencileri “iş hayatında istihdam imkânı olan görevlere hazırlamak ve üretken duruma getirmek,” “eğitim ve araştırma yapılan alanlarla ilgili arşiv oluşturmak,” “özel ve kamu kuruluşlarına danışmanlık hizmeti sunmak” ve “kız teknik öğretim okulları ve diğer mesleki teknik öğretim kurumları ile iller arasında iş birliği yaparak enstitüde eğitimi ve üretimi yapılan meslek alanındaki çalışmaları, ilgili sektör ve üniversite temsilcilerinin de katılımını sağlayarak çok yönlü faaliyetlerle tanıtmak; seri üretim bağlantıları yapmak”tır (URL1). Olgunlaşma Enstitülerinin yönetmeliğinde bulunan bu amaçlardan yola çıkarak enstitülerin zamanla “arşiv oluşturma,” “danışmanlık hizmeti sunma” ve “yenilikçi tasarım ve üretim yapma” gibi birbirinden çok farklı iş alanlarını bir araya getirmekte olan kurumlar haline geldikleri görülmektedir.

Olgunlaşma Enstitüleri, modernleşme hareketinin özellikle moda dünyasındaki izlerinin tarihsel olarak gözlemlenebileceği kurumlardan biridir. Kız enstitülerinde toplanan kızlara dikiş nakış eğitimi verilerek devlet modasının temeli kurulmaya başlanmıştır. İlerleyen süreçlerde Olgunlaşma Enstitüleri sosyetenin ve devlet büyüklerinin eşlerini giydirecek bir okula dönüşmüştür. Günümüzde ise Olgunlaşma Enstitülerinin moda üzerine kurulduğu zamanlardaki etkisinin zaman zaman gölgede kaldığı gibi zaman zaman da yeniden parlamaktadır (Gürçayır, 2013: 118).

Olgunlaşma Enstitüleri geleneksel Türk giyim ve el sanatları alanlarında araştırma ve geliştirme yaparak değerlendirme ve arşivleme çalışmalarını devam ettirmekte ve el sanatlarının yaşatılmasını

sağlamaktadır (Kaya, 2024: 300). Olgunlaşma Enstitülerinin eğitim ve öğretimin beraberinde kaybolma riski altında olan Türk el sanatlarını koruma ve geleceğe aktarılmasında öncülük eden kurumlar olması, bu ürünlerin yurt içi ve yurt dışında tanıtmayı ve pazarlamayı amaçlaması folklor açısından önemli bir noktadır.

Çalışmamızın esas konusunu ise seçilen şehirlerin el sanatları çalışmalarında kent imgelerine yaklaşımı oluşturmaktadır. El sanatlarına katkılarıyla öne çıkan Olgunlaşma Enstitüleri “çalışılan el sanatlarında kent imgelerini yeniden üretiyor mu?” sorusu çerçevesinde seçilen bazı ürünler değerlendirilmiştir. Bu ürünlerde kentlerin geleneksel imgelerinin yeniden yorumlanması tespit edilmeye çalışılmış ve bu bağlamda yorumlanmıştır.

## **2.1. Türkiye’de Olgunlaşma Enstitülerinde Kent İmgelerinin Tasarımı ve Sunumu**

### *2.1.1. İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü*

Türkiye’nin ilk Olgunlaşma Enstitüsü olan “İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü” Refia Övüç tarafından Avrupa modası ve sanatına duyulan hayranlığın toplumda git gide arttığı ve tarihî geleneksel el sanatlarının unutulmaya yüz tuttuğu bir dönemde Kız Sanat Enstitüleri’nin eğitimini bir üst seviyeye taşıyarak “meslekte olgunlaşma”larına atfen “Olgunlaşma Enstitüsü” adıyla bu alanda usta ve çırakların yetiştirilmesi ve el sanatları alanındaki zengin tarihi Türk kültürel mirasını yaymak ve yaşatmak amacıyla 1945 yılında kurulmuştur. Türk el sanatları alanındaki kültürel mirasın korunması, yaşatılması ve aktarılmasında önemli bir rol üstlenen Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü 77 yıldır eğitim vermeye devam etmektedir (Dirlik, 2022: 109).

#### **2.1.1.1. Geleneksel Kahve Puşidesi**

Kahve puşidesi, Osmanlı döneminde kahve sunumlarında kullanılan bir araçtır. Yaklaşık bir metre çapında olan kahve puşidelerinin etrafı sim ya da sırma saçaklı atlas, kadife gibi ipekli veya lahuraki isimli yünlü kumaşlardan üretilmektedir. Saraya özgü olarak üretilen puşidelerde ise pul, altın veya gümüş iplik kullanıldığı gibi başta inci olmak üzere değerli taşlar da kullanılmaktadır. Saray ve konak kahve sunumlarında bu örtüler, fincanın taşındığı tepsinin önünden aşağı sarkacak şekilde serilmekte ya da kahve tepsisini tutan görevli kişi tarafından ikiye

katlanıp omuz üzerine koyularak taşınmaktaydı (Pekyaman ve Taş, 2024: 904). Enstitüde üretilen ürünlerden birisi olan geleneksel kahve puşidesi, kırmızı atlas kumaş üzerine 24 ayar altın sırma, doğal inci, tırtıl saçak ve ipek astarla 19. yüzyıl Osmanlı dönemine ait orijinal parçaya sadık kalınarak enstitünün nakış atölyesinde yeniden üretilmiştir. Kullanılan motifler ve semboller geleneksel açıdan orijinallerini yansıtan ve günümüze taşıyan önemli ürünlerden birisi olmuştur (URL2). Saray kültüründen kalan bu özel geleneği modernize ederek aktarmayı amaçlayan bu çalışma, puşideyi nostaljik bir obje olmaktan çıkararak Türk geleneklerinde önemli bir yeri olan kahve ve kahve sunumlarının bir parçası hâlinde yaşatmayı amaçlamaktadır.

**Fotoğraf 1:** *Kahve Puşidesi (URL3).*



### 2.1.1.2. Başımnda Anadolu

Anadolu kadınlarının aksesuar niteliğinde kullandıkları ve binlerce yıldır giydikleri “başlık” bu topraklarda var olmuş medeniyetlerin kültürel aktarımının bir objesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gelenekselleşerek günümüze ulaşmış olan ve özellikle Türk gelenek ve göreneklerini biçimsel bir şekilde yansıtan başlıklar, önemli kültürel değerlerden birisidir. Başlıklar, çeşitli süs unsurlarıyla statü, duygu ve durumları çevreye yansıtmaktadır. Genç kızların başlık takmaması ya da çok sade başlıklar kullanması, sözlü genç kızların başlıklarına açık renkli krep bağlamaları, dul kadınların başlıklarına kara yazma bağlamaları ve yeni gelinlerin açık veya canlı renkli başlıklar kullanmaları geleneksel olarak kadınların durumlarını çevreye yansıtan ürünlerdir (Özel, 1992: 1). Enstitü, Türk geleneksel hayatında önemli bir yeri olan başlıkları işleyerek yaşatmayı ve gelecek nesillere aktarmayı amaçlayarak bir koleksiyon ortaya koymuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından düzenlenen Türkiye Kültür Yolu Festivali kapsamında enstitü koleksiyonlarından seçilen ürünlerin sunulduğu “Başımda Anadolu” adlı kadın başlıklarının bulunduğu sergi, geleneksel kadın başlıklarının yeniden yaratımı ve motiflerin günümüze taşınması noktasında öne çıkmaktadır (URL2); ancak İstanbul Beyoğlu Refia Övünç Olgunlaşma Enstitüsünde yapılan çalışmalar kent imgelerini kullanmamış, daha çok geleneksel el sanatları üzerine çalışmıştır. Osmanlı dönemi motifleri, geleneksel Anadolu el sanatları ve moda üzerine yapılan çalışmalar, içerisinde kent imgelerini barındırmamıştır.

**Fotoğraf 2.** *Başımda Anadolu Serisi (URL2).*



### *2.1.2. İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü*

İstanbul Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü, İstanbul’un Beylerbeyi semtinde 1988 yılında hizmete başlamış bir Olgunlaşma Enstitüsüdür. Enstitü bünyesinde geçmiş yüzyıllara ait giysi, yazma, örtü gibi eserlere yer veren bir müze bulunmaktadır. Bu müzede 18. 19. ve 20. yüzyıllara ait orijinal eserler sergilenmektedir. Türk giyim ve el sanatlarını inceleyerek yeni kuşaklara aktarmayı amaçlayan enstitü, tasarım, üretim, tanıtım ve pazarlama çalışmaları yapmakta ve bu alanda mesleki eğitim vermektedir.

#### **2.1.2.1. Unutulmaya Yüz Tutmuş Osmanlı ve Selçuklu Eserleri Koleksiyonu**

Enstitünün hazırlamış olduğu “Unutulmaya yüz tutmuş Osmanlı ve Selçuklu Eserleri Koleksiyonu”nda Geleneksel Türk giysilerinden olan bindallı, üçetek ve kaftan orijinal kalıplarının günümüz kumaşları ile yeniden hayat bulmuştur. Osmanlı-Selçuklu dönemine ait renk, desen,

nakış, kordon ve iğne oyaları kullanılarak günümüz modasına da uygun olması amaçlanan sanatsal yönü ile öne çıkan kaftanlar da koleksiyonda yer almaktadır. Kaftanlar üzerindeki desenlerde sim sırma tekniği ve günümüzde örneği olmayan kordon oyası teknikleri de bu projede hayat bulmuştur. Bu proje, İstanbul Beylerbeyi Olgunlaşma Enstitüsü el sanatları, nakış, seramik, giyim ve triko örme atölyelerinde tamamlanmıştır (URL4). Bu noktada geleneksel ürünlerin ve sembollerin günümüze taşınması ve modernleştirilmesi konusunda enstitünün etkisi görülmektedir. Geleneksel Türk kıyafetlerinden olan bindallı, üçetek ve kaftan İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü'nün üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarla birlikte modern bir estetikle yeniden üretilmiştir.

### 2.1.2.2. Kalıp Baskı Tekniği

Kalıp baskı tekniğinin ilk olarak Anadolu'da Hititlerde taş mühürlerle kullanıldığı düşünülmektedir. Hitit mühürlerinden esinlenerek kullanılan desenler ile geleneksel yazmacılıkta uzun zamandır kullanılan kalıplar ile üretilen ve enstitüde çalışılan bu ürün Göztepe TCDD Kültür Sanat Merkezinde satışa sunulmuş ürünlerden birisidir. Ürün üzerindeki motifler incelendiğinde Hitit mühürlerinden esinlenen desenlerin kullanıldığı görülmekte, mühürlerin modern bir yorumlanması olarak karşımıza çıkmaktadır. İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü, Hitit mühürlerini tarihi bir öge olmaktan çıkarmış, ulusal ve uluslararası bir tasarıma entegre ederek güncel bir imge hâline getirerek yeniden kurgulamıştır.

**Fotoğraf 3.** Kalıp Baskı Tekniği (URL5).



### **2.1.2.3. Hanım Sultanlar Kitre Bebek Koleksiyonu**

Kitre bebek, yapımı fazlaca özen gerektiren ve zaman alan bir malzeme olup el işçiliğinde geleneksel bebeklerin en önemlilerinden birisidir (Baş, Temizyürek ve Çobanoğlu, 2022: 552). El işçiliğinde kıymetli olan bu bebek türünü Türk kültürünün geleneksel kıyafetlerinden birisi olan kaftan ile giydirerek çalışmayı tamamlayan enstitü bu koleksiyon ile iki önemli geleneği birleştirmiştir. Kumaşı, motifi ve ihtişamı ile dünyaca bilinen, günümüzde yerli ve yabancı birçok müzede sergilenmekte olan kaftanlar, Türk kültüründe önemli bir yer tutmaktadır. Osmanlı döneminde özellikle padişahların gücünü gösteren bir sembol olan kaftanlar hem erkekler hem de kadınlar için kullanılan bir dış giyim unsurudur. Kaftanlar, üretildiği dönemlerin ince zevkinin, Osmanlı sanatının ve yaratıcılığının zenginliğinin bir yansıması olarak görülmektedir (Uysal Özdemir, 2021: 247).

Hanım Sultanlar Kitre Bebek Koleksiyonunda bulunan Hatice Mahfiruz Valide Sultan adına tasarlanmış tamamen kitreden yapılmış el emeği bebeğin nakışlarla işlenmiş kaftanı geleneksel motifler açısından dikkat çekmektedir. Nakış işlemeleri, dikimi, takı ve aksesuarları enstitü atölyelerinde üretilmiştir. Mahfiruz Valide Sultan'ın kaftanında Topkapı Sarayı Müzesi'nde bulunan tören kaftanının paralel kıvrımlı olarak düzenlenmiş büyük lalelerden oluşan deseni kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Hindistan'da yapılan 72. Miss World yarışmasının açılış töreninde İdil Bilgen, enstitü tarafından hazırlanan geleneksel motifli kostümü ile sahneye çıkmıştır. Kaftan şeklinde tasarlanmış elbise, sembolik olarak taşıdığı motifler açısından geleneksel bir ürünün modern bir çalışmayla yeniden üretiminin kullanım alanlarından birisine örnek olmuştur.

İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü, kaftanları geleneksel birer obje olarak korumak yerine günümüze uyarlamış ve enstitünün vizyonuna uygun bir şekilde dönüştürmüştür (URL4); ancak İstanbul Beylerbeyi Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü, çalışmamızın konusunu oluşturan kent imgelerini çalışmalarında kullanmamıştır. Osmanlı dönemi motiflerine, Selçuklu dönemi motiflerine ve geleneksel Türk el sanatlarına çalışmalarında yer veren enstitü, bu açıdan kıymetli ürünler ortaya koymuş, kent imgeleri üzerine ise tasarımlar ortaya koymamıştır.

**Fotoğraf 4.** *Kitre bebek (URL5).*



**Fotoğraf 5.** *Kaftan (URL5).*



### 2.1.3. Kütahya Olgunlaşma Enstitüsü

2016 yılı Haziran ayında Seyhan Konağında eğitim öğretime başlayan Kütahya Olgunlaşma Enstitüsü, 2019 yılında İl Özel İdaresi tarafından enstitüye tahsis edilen Ispartalılar Konağına taşınmıştır. Seyhan Konağı ise Enstitü Sergi Salonu olarak düzenlenmiştir. Hitit, Frig, Roma, Bizans, Selçuklu, özellikle Germiyan ve Osmanlı toplumlarından günümüze kuşaktan kuşağa aktarılan maddî ve manevî kültürle harmanlanan şehrin kimliği Kütahya ilini ön plana çıkartmaktadır. Kütahya'nın öne çıkan bir diğer özelliği ise sanatsal zenginliğidir. Başta çini olmak üzere dokumacılık, elmas işlemeciliği, tahta kaşık oymacılığı, urgancılık ve keçecilik yaşatılmakta olan el sanatlarından bazılarıdır. Kütahya Olgunlaşma Enstitüsünün amacı, modern kültürün etkisiyle dejenere olmuş kültür ve sanat eserlerinin bozulmamış halini belgelemek ve gelecek nesillere aktarmak olmuştur (URL6).

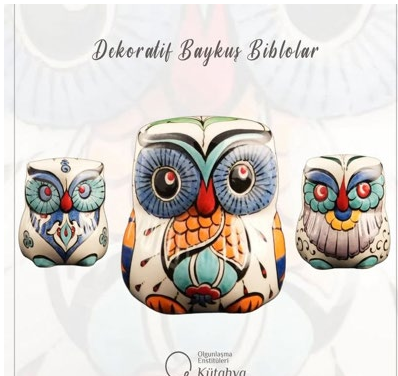
#### 2.1.3.1. Çini Sanatı

Çini, Anadolu'da ağırlıklı olarak İstanbul, İznik ve Kütahya'da icra edilen bir sanattır. Çinilerde çoğunlukla kullanılan simgeler lale, balık ve gemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle cami içi süslemelerde çiçek desenleri ön plana çıkmaktadır. En çok kullanılan renkler ise mavi, beyaz ve kırmızı olmaktadır. Bu renklerin üzerine parlaklık vermesi için uygulanan sırlarla birlikte eşsiz bir görünüm sunan çiniler hem sanatsal hem de mimari açıdan kullanıldıkları alanlara estetik bir görüntü ve anlam katmaktadır (Bayazit ve Işık, 2012: 894).

Kütahya tarihi boyunca çinicilik merkezlerinden birisi olmuştur. Günümüzde de geleneksel olarak çini üretimi Kütahya’da devam etmektedir. Hem sanat hem de zanaat olarak sürdürülen çinicilik, yöre halkına sosyal ve ekonomik değerler kazandırmaktadır. Şehirde çinicilik üzerine kurulan çeşitli kurslarda bu sanat öğretilmekte ve yeni nesillere aktarılmaktadır (Bayazit ve Işık, 2012: 895). Kütahya Olgunlaşma Enstitüsü de bu eğitim kurumlardan birisini oluşturmaktadır. UNESCO yaratıcı şehirler listesinde de çini sanatı ile yer alan Kütahya şehri için çini bir kent imgesi olarak değerlendirilmektedir.

Enstitü, kent imgesi olan çini sanatını günümüz ürünlerine modern bir şekilde uygulayan eserler ortaya çıkarmıştır. “Gizli bahar kolye” adlı kolye çalışması, Kütahya’nın köklü çini sanatından ilham alınarak kırılmış ve atık durumundaki motifli çini parçası, ajur ve kabartma teknikleri ile işlenmiş ve metal bir yüzeyde çalışılmıştır. Geleneksel çini estetiğini modern takı formunda yeniden yorumlayan bu parça hem sürdürülebilir bir anlayışla geleneği geleceğe taşımakta hem de Kütahya’nın kent imgesi olan çiniyi kullanmaktadır. Bunun yanı sıra çiniden yapılan dekoratif biblolar ve çay setleri gibi ürünlerle de çiniciliği günümüzde hayatın bir parçası olan objelere işleyerek modernize eden Kütahya Olgunlaşma Enstitüsü, kent imgelerini kullanmada öne çıkan enstitülerden birisi olarak değerlendirilmektedir.

**Fotoğraf 6.** Çini Biblo (URL7).



**Fotoğraf 7.** Çini Kolye (URL7).



### 2.1.3.2. İğne Oyası

İğne oyası, iğne ile kumaş, kalın iplik ve zincir üzerine düğümler atılarak yapılan bir örgü türüdür. Boyutlu yağısı ve süsleyici niteliği ile Türk el sanatları içerisinde önemli bir yer tutan iğne oyalarnın geçmişı çok eskilere dayanmaktadır ve dünya literatüründe “Türk Danteli” olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2014: 3).

Kütahya Olgunlaşma Enstitüsünde geleneksel işlemlerden birisi olan iğne oyasının da günümüzün modern modasına uygun hale getirilerek işlendiği yakalıklar, geleneğin günümüze taşınması açısından öne çıkan bir ürün olmuştur. Enstitünün bünyesinde “Kütahya İğne Oyaları” adlı iki cilt halinde hazırlanan ve 121 adet tarihi oya bulunan bir koleksiyon da bulunmaktadır. Kütahya’da önemli bir yeri olan iğne oyası, enstitünün çalışmalarına konu olmakta ve ürünlerinde karşımıza çıkmaktadır. Enstitü, iğne oyası el sanatının asıllarını günümüze taşımak ve bu oyaları tanıtmayı amaçlamaktadır. Bunun için il merkezi ve ilçelerde çeşitli araştırmalar yapılmış ve elde edilen tarihi modeller fotoğraflanmıştır. Fotoğraflanan modeller, orijinal malzemeler, renkler ve teknikler ile yeniden üretilmiş ve arşivlenmiştir. Bu noktada iğne oyası gelenek ve geleceği birbirine bağlayan bir sembolik unsur niteliğindedir (URL6).

Bunların yanı sıra geleneksel kıyafetli bebek koleksiyonu adlı koleksiyonda Kütahya’nın tarihi kadın kıyafetleri araştırılarak ortaya çıkan 5 farklı kıyafet modeli seçilmiş, birebir küçültülerek bebek boyutunda 60 adet üretilmiştir. Yünün iğne ile keçeleştirilmesi yöntemi kullanılarak üretilen kıyafetler sentetik ve plastik malzeme kullanılmadan ortaya çıkarılmış ve geleneğe sadık kalınmıştır. Kütahya zeybek alayı teması erkek yekek koleksiyonu adlı koleksiyonda ise Kütahya’nın kültür birikimi içerisinde ayrıcalıklı ve önemli bir yeri olan zeybek, enstitünün çalışma alanlarından birisini oluşturmuştur. Enstitü, zeybek alayı yekek koleksiyonu adını taşıyan bu yekek koleksiyonunu yapmakta milletimizin öz malı olan zeybek kültürünün yok olmadan ve aslını kaybetmeden gelecek nesillere ulaştırmak ve bu kültürü modern hayata katmayı amaçlamıştır (URL6).

Kütahya Olgunlaşma Enstitüsü, çalışmamızın konusu olan kent imgelerinden Kütahya kent imgesi çini sanatına yoğunlukla yer vermiştir. Bunun yanı sıra geleneksel el sanatlarına da yer veren enstitü, geleneksel ürünleri modernize ederek günümüze taşımakta ve Kütahya

kent imgesi olan çini sanatının yaşatılması adına önemli bir yer tutmaktadır.

*Fotoğraf 1. İğne Oyası Yakalık (URL7).*



#### *2.1.4. Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü*

2017 de Türkiye'nin 20. Olgunlaşma Enstitüsü olarak eğitim vermeye başlayan Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü, Maraş'a özgü el sanatlarını üretmeyi ve gelecek nesillere aktarmayı, kayıt altına almayı ve modernize etmeyi amaç edinmiştir. Kahramanmaraş'a özgü "Maraş işi", "Alaca dokuması" ve "ahşap oymacılığı" gibi birçok el sanatını öğretmekte ve üretmektedir (URL8).

##### **2.1.4.1. Oymacılık**

Oymacılık sanatı, Kahramanmaraş'ta gelişme gösteren ve günümüzde de canlılığını korumaya devam eden geleneksel el sanatlarından birisidir. Oymacılıkta şimşir, meşe, ıhlamur ve ceviz gibi işlemeye uygun ağaçların kurutulmuş kestaneleri kullanılmaktadır. Çeyiz sandığı, rahle, gazetelik, ziynet kutusu, aynalık, isimlik gibi birçok üründe bu teknik kullanılmaktadır (URL9). Kahramanmaraş'a özgü tekniklerle yapılan oymacılık zanaatı bir kent imgesi olarak değerlendirilmektedir.

Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü'nde ahşap oymacılığı ile yöreye özgü geleneksel tırnak oyma ve kabartma tekniklerinin kullanıldığı sandıklar, enstitü tarafından küçük dekoratif sandıklar ve büyük çeyiz

sandıkları olarak üretilmektedir. Geleneksel Kahramanmaraş'a ait oyma tekniklerinin günümüze uyarlanarak yaşatılması ve modernize edilmesi, üretilen sandıkların günlük hayatta kullanılabilir şekilde dönüştürülmesi kültürel imgelerinin çağdaş bir perspektifle yeniden üretimi olarak karşımıza çıkmaktadır. UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağında edebiyat alanında yer almakta olan Kahramanmaraş'ın kent imgelerinden birisi olarak değerlendirilen oymacılık, Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü tarafından dikkate alınarak bu sanat üzerine çalışmalar yapılmakta, geleceğe aktarılmasına ve yaşatılmasına katkıda bulunmaktadır.

*Fotoğraf 2. Oyma Kutu (URL10).*



#### **2.1.4.2. Maraş işi**

Geleneksel el sanatlarından birisi olan Maraş işi, millî işlemler arasında önemli bir yer almaktadır. Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü, gün geçtikçe çeşitli sebeplerden dolayı gerekli ilgiyi görmekten mahrum kalan el sanatları arasında bulunan Maraş işinin günümüzde modern ev dekorasyonlarında kullanılabileceği tasarımlar ortaya koymaktadır.

Kahramanmaraş'ın en ünlü el sanatlarından olan Maraş işi, enstitü için de en önemli çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Maraş işi birçok üründe uygulanan bir el işi olarak karşımıza çıkmaktadır. Masa örtüleri, peçeteler, dekoratif örtüler gibi alanlarda çokça kullanılmaktadır. Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü de Maraş işini

birçok üründe kullanmakta ve bu geleneksel el sanatını modernize ederek günümüz ürünlerine başarılı bir şekilde işlemektedir. Yoğun ilgi gören Maraş işi işlemeli ürünler, bu el sanatının gündelik hayat içerisinde önemli bir yer edindiğini göstermektedir.

*Fotoğraf 3. Maraş İşi Örtü (URL11).*



### 2.1.5. Gaziantep Olgunlaşma Enstitüsü

Gaziantep, 2000’li yılların başından itibaren sistematik bir markalaşma stratejisi izleyen bir kent kimliği sergilemektedir. UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı’na gastronomi dalında dâhil olmasıyla bu süreci tescilleyen kent, aynı zamanda bünyesindeki diğer kültürel miras öğelerini de ‘marka’ değerine dönüştürmek amacıyla kapsamlı çalışmalar yürütmektedir.

#### 2.1.5.1. Kutnu Kumaşı

Kutnu kumaşı; 1600’lü yıllarda Suriye’den Gaziantep’e göç eden ustaların aktardığı zanaat birikimleriyle şekillenmiş, saray çevresinden halka kadar geniş bir kullanıcı kitlesine hitap etmiştir (Çoruh & Binboğa, 2021: 132). Literatürde kutnu kumaşının çeşitliliği üzerine farklı veriler bulunmaktadır. Kültür ve Turizm Bakanlığı kayıtlarında on üç adet tür ve renk tanımı yer alırken (Kültür Turizm Bakanlığı, e.t. 13.12.2025). Çoruh ve Binboğa (2021: 132) bu sayının yaklaşık yirmi iki olduğunu belirtmektedir. Bu noktada Gaziantep Olgunlaşma Enstitüsü’nün koleksiyonlarında yer alan ve güncel tasarımlarda işlenen

renk/ tür çeşitliliği, geleneksel verilerin modern üretim süreçlerindeki yansımaları görmek açısından kritik bir veri alanı sunmaktadır.

“Kutnu kumaşının yeniden tanıtılması, üretiminin teşvik edilmesi ve bir kültür mirası olarak topluma yeniden kazandırılması amacıyla Gaziantep Büyükşehir Belediyesi başkanlığında 17 Aralık 2014 tarihinde “Kutnu Tanıtım Grubu” kurulur, grubun başkanlığını Julide Konukoğlu üstlenir” (Öner, 2019: 134).

Yerel yönetim destekleri ve Olgunlaşma Enstitüsü aracılığıyla yeni bir tasarım nesnesine dönüşen Kutnu kumaşı, günümüzde ev tekstili, şal ve kravat gibi modern kullanım alanları için yeniden kurgulanmaktadır. Geçmişte daha çok düğün gibi özel törenlerde kadınlar tarafından şalvar olarak kullanılan ve değerli bir ‘sandık hazinesi’ olarak saklanan bu kültürel miras, enstitü bünyesinde çağdaş bir bakış açısıyla yorumlanmaktadır; ancak dönüşüm sürecinde, kumaşın yapısal özelliklerinden (narin yapısı, yıkama zorluğu) kaynaklanan kullanım zorlukları ve ev tekstili gibi yüksek dayanıklılık gerektiren alanlardaki fonksiyonel sınırlılıkların göz ardı edildiği görülmektedir. Oysa bir tasarımın sadece biçimsel olarak geçmişten beslenmesi yeterli değildir; Demir Pröhl’ün (2025: 62-63) belirttiği gibi ‘Her tasarım probleminin kendine has ihtiyaçları ve inceltilmiş tanımlara ihtiyaçları vardır. Kültürel mirastan ilham almak sadece bir anlamın, anlatımın parçası olduğunda çağdaş bir tasarım olabilir’. Bu noktada kutnu kumaşının yeni formlarındaki estetik başarısı fonksiyonel ve sürdürülebilir bir tasarım stratejisiyle desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kravat, şal ve ceket gibi kıyafetlerde kullanılan kutnu kumaşının günümüz giyim kuşamına kazandırılması amaçlanmaktadır.

**Fotoğraf 4.** Kutnu Kumaş Ceket (URL12).



### 2.1.5.2. Antep İşi

Gaziantep'e özgü bir diğer kültürel miras hazinesi olan 'Antep İşi Nakış' yüksek teknik beceri ve estetik hassasiyet gerektiren bir el sanatı alanıdır. Geleneksel olarak ipek ipliklerle kutnu veya kumaş üzerine icra edilen bu akış tekniği (Alpay, 2024: 194), Gaziantep Nurel Enver Taner Olgunlaşma Enstitüsünün 2023 yılı Nakış Kataloğu incelendiğinde (URL12), zanaatın durağanlığının ötesine geçmiştir. Öner çalışmasında "Gaziantep'e ziyarete gelen yerli ve yabancı turistlerin bu işleri temin edebilecekleri sergi, kermes veya mağazalar açılması bu kültürel bilginin canlı tutularak korunması" gerektiğini ifade etmiştir (2017 :249). 2024 yılında UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras listesine girmek adına çalışmalar başlamış, 2025 Aralık ayında Hindistan'da düzenlenen UNESCO etkinliğinde ise Antep İşi'nin listeye dâhil edildiği bildirilmiştir (URL13).

Katalogda yer alan Antep işi fularlar ve kanaviçe işi lambaderler, Gaziantep kent imgesi olan Antep işi nakışını nostaljik bir sandık hazinesi imgesinden sıyrarak gündelik yaşamın dinamik bir objesi haline getirmiştir. Bennett, (2013: 153) "geç modern bireyler hem kendilerini konumlandırmak hem de kültürel olarak kodlanan mesajları diğerine aktarmak için tasarlanmış kişisel imajlar yaratır" demektedir. Bunun sonucunda kişileştirilmiş bir imaj ortaya çıkar. Tasarlanan yeni ürün, geçmişin izlerini taşıdığı için nostaljik olarak değerlendirilirken yeni tasarım metotlarının kullanımı ve sürdürülebilirliği açısından da modern olarak değerlendirilmektedir. Böylece geleneksel Antep işi, sadece teknik bir nakış uygulaması olmaktan çıkmaktadır. Modern tüketicinin kimlik inşasına hizmet eden ve kentsel belleği modern tasarım diliyle yeniden üreten bir kent imgesine dönüşmektedir.

*Fotoğraf 12: Antep İşi Örtü (URL14).*



### 2.1.5.3. Yemeni

Geleneksel yemeninin formel yapısı; bağcıklı formlar, sandalet tasarımları ve ev içi kullanıma uygun terlik modelleriyle genişletilerek güncel moda literatürüne eklenmiştir. Bu noktada en dikkat çekici kültürel imge üretimi, ebru sanatı gibi farklı geleneksel disiplinlerin yemeni dokusuyla birleştirmesidir. Bu ‘mezeleme’ pratiği, ürünün yerel kimliğini korurken küresel tüketim ağlarına hitap edebilecek bir kültürel ekonomik nesneye dönüşmesini sağlamaktadır.

“İnsanlar, ihtiyaçlarını karşılamak için ürettikleri eşyalara estetik değer kazandırmış ve ortaya çıkan el sanatları ürünleri, sosyal ve kültürel değerlerle beraber renk ve motiflerin de kullanımıyla aracı hâline gelmiştir (Sarıoğlu’ndan akt, Özdal ve Dinç Musluk, 2023: 2067). Gaziantep Olgunlaşma Enstitüsü; yemeniyi nostaljik bir öge olmaktan çıkarıp ulusal ve uluslararası tasarım alanında rekabet edebilecek işlevsel, yüksek katma değerli bir imge olarak yeniden kurgulamayı başarmıştır. Bu durum geleneğin güncellenerek yorumlanması bağlamında kent imgesinin ekonomik ve estetik sürdürülebilirliğine doğrudan katkı sunduğu gözlemlenmiştir (URL12).

Gaziantep Olgunlaşma Enstitüsü’nün yemeni üzerine gerçekleştirdiği çalışmalar, geleneksel bir zanaat ürününün estetikle yeniden üretimin somut bir örneğidir. Enstitü yemeniyi sadece etnografik bir nesne (ayakkabı) olarak korumak yerine, onu yaratıcı şehirler vizyonuna uygun şekilde fonksiyonel ve semantik bir dönüşüme tabi tutmuştur

**Fotoğraf 5. Yemeni (URL12).**



#### 2.1.5.4. Kuyumculuk

Gaziantep'in tarihsel derinliğinden gelen altın ve gümüşü işleme sanatı, günümüzde gelenek ile modern estetiğin kesişim noktasında, kentin görsel kimliğini temsil eden sembolik bir sermaye olarak görülmektedir. Geçmişte birincil olarak yatırım nesnesi vasfıyla ekonomik bir değer taşıyan altın, günümüzde bu işlevini korumakla birlikte, estetik ve kültürel bir "gösterge" haline gelerek yüksek katma değerli bir tasarım ürünü olarak öne çıkmaktadır. Olgunlaşma Enstitüsünün kuyumculuk alanındaki çalışmaları, tam da bu noktada geleneğin statik bir tekrarı değil kültürel imgelerin yenilikçi bir perspektifle yeniden üretimi olarak değerlendirilmelidir.

Hazırlanan koleksiyonlarda kentin çok katmanlı kültürel belleği disiplinler arası bir imge transferi yoluyla takı formuna dönüştürülmüştür. Örneğin; antik döneme ait Zeugma mozaiklerinin taşınabilir birer takı nesnesi haline getirilmesi, arkeolojik mirasın kültürel ekonomi bağlamında yeniden şekillendirilmesidir. Benzer şekilde, kentin ikonik dokuması olan "Kutnu"nun metal aksamlarla birleştirilerek "Ajurlu Kutnu Kolye" gibi formlara evrilmesi, farklı zanaat disiplinlerinin çeşitlenmesini ve kentin görsel dilinin bütünleşik bir şekilde pazarlanmasını sağlamaktadır. Kuyumculuk ürünleri; Gaziantep'in gelenek ve gelecek arasında kurduğu sembolik köprünün somut birer çıktısı ve ekonomik değeri olan birer kültürel imge niteliğindedir (URL15).

*Fotoğraf 6. Minyatür Mozaik Kolye Tasarımı (URL12).*



### 2.1.6. Afyonkarahisar Olgunlaşma Enstitüsü

Afyonkarahisar Olgunlaşma Enstitüsü 2022 yılında ülkenin 30. enstitüsü olarak hizmet vermeye başlamıştır. Enstitüde dokuz adet atölye bulunmaktadır. Kültürü yeni sanat dalları ile sentezleyip yaşatarak dünya çapında tanıtma amacıyla yola çıkan bir kurumdur (URL15).

#### 2.1.6.1. Keçeden Ekolojiye

Afyonkarahisar, Anadolu'daki en köklü keçe üretim merkezlerinden biri olarak bu zanaatı kentin kültürel kimliğini yansıtan sembolik bir sermaye olarak konumlandırmaktadır. Afyonkarahisar Olgunlaşma Enstitüsü'nün keçe üzerine kurguladığı tasarımlar, materyalin sadece fiziksel özelliklerini değil, aynı zamanda kentin kültürel hafızasını da bu yüzeylere kodlama çabasını yansıtmaktadır.

Tasarım sürecinde en dikkat çekici unsur, doğa ile kurulan kurumsal ilişkidir. “Doğadan elde edileni doğaya geri teslim etme” felsefesiyle şekillenen keçe üretimi sürdürülebilir ve ekolojik bir tasarım dili oluşturmaktadır. Keçenin ham maddesinden işleme koşullarına kadar uzanan zahmetli süreç seri üretim anlayışına uymamaktadır. “Keçi üreticilerine göre, Afyon merkezde en çok ev aksesuar ürünleri rağbet görmektedir; çünkü insanlar keçeden yapılan giyim aksesuarlarının koktuğu ve kaşıntıya sebep olduğunu düşünerek bunları tercih etmemektedir. Halbuki keçenin insan sağlığı açısından yararları ön plâna çıkartılarak çeşitli yollardan insanlar bilgilendirilmelidir” (Şanlı & Keçeci, 2019: 1155). Bu nedenle kent imgesi haline getirilmesi zorlayıcı bir ürün olarak görülmektedir. Keçeyi kentin ve toplumun hafızasını temsil eden niş bir kültür imgesi olarak değerlendirmek gerekmektedir.

**Fotoğraf 16.** Keçeden Şapka ve Şal (URL15). **Fotoğraf 17.** Keçeden Patik (URL15).



### 2.1.7. Bursa Olgunlaşma Enstitüsü

Bursa Olgunlaşma Enstitüsü, geleneksel mirası statik bir koruma anlayışından çıkararak kentin sembolik değerlerini modern tasarım dünyasına eklemektedir. Enstitünün el nakışları alanındaki uzmanlığı ‘Nakş-ı Türk’ patenti ile tescillenmesi ve gastronomi alanındaki ‘LOÇİK’ markası (URL16) geleneksel üretimin birer ‘kent imgesi’ olarak yeniden kurgulandığının göstergesidir. Bu girişimler, ürünlerin maddi birer meta olmanın ötesinde, Bursa’nın kültürel kimliğini yurt içi ve yurt dışı defilelerde temsil eden estetik nesnelere dönüştürmektedir.

#### 2.1.7.1. İznik Çinileri Koleksiyonu

İznik Çinileri Giysi Koleksiyonu kapsamında hazırlanan tasarımlar, 15. ve 16. Yüzyıl İznik çini sanatının karakteristik görsel repertuarını modern bir estetikle yeniden yorumlamıştır. Analiz edilen ürünlerde; lale, karanfil, sümbül, gül, servi ağacı, nar gibi natüralist öğelerin yanı sıra çintemani, hatai, rumi, balık pulu ve kaşani yaprağı gibi stilize motiflerin yoğunluğu tespit edilmiştir. Bu noktada tasarımın temel stratejisi motiflerin geleneksel sembolik anlamlarından ziyade, seramik gibi ‘sert’ yüzeylere özgü olan estetik disiplini, tekstil gibi ‘yumuşak’ ve dinamik dokulara transfer etmiştir. İznik çinisini durağan bir zanaat nesnesi olmaktan çıkararak, gündelik yaşamın içinde süregelen ve kentin kültür kodlarını taşıyan bir kent imgesi nesnesine dönüştürmüştür.

**Fotoğraf 18.** İznik Çinileri Koleksiyonu (URL17).



### 2.1.7.2. Geleneksel El Nakışları Koleksiyonu

Geleneksel El Nakışları Koleksiyonu'nda uygulanan hesap işi, tel kırma, Bartın işi, iğne ardı ve kum iğnesi gibi teknik disiplinler, ürünün salt işlevselliğinin ötesinde bir anlam dünyası inşa etmektedir. Koleksiyonda sergilenen ürün çeşitliliğinin azlığından ziyade, bu karma tekniklerin belli bir kompozisyonda birleşmiş olması dikkat çekmektedir. Bursa'nın çok katmanlı tarihî dokusunu ve kültürel derinliğini simgeleyen birer görsel metafora dönüştüğü söylenebilir. Tekniklerin çeşitliliği ve eşzamanlı kullanımı, modern tasarımın 'melezleme' ilkesiyle örtüşmektedir. Bu durum geleneksel el sanatlarını durağan birer taklit olmaktan çıkararak kentin tarihsel mirasını yansıtan dinamik birer kent imgesi haline getirmektedir. Nakış teknikleri, Bursa'nın somut olmayan kültürel mirasını somutlaştıran ve kentin hafızasını yeniden kurgulayan birer anlatıcı işlevi gördüğü ifade edilebilir.

*Fotoğraf 20. Geleneksel El Nakışları Koleksiyonu (URL17).*



### 2.1.7.3. Bursa'da Kuyumculuk-Karagöz ve Hacivat

Bursa Olgunlaşma Enstitüsü'nün kuyumculuk atölyesinde üretilen bu tasarım, somut olmayan kültürel mirasın somut birer kent imgesi nesnesine dönüşüm sürecini en yalın haliyle örneklemektedir. Tasarım merkezine konumlandırılan "Karagöz ve Hacivat" figürleri, Bursa'nın tarihsel ve mizahi kimliğinin en güçlü görsel temsilleri olarak işlev görmektedir. Görselde görülen takı formu, Bursa'nın zanaat birikimini "giyilebilir bir kent belleği" haline getirerek ürünün maddi

değerinden ziyade manevi ve kültürel temsil değerini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda Karagöz ve Hacivat'ın birer mücevher formunda yeniden kurgulanması, geleneksel halk bilimi öğelerinin estetik kodlarla küresel ölçekte nasıl pazarlanabilir bir kent imgesi haline getirilebileceğinin analitik bir kanıtıdır.

*Fotoğraf 22. Karagöz ve Hacivat Kolye (URL17).*



### **Sonuç ve Değerlendirme**

Bu çalışmada, UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı'na dâhil olan altı ilde bulunan Olgunlaşma Enstitülerinde yirmi altı ürün kent imgesi kullanımı açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda edinilen bulgular ve yorumlar ise şu şekildedir:

Araştırmada elde edilen bulgular, kent imgesinin kullanım düzeyi, geleneksel motiflerin modern tasarıma dönüştürülme biçimi, tasarım çeşitliliği ve yerel entegrasyon ölçütleri esas alınarak değerlendirilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep ve Bursa'daki Olgunlaşma Enstitülerinin Afyonkarahisar ve İstanbul'daki örneklerle kıyasla kent imgesi üretimi ve tasarımı bakımından daha elverişli bir yapı sergilediği tespit edilmiştir.

İstanbul'daki Olgunlaşma Enstitülerinin tasarım ve moda yönelimi güçlü olmakla birlikte üretimlerin çoğunlukla müze ve sergileme odaklı kaldığı saptanmıştır. Kentin sahip olduğu zengin kültürel imge çeşitliliğinin yaratıcı endüstrilerle yeterince eklenemediği ve ürünlerin dinamik bir kent imgesi sunmaktan ziyade statik bir nesne olarak sunulduğu gözlemlenmiştir. Bu durum İstanbul'un küresel tasarım ağındaki rolü ile enstitünün gelenekseli yeniden kurgulama potansiyeli arasında bir mesafe olduğunu göstermektedir. İstanbul'un

tasarım kenti kimliğiyle uyumlu olarak geleneksel öğelerin modern yaşam formlarıyla yeniden kurgulanması ve enstitülerin sergileme odaklı yapıdan yaratıcı üretim odaklı bir yapıya bürünmesi tavsiye edilmektedir.

Kütahya Olgunlaşma Enstitüsünün kentin “UNESCO Zanaat ve Halk Sanatları Şehri” unvanıyla uyum içerisinde çalışan bir kurum olduğu saptanmıştır. Enstitü bünyesinde gerçekleştirilen çini tasarımlarının geleneksel formları korunurken aynı zamanda modern estetik ihtiyaçlara cevap veren bir güncelleme sürecinden geçtiği gözlemlenmiştir. Kütahya’da el sanatlarının sadece sergileme amaçlı değil, kentin gündelik görsel kimliğini besleyen birer ‘yaşayan imge’ olarak kurgulanması, kurumun yerel yönetimlerle stratejik iş birliği içinde olduğunu göstermektedir.

Kahramanmaraş örneğinde Olgunlaşma Enstitüsünün kentin tarihsel zanaat belleğini koruma noktasında bir hafıza merkezi işlevi gördüğü saptanmıştır. Ahşap oymacılık ve sim sırma gibi yoğun emek gerektiren üretimlerde, geleneksel tekniklerin aslına sadık kalınarak sürdürülmesi, kentin geleneksel üretim merkezi imgesini pekiştirmektedir. Usta- çırak ilişkisinin devamlılığı zanaat disiplinini yansıtan karakteristik bir yapı sunduğunu söylenebilir. Kentsel imge tasarımında yenilikten ziyade süreklilik ve tarihsel derinlik vurgusunu merkeze aldığını ifade edilebilir. Enstitünün geleneksel tutumu, kentin özgün kimliğinin küresel ölçekte temsili için stratejik bir temel oluşturmaktadır.

Gaziantep Olgunlaşma Enstitüsü’nün incelenen diğer iller arasında yerel yönetimlerle yüksek düzeyde stratejik birlik sağlayan kurum olduğu saptanmıştır. Özellikle ‘Antep İşi’ nakışlarının UNESCO tescil süreciyle eş zamanlı olarak modern moda tasarımlarına dönüştürülmesi, kentin ‘marka şehir’ vizyonu ile birebir örtüşmektedir. İstanbul örneğinde görülen sergileme yaklaşımının aksine Gaziantep’te ürünlerin kentsel birer prestij nesnesi ve kültürel sermaye olarak konumlandırıldığı görülmüştür. Gaziantep Büyükşehir Belediyesi ve Gaziantep Valiliği ile yürütülen koordineli çalışmalar, enstitü üretimlerinin sadece birer el sanatı değil, kentin küresel tanıtım stratejisinin ayrılmaz bir parçası haline geldiği görülmektedir. Geleneksel zanaat alanlarının küresel pazar dinamikleri içerisinde nasıl güncel ve değerli bir kent imgesine dönüştürülebileceğinin başarılı örneklerini sunmaktadır.

Afyonkarahisar Olgunlaşma Enstitüsünün üretimleri incelendiğinde kentin sahip olduğu el sanatlarının yaratıcı bir tasarım diliyle yeniden kurgulanması noktasında sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Enstitü ürünlerinin, geleneği güncel formlarla uyarlamak yerine ‘aslına uygun’ olarak sürdürmeye devam etmektedir. Bu durum kentin markalaşma sürecini sekteye uğratmaktadır. Aynı zamanda dijital ortamların (Web sitesi ve Instagram hesabını) yetersiz ve düzensiz kullanılması ürün görünürlüğü açısından risk teşkil etmektedir. Yaratıcılığın sadece teknik bir ustalikle sınırlı kalması ve inovatif tasarım süreçlerine dâhil edilmemesi, kentsel imge inşasında enstitünün etkisini minimize etmektedir.

Bursa Olgunlaşma Enstitüsü, incelenen iller arasında tarihsel köklere sadakat ile modern tasarım estetiğini en dengeli şekilde harmanlayan kurum olarak öne çıkmaktadır. Bursa’nın Osmanlı Dönemi’nde uzun süre başkent olması ve bu tarihi dokunun korunması enstitü ürünlerine de yansımaktadır. Ürünlerin kopya olmaması, ipek üzerine işlenen çini motifleri ile yaratıcı bir tasarım sunmaları önem arz etmektedir. Aynı zamanda enstitünün patentini aldığı ürünlerin olması ve marka tescillerinin yapılması başarılı bir enstitü örneği sunmaktadır.

Olgunlaşma Enstitülerinin sadece MEB bünyesinde hizmet vermemesi, yerel yönetimlerle de koordineli çalışılması gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda dijital mecralar üzerinden yapılacak tanıtım, profesyonel çekim ve ürün hikâyesi teknikleriyle dijital vitrinlerin düzeltilmesi önerilmektedir. Bursa’daki tekstil veya Kütahya’daki seramik sanayisi yerel endüstrilerle “Enstitü Özel Koleksiyonları” hazırlanmalıdır. Bu, geleneksel zanaatın seri üretimle çatışmak yerine, seri üretime “nitelik ve değer” katan bir üst marka olarak konumlanmasını sağlayacaktır. Yaratıcı Şehirler Ağı’na dâhil olan illerin kentlere verilen ünvanlarla koordineli ve uyumlu çalışması enstitülerinin görünürlüğünü artıracak, merak uyandıracaktır. Bunlar sonucunda enstitülerde eğitim gören kadınlar, hizmet veren öğreticiler, kapıyı kentten daha öteye taşıyabilir.

#### **Yazar Katkısı:**

Birinci yazar % 40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar % 30 katkıda bulunmuştur.

#### **Etik Onay:**

Bu araştırma insan katılımcıları veya hayvan denekleri içermemektedir ve etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### Finansman:

Bu araştırma, kamu, ticari veya kar amacı gütmeyen sektörlerdeki herhangi bir finansman kurumundan özel bir hibe almamıştır.

### Çıkar Çatışması:

Yazarlar, bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

### Kaynaklar

- Akın, M. (2011). *Kız teknik eğitim-öğretiminde bir örnek: Ankara olgunlaşma enstitüsü* (1958-2002). (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Alpay, T. (2024). Somut olmayan kültürel miras bağlamında Antep işi nakışı geleneği. *Gaziantep Üniversitesi Ayıntab Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 190-204. <https://doi.org/10.71353/gunaad.1561599>
- Assmann, J. (2015). *Kültürel Bellek: Eski yüksek kültürlerde yazı hatırlama ve politik kimlik*. Ayrıntı Yayınları.
- Baker, U. (2015). *Kanaatlerden imajlara*. İletişim Yayınları.
- Bauman, Z. (2012). *Küreselleşme: Toplumsal sonuçları*. Ayrıntı Yayınları.
- Baş, Ö., Temizyürek, F. & Çobanoğlu, Ö. (2022). Folklorik kıyafetli bebekler üzerine nitel bir çalışma. *Folklor Akademi Dergisi*, 5(3), 541-554. <https://doi.org/10.55666/folklor.1192447>
- Bayazit, M. & Işık, İ. (2012). Geçmişten günümüze çini sanatı ve Kütahya Çiniciliği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi* 1(1), 891-898.
- Bennett, A. (2013) *Kültür ve gündelik hayat*. Phoenix Yayınevi.
- Çoruh, E., & Binboğa, E. (2021). Geleneksel kutnu kumaşı üzerine deneysel yüzey tasarımları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 27, 131-143. <https://doi.org/10.18603/sanatvetasarim.772443>
- Dirlik, H. (2022). *İstanbul Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü koleksiyon arşivinin incelenmesi ve arşiv kataloğunun hazırlanması*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Ekici, M. (2008) Geleneksel kültürü güncellemek üzerine bir değerlendirme *Milli Folklor*, 20(80), 33-38.
- Gürçayır, S. (2013). *Resmi eğitim süreçlerinde gelenek aktarımı ve kadın Ankara ve Trabzon Olgunlaşma Enstitüsü örneği*. (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya Arpa, N. (2024). Geçmişten günümüze olgunlaşma enstitüleri: Mardin örneği. *UHAD/Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 293-231. <https://doi.org/10.61729/uhad.1543184>
- MEB. (2014). *El sanatları ve teknolojisi, iğne oyası*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Müfettiş, M. C. (2009). Kültürel miras ve müzecilik. *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Eylül 2009 çalışma raporu* (İstanbul). 1-22.
- Oğuz, M. Ö. (2018). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Geleneksel Yayınları.
- Özdal, A. & Dinç Musluk. B. (2023). Gaziantep'te kaybolmaya yüz tutmuş bir meslek olarak kuşakçılık ve son ustaları. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(3), 2065- 2090. <https://doi.org/10.34083/akaded.1377382>
- Öner, M. (2019). Geleneksel kültürdeki dokumanın güncellenmesi: Gaziantep Kutnu Kumaşı Örneği. *Milli Folklor*, 31 (121) 128-160.
- Özel, M. (1992). *Folklorik Türk kıyafetleri*. Türkiye Güzel Sanatları Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Özdemir, N. (2012). *Kültür Ekonomisi ve yönetimi (Seçki)*. Hacettepe Yayınları.
- Pekyaman, A. & Taş, M. (2024). Osmanlı saray ve halk mutfağında kullanılan sunum araç gereçlerinin günümüz Türk mutfağı ile karşılaştırılması. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi* 17 (46), 893-915. <https://doi.org/10.12981/mahder.1437280>
- Turan, K. (1992). *Mesleki ve teknik eğitimin gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel*. MEB Yayınları, İstanbul.
- Sarioğlu, H. (2005). El sanatlarını millî değer olarak algılamak. *Milli Folklor* 17(66), 5-10.
- Şanlı, H.S. & Keçeci, H. (2019). Afyonkarahisar Keçeciliği. *İDİL*. 61, 1149-1157.
- Uysal Özdemir, B. (2021). Ödemiş ipeği ve kaftanın dijital ortamda buluşturulması. *Jia Journal Uluslararası Sanat ve Sanat Eğitimi Dergisi*. 4 (7), 242-256. <https://dx.doi.org/10.29228/jiajournal.51717>

**Elektronik Kaynaklar:**

- URL1. Resmî Gazete. (1996, 15 Eylül). *Yönetmelikler*. (Sayı: 22758). Erişim tarihi: 20.12.2025. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22758.pdf>
- URL2. Beyoğlu Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü. Erişim tarihi: 12.12.2025. <https://beyogluolgunlasma.meb.k12.tr>
- URL3. Beyoğlu Refia Övünc Olgunlaşma Enstitüsü. *Kahve Puşidesi*. Erişim tarihi: 12.12. 2025. <https://www.instagram.com/beyogluolgunlasma/>
- URL4. Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü. *Ana sayfa*. Erişim tarihi: 12.12.2025. <https://www.sabanciolgunlasma.meb.k12.tr>
- URL5. Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü. (2025). *Kaftan, Kitre Bebek, Kalıp Baskı Tekniği*. Erişim tarihi: 16.12.2025. <https://www.instagram.com/sabanciolgunlasmaenstitusu/>
- URL6. Kutahya Olgunlaşma Enstitüsü. *Ana sayfa*. Erişim tarihi: 13.12.2025. <https://kutahyaolgunlasma.meb.k12.tr>

- URL7. Kütahya Olgunlaşma Enstitüsü. *Çini Biblo ve Kolye, İğne Oyası yakalık*. Erişim tarihi: 02.01.2026.  
<https://www.instagram.com/kutahyaolgunlasma/>
- URL8. Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü. *Ana sayfa*. Erişim tarihi: 14.12.2025. <https://kmarasolgunlasma.meb.k12.tr>
- URL9. Kahramanmaraş İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü. *Ahşap oymacılığı*. Erişim tarihi: 15.12.2025. <https://kahramanmaras.ktb.gov.tr/TR-150390/ahsap-oymaciligi.html>
- URL10. Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü. *Oyma Kutu*. Erişim tarihi: 14.12.2025.  
<https://www.instagram.com/kahramanmarasolgunlasma/>
- URL11. Kahramanmaraş Olgunlaşma Enstitüsü. *Maraş İşi Örtü*. Erişim tarihi: 14.12.2025.  
<https://www.instagram.com/kahramanmarasolgunlasma/>
- URL12. Gaziantep Olgunlaşma Enstitüsü. *Yemeni, Minyatür Mozaik Kolye Tasarımı, Kutnu Kumaş*. Erişim tarihi: 25.12.2025.  
<https://www.instagram.com/olgunlasmagaziantep/>
- URL13. Gaziantep Valiliği. *Gaziantep el sanatları*. Erişim tarihi: 30.12.2025.  
<https://www.gaziantep.gov.tr/gaziantep-el-sanatları>
- URL14. Gaziantep Büyükşehir Belediyesi. *Antep işi nakışı UNESCO Yaratıcı Şehirler Ağı'na dahil edildi*. Erişim Tarihi: 30.12.2025.  
<https://gaziantep.bel.tr/tr/haberler/antep-isi-nakisi-unesco-yaratici-sehirler-agina-dahil-edildi>
- URL15. Afyonkarahisar Olgunlaşma Enstitüsü. *Okulumuz hakkında*. Erişim tarihi:10.12.2025.  
[https://afyonkarahisarolgunlasma.meb.k12.tr/tema/okulumuz\\_hakkinda.php](https://afyonkarahisarolgunlasma.meb.k12.tr/tema/okulumuz_hakkinda.php)
- URL16. Bursa Olgunlaşma Enstitüsü. *Tarihçe*. Erişim tarihi: 04.11.2025.  
[https://bursaolgunlasma.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/16/15/966823/dosyalar/2025\\_11/04171451\\_tarihce2025.pdf](https://bursaolgunlasma.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/16/15/966823/dosyalar/2025_11/04171451_tarihce2025.pdf)
- URL17. Bursa Olgunlaşma Enstitüsü. *İznik Çinileri, Geleneksel El Sanatları Koleksiyonu, Karagöz ve Hacivat Kolye*. Erişim tarihi: 20.12.2025.  
<https://www.instagram.com/bursaolgunlasma.enstitusu/>

## Extended Abstract

### Introduction and Aim

*Cultural heritage is a dynamic whole of tangible and intangible values that a society inherits from the past, forms its identity, and aims to pass on to future generations. Preserving the tangible and intangible elements in social memory is critically important for keeping folklore elements alive. Today, the transmission of cultural memory is achieved*

*through education, production, and diversity. In this context, "advanced technical school for girls", which have been operating since 1945, play a strategic role, especially in the education of women and in the preservation and modernization of traditional handicrafts.*

*The main objective of this study is to examine how traditional handicrafts produced within vocational training institutions in Turkey are reproduced as cultural 'urban images' in the context of the relationship between modernism and tradition. Within the scope of the research, the level of collaboration in branding, urban image design, and sustainability processes of institutions in Istanbul, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, Afyonkarahisar, and Bursa – cities included in the UNESCO Creative Cities Network – was evaluated.*

### **Method**

*This study adopted qualitative research methods. Data were evaluated using netnography, thematic analysis, and descriptive review techniques. The data collection process covered the period between January 2023 and December 2025. Content shared on the official websites and social media accounts of the institutes in the relevant provinces was examined. As the research group, we examined how city images are used in the products produced by the maturation institutes in Istanbul, Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, Afyonkarahisar, and Bursa, which are included in the UNESCO Creative Cities Network, and the reflections of these images in digital media. Hatay, Şanlıurfa, and Kırşehir, which are also in the UNESCO Creative Cities Network, could not be included in the study due to the absence of "advanced technical school for girls" in these cities. Starting from the questions of whether institutes reproduce images through their practices and whether they produce cultural and economic products, the collections and products within the institutes were evaluated and interpreted.*

### **Conceptual Framework and Findings**

*The institutes were first established in Istanbul during the 1945-1946 academic year and gradually spread to 31 cities throughout Turkey. The aim stated in the institute's regulations, "to develop traditional arts without altering their characteristics and to introduce them to the world with contemporary interpretations," transformed*

*these institutions not only into educational centers but also into "design and archive centers."*

*In today's global world, urban images have transcended being mere geographical symbols and have become a fundamental input for creative industries. Local cultural codes are transformed into "image objects" that enter global circulation through design processes. Institutes are one of the main platforms where these images are objectified and integrated into daily life. For example, the "Coffee Shroud," reproduced by the Refia Övüç Institute in Beyoğlu, Istanbul, modernizes 19th-century Ottoman court culture and brings it to the present day. In Gaziantep, the "Kutnu" fabric, transformed into a design object with the support of the local government, has entered global circulation in the form of scarves and jewelry combined with "Antep Work" embroidery.*

*In the case of the Bursa Institute, the transformation of "Karagöz and Hacivat" figures into jewelry form in a jewelry workshop is the most concrete example of turning intangible heritage into a "wearable urban memory." In Kahramanmaraş, crafts such as wood carving and gold embroidery reinforce the city's image as a "traditional production center" by maintaining traditional techniques faithfully. Research findings have revealed that the institutes in Kütahya, Kahramanmaraş, Gaziantep, and Bursa exhibit a more successful and favorable structure in terms of urban image production and design compared to Istanbul and Afyonkarahisar. In particular, it has been determined that the institutes in these four cities work in a more integrated structure with local administrations. In the examples of Istanbul and Afyonkarahisar, it has been observed that the studies have mostly focused on the authentic preservation of traditional handicrafts.*

### **Conclusion and Evaluation**

*The study concluded that the operation of vocational training institutes under the Ministry of National Education plays a vital role in the preservation and economic transformation of cultural heritage. These institutions are "memory centers" that carry the cultural memory of the city and reshape it with contemporary aesthetics. To ensure the sustainability of the institutes' contribution to the branding processes of cities, it is recommended that collaborations with local governments*

*and other stakeholders be made more institutional and systematic. The reproduction of traditional forms with modern design prevents the stagnation of heritage, making it a part of contemporary life.*

### **Suggestions**

*It is believed that the institutes should not only operate within the Ministry of National Education but also work in coordination with local administrations. It is also suggested that digital promotion, professional photography, and product storytelling techniques should be used to improve digital showcases. "Institute Special Collections" should be prepared in collaboration with local industries such as the textile industry in Bursa or the ceramics industry in Kütahya. This will ensure that traditional craftsmanship, instead of clashing with mass production, is positioned as a superior brand that adds "quality and value" to mass production. The coordinated and harmonious work of the institutes with the titles given to cities included in the Creative Cities Network will increase their visibility and generate curiosity. As a result, women receiving training at the institutes and the instructors serving there can expand their reach beyond the city limits.*

**Keywords:** *City Images, Maturation Institutes,, Cultural Heritage, Tradition.*