



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AŞK KONULU HALK
HİKÂYELERİNİN KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ (METİN İNCELEME)**

Yüksek Lisans Tezi

Yağmur MERCANOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Yavuz UYSAL

ALANYA

2025

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AŞK KONULU HALK
HİKÂYELERİNİN KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ (METİN İNCELEME)

Yüksek Lisans Tezi

Yağmur MERCANOĞLU

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Program Adı: Yabancılara Türkçe Öğretimi

Danışman

Doç. Dr. Yavuz UYSAL

ALANYA

2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yağmur MERCANOĞLU'nun "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Aşk Konulu Halk Hikâyelerinin Kültürlerarası Etkileşim Bakımından Değerlendirilmesi (Metin İnceleme)" başlıklı tezi 30/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Yavuz ÜNSAL
Üye: Doç. Dr. Bora BAYRAM
Üye: Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

.....
Prof. Dr. Kemal VATANSEVER

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını” ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....
Yağmur MERCANOĞLU

ÖN SÖZ

Çalışmayı yazdığım süre boyunca hem bilimsel hem de manevi desteğiyle her zaman yanımda olan danışman hocam sayın Doç. Dr. Yavuz UYSAL'a, paylaştığı bilgiler ve tecrübeleriyle tez çalışmamın şekillenmesine kılavuzluk ettiği için ayrıca gösterdiği hoşgörü ve anlayış için gönülden teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırma sürecimde bana desteklerini esirgemeyen gerek akademik bilgisiyle gerekse öğrencilerine gösterdiği özen ve nezaketiyle kendisini örnek aldığım, sayın hocam Doç. Dr. Bora BAYRAM'a çok teşekkür ediyorum. Akademik çalışmalarındaki titiz tutumundan ilham aldığım sayın hocam Prof. Dr. Elif AKTAŞ'a, bizlere alanla ilgili öğrettiği değerli bilgiler için ayrıca teşekkür ediyorum. Bana dilbilimi sevdiren ve tez çalışmamın temellenmesinde katkısı olan sayın hocam Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR'e, bizlere çok yönlü bakış açısı kazandırarak alanla ilgili yeni keşifler yapabilmemize öncülük ettiği için teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmayı oluşturduğum süreç içinde bana birçok açıdan katkı sunan ve manevi destekleriyle yanımda olan Arş. Gör. Ahmet Turan EŞ'e, Vahide BİLGİ'ye, Ferda KUMBAHÇE'ye, değerli dostum Uğur ETİĞ'e, annem Türkan GÜNGÖR'e ve babam Salih MERCANOĞLU'na yürekten teşekkür ediyorum.

Türk kültürünün derinliklerini keşfettiğim, dil öğretimine ilişkin birçok yeni görüş kazandığım tez çalışması sayesinde hayata ilişkin çok şey öğrendim. Âşık Garip Hikâyesi'nde yer alan "Sabır ile her çiçekten bal olur" cümlesini hâl ettim. Eşyadan mana yapmanın sırrına vardım. Halk hikâyelerinin evrenine dahil olup ejderhalar diyarında bir kahraman olabilmeyi, hikâye anlatıcılığının ruhunu, yârin kesilmiş saçlarının dile gelip anlatacağı aşkların varlığını, iman gücünü keşfettim. Hızır eli değmiş türkülerin her şeyi değiştirebileceğini ve verdiğimiz tüm mücadelenin aslında kendi bilinç dışımızı aşmak üzere olduğunu bir kere daha anladım. Aşk konulu halk hikâyeleri, içerdiği kültür unsurlarıyla, yabancılar için Türk kültürüne bir tür keşif yolculuğu olarak görülebilir. Türk kadim kültürünü yansıtan aşk konulu halk hikâyelerinin yabancılar Türkçe öğretiminde daha çok yer almasını temenni ederim.

Yağmur MERCANOĞLU

Temmuz, 2025

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AŞK KONULU HALK HİKÂYELERİNİN KÜLTÜRLERARASI ETKİLEŞİM BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ (METİN İNCELEME)

Yağmur MERCANOĞLU

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Temmuz, 2025 (166 Sayfa)

Dil ve kültürün bütünleşik doğası gereği dil öğretim süreci aynı zamanda kültür öğretimini de kapsamaktadır. Dil öğretiminde kültürün anlaşılabilmesi dilin içerdiği kültürel unsurlarla mümkün olmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretiminde, kadim Türk kültürünün tanıtılması ve idrak edilmesine olanak sağlayan kültürel öğeler kültürlerarası etkileşim süreçleri bakımından önem arz etmektedir. Araştırmada, Türk kültür ürünlerinden olan aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşimi sağlayabilecek hangi kültür unsurlarını içerdiğinin ve aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılabilirliğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırma nitel bir araştırma olup tarama desenli betimsel bir çalışmadır. Çalışmada incelenen kültür unsurları, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni ve alanyazında yer alan kültür unsurlarına ilişkin diğer sınıflandırmalardan hareketle rubrik bir tablo oluşturularak belirlenmiştir. Buna göre, kültürel unsurlar altı ana kategoride incelenmiştir: “Günlük Yaşam”, “Kişiler Arası İlişkiler”, “Değerler, İnançlar ve Eğitim”, “Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller”, “Edebiyat, Sanat ve Müzik”, “Coğrafya ve Mekân”. Her bir ana kategoriye ait alt kültür öğeleri ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Araştırma aşk konulu halk hikâyeleri ile sınırlandırılmış ve bu doğrultuda toplam beş aşk

konulu halk hikâyesinin yazma nüshaları araştırmanın inceleme nesnelere olarak belirlenmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelere oluşturulan; Kerem ile Aslı, Ferhat ile Şirin, Tahir ile Zühre, Elif ile Mahmut ve Âşık Garip hikâyelerinin yazma nüshaları doküman analizi yöntemiyle taranmıştır. Belirlenen kültür öğelerinin tespit edilip sınıflandırılmasında kodlama tekniği ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde belirlenen kodlar kategorilere yerleştirilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel istatistik (frekans-yüzde) aracılığıyla sayısal hâle getirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen tüm veriler ışığında, yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılabilirliği değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim için çeşitli kültür unsurlarını içerdiği ve bu bakımdan kültürlerarası etkileşime olanak sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretim, aşk konulu halk hikâyeleri, kültürlerarası etkileşim.

ABSTRACT

EVALUATION OF LOVE-THEMED FOLK STORIES IN TERMS OF INTERCULTURAL INTERACTION IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS (TEXT ANALYSIS)

Yağmur MERCANOĞLU

Department of Turkish and Social Sciences Education
Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

July, 2025 (166 Pages)

Due to the integrated nature of language and culture, the language teaching process also includes cultural teaching. In language teaching, understanding culture is possible with the cultural elements contained in the language. In teaching Turkish to foreigners, cultural elements that allow the introduction and comprehension of ancient Turkish culture are important in terms of intercultural interaction processes. The aim of the research is to reveal which cultural elements love-themed folk stories, which are among the Turkish cultural products, contain that can enable intercultural interaction and the usability of love-themed folk stories in terms of intercultural interaction.

The research is a qualitative research and a descriptive study with a scanning pattern. The cultural elements examined in the study were determined by creating a rubric table based on the Common European Framework of Reference for Languages and other classifications related to cultural elements in the literature. Accordingly, cultural elements were examined under six main categories: “Daily Life”, “Interpersonal Relations”, “Values, Beliefs and Education”, “Social Life, Traditions and Rituals”, “Literature, Art and Music”, “Geography and Space”. Subcultural elements belonging to each main category were examined under separate headings. The research was limited to folk tales about love, and accordingly, manuscripts of a total of five folk tales about love were selected as the objects of study. The manuscripts of the stories Kerem and Aslı, Ferhat

and Şirin, Tahir and Zühre, Elif and Mahmut, and Âşık Garip, which constitute the objects of study, were scanned using document analysis. Coding was used to identify and classify the identified cultural elements, and content analysis was used to analyze the data. The codes determined in the analysis of the data were placed in categories and were numerically transformed through descriptive statistics (frequency-percentage), which is one of the qualitative research methods.

In the light of all the data obtained as a result of the research, the usability of folk stories about love in teaching Turkish to foreigners in terms of intercultural interaction was evaluated. As a result, it has been determined that folk stories about love contain various cultural elements in terms of intercultural interaction and therefore make intercultural interaction possible.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, love-themed folk stories, intercultural interaction.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	2
1.3. Tezin Amacı ve Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar.....	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Dil ve Kültür	5
2.1.1. Dil	5
2.1.2. Kültür.....	7
2.1.3. Dil ve kültür etkileşimi	10
2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim	13
2.2.1. Yabancı dil öğretiminde kültürün yeri.....	13
2.2.1.1. Kaynak kültür ve hedef kültür	14
2.2.2. Yabancı dil öğretiminde kültür unsurları.....	16
2.2.3. Yabancı dil öğretiminde kültür unsurlarının sınıflandırılması	18
2.2.4. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim	22
2.2.4.1. Çokkültürlülük ve kültürlerarasılık yaklaşımı	23
2.2.4.2. Kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası farkındalık	26
2.2.4.3. Kültürlerarası bildirişimsel edinç ve kültürlerarası yeterlilik .	30
2.2.4.4. Kültürlerarası eğitim	35
2.2.5. Yabancılara Türkçe öğretimine genel bir bakış.....	38
2.2.6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı.....	41

2.2.7. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşimin amacı ve önemi	43
2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Türk Halk Hikâyelerinin Kullanımı	46
2.3.1. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bağlamında metinlerin kullanımı	46
2.3.2. Türk halk hikâyeleri	50
2.3.3. Aşk konulu halk hikâyelerinin taşıdığı kültürel unsurlar	54
2.3.4. Yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim bağlamında kullanılması	57
3. YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Araştırmanın Kapsamı ve İnceleme Nesneleri	61
3.3. Verilerin Toplanması	63
3.4. Verilerin Analizi	64
3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik	66
4. BULGULAR	67
4.1. Kültür Ögelerinin Hikâyelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	67
4.2. Günlük Yaşam Ögelerine İlişkin Bulgular	71
4.2.1. Yiyecek ve içecekler	73
4.2.2. Yemek zamanları ve sofrada adabı	74
4.2.3. Çalışma saatleri ve alışkanlıkları	75
4.2.4. Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler	75
4.2.5. Oyunlar	76
4.2.6. Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	77
4.3. Kişiler Arası İlişkiler Ögelerine İlişkin Bulgular	79
4.3.1. Aile yapıları ve ilişkileri	80
4.3.2. Kadın-erkek ilişkileri	81
4.3.3. Selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları	84
4.3.4. Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri	85
4.3.5. Konuk etme, ikram ve hediyeler	86
4.3.1. Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler	88
4.4. Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller Ögelerine İlişkin Bulgular	89
4.4.1. Gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri	91
4.4.2. Sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat	93

4.4.3.	Atasözü ve deyimler	95
4.4.4.	Efsanevî-doğüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar	102
4.4.5.	Yasalar, toplumsal kural ve yasaklar	106
4.4.6.	Giyim ve aksesuarlar	109
4.4.7.	Özel günler, kutlamalar ve bayramlar	110
4.4.8.	Danslar	111
4.5.	Değerler, İnançlar ve Eğitim Öğelerine İlişkin Bulgular	112
4.5.1.	Dinî inanç, söz ve davranışlar	113
4.5.2.	Ulusal kimlik ve millî değerler	117
4.5.3.	Tarihî kişilikler ve olaylar	119
4.5.4.	Meslek kolları	120
4.5.5.	Eğitim	121
4.6.	Edebiyat, Sanat ve Müzik Öğelerine İlişkin Bulgular	122
4.6.1.	Edebiyat	123
4.6.2.	Müzik	124
4.6.3.	Sanat	125
4.6.4.	El sanatları	126
4.6.5.	Gösteri sanatları	126
4.7.	Coğrafya ve Mekân Öğelerine İlişkin Bulgular	127
4.7.1.	Yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri)	128
4.7.2.	Sosyal ve tarihî mekânlar	129
4.7.3.	Efsanevî yerler	130
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	131
5.1.	Kültür Öğelerinin Hikâyelere Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar	131
5.2.	Kişiler arası İlişkiler Öğelerine İlişkin Sonuçlar	132
5.3.	Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller Öğelerine İlişkin Sonuçlar	135
5.4.	Değerler, İnanç ve Eğitim Öğelerine İlişkin Sonuçlar	139
5.5.	Günlük Yaşam Öğelerine İlişkin Sonuçlar	143
5.6.	Coğrafya ve Mekân Öğelerine İlişkin Sonuçlar	146
5.7.	Edebiyat, Sanat ve Müzik Öğelerine İlişkin Sonuçlar	148
5.8.	Hikâyelerin Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Kullanılmasına İlişkin Değerlendirmeler	150
5.9.	Öneriler	153
	KAYNAKLAR	157
	ÖZGEÇMİŞ	166

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. YDOTÖP Sosyokültürel Bilgilerin Sınıflandırılması.....	22
Tablo 3.1. Çalışmada İncelenen Kitaplar ve Yazma Nüshalar.....	62
Tablo 3.2. Çalışmada İncelenen Kültür Ögeleri ve Alt Ögeler.....	64
Tablo 4.1. Kültür Ögelerinin Dağılımı	69
Tablo 4.2. Günlük Yaşam Ögelerinin Dağılımı.....	72
Tablo 4.3. Yiyecek ve İçecekler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	73
Tablo 4.4. Yemek Zamanları ve Sofra Adabı Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	74
Tablo 4.5. Çalışma Saatleri ve Alışkanlıkları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	75
Tablo 4.6. Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	76
Tablo 4.7. Oyunlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	77
Tablo 4.8. Karşılık Konuşmalarda Yaşa, Cinsiyete, Resmiyete Göre Kullanılacak Sözlere ve Kalıplar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	78
Tablo 4.9. Kişiler Arası İlişkiler Ögelerinin Dağılımı.....	79
Tablo 4.10. Aile Yapıları ve İlişkileri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	80
Tablo 4.11. Kadın-Erkek İlişkileri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	81
Tablo 4.12. Selamlaşma-Vedalaşma İfade ve Davranışları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	84
Tablo 4.13. Sosyal Sınıf ve Halk-Yönetici İlişkileri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	85
Tablo 4.14. Konuk Etme, İkram ve Hediyeler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	86
Tablo 4.15. Politik ve Dinî Gruplar Arası İlişkiler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	88
Tablo 4.16. Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller Ögelerinin Dağılımı.....	90
Tablo 4.17. Gelenekler ve Doğum, Evlilik, Ölüm Ritüelleri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	91
Tablo 4.18. Sözlü Gelenekler ve Sözlü Edebiyat Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	93
Tablo 4.19. Atasözü ve Deyimler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	95

Tablo 4.20. Efsanevî-Doğüstü Varlıklar, Kişiler, Olaylar ve Batıl İnançlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	102
Tablo 4.21. Yasalar, Toplumsal Kural ve Yasaklar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	106
Tablo 4.22. Giyim ve Aksesuarlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	109
Tablo 4.23. Özel Günler, Kutlamalar ve Bayramlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	111
Tablo 4.24. Danslar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	112
Tablo 4.25. Değerler, İnançlar ve Eğitim Ögelerinin Dağılımı.....	112
Tablo4.26. Dinî inanç, Söz ve Davranışlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	114
Tablo 4.27. Ulusal Kimlik ve Millî Değerler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	118
Tablo 4.28. Tarihi Kişilikler ve Olaylar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı	119
Tablo 4.29. Meslek Kolları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	120
Tablo 4.30. Eğitim Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	121
Tablo 4.31. Edebiyat, Sanat ve Müzik Ögelerinin Dağılımı.....	122
Tablo 4.32. Edebiyat Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	123
Tablo 4.33. Müzik Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	124
Tablo 4.34. Sanat Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	125
Tablo 4.35. El Sanatları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	126
Tablo 4.36. Coğrafya ve Mekân Ögelerinin Dağılımı.....	127
Tablo 4. 37. Yer (Ülke, Şehir ve Yerleşim Yerleri) Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	128
Tablo 4.38. Sosyal ve Tarihi Mekânlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	129
Tablo 4.39. Efsanevî Yerler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı.....	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Lado'nun Dil ve Kültür Şeması.....	12
Şekil 2.2. Tomalin ve Stempleski'nin Kültür Diyagramı.....	19
Şekil 4.1. Ögelerin Genel Dağılımı.....	67
Şekil 4.2. Ögelerin Hikâye İçindeki Dağılımı.....	68



KISALTMALAR VE SİMGELER

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YDOTÖP	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı
ADOÇP	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
ALKÜ	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
TDK	Türk Dil Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
CEFR	Common European Framework of Reference
Ed.	Editör
Akt.	Aktaran
Çev.	Çeviren
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
s.	Sayfa
f	Frekans
%	Yüzde

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin hızla arttığı günümüzde yabancı dil öğrenmek gereklilik haline gelmiştir. Son yirmi yıl içinde savaş, göç, ekonomi gibi çeşitli nedenlerle Türkiye’de yaşayan yabancıların nüfusu oldukça artmıştır. Buna bağlı olarak Türkçe öğretim merkezlerinin öğrenci sayısı her geçen gün çoğalmakta, yabancılara Türkçe öğretimine ilginin yoğun olduğu görülmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde çokkültürlülüğün doğal sonucu olan kültürlerarası etkileşim kavramının daha fazla gündeme gelmesine sebep olmuştur.

Kültürlerarası etkileşim, iki kültür arasındaki bilgi alışverişini ve bu zemindeki her türlü karşılıklı etkileşimi içermektedir. Kültürler arasında anlamlı bir etkileşimin olması bir dizi sürecin sonucunda mümkündür. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencinin hedef dile ait kültürel bilgisinin kültürlerarası iletişimin gerçekleşmesini sağlayacak düzeyde olması önem taşımaktadır. Kültürün dil içindeki gizil yapısı, kendisini kültür unsurları ile dışa vurmaktadır. Kültür unsurlarının varlığı, öğrencilerin öz kültürleriyle Türk kültürü arasındaki farklılıklarının veya benzerliklerinin anlaşılmasına hizmet etmektedir. Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültür unsurlarını içeren metinlerin tercih edilmesi, kültürlerarası etkileşim sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Temur, 2020).

Halk hikâyesi, destanın ardından toplumsal yapının farklılaşmasıyla ortaya çıkmış, çoğunlukla âşıklar ve meddahlarca sözlü olarak icra edilen bununla birlikte yazılı şekilde çeşitli varyantları olan halk edebiyatı türüdür. Kültür ürünü olmaları sebebiyle halk hikâyelerinin kültür unsurlarını içinde doğal olarak barındırdığı varsayılmaktadır. Aşk her yaştan, her cinsiyetten, her milletten kişiye hitap eden ilgi çekici ve evrensel bir konu olarak yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim için ortak bir iletişim zemini sayılmaktadır. Buradan hareketle, yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyeleri, içerdiği hangi kültür unsurlarıyla öğrencilere kültürlerarası etkileşim bağlamında katkı sağlayabilir sorusu, araştırmanın problem durumunu belirlemektedir.

Aşk konulu halk hikâyelerindeki kültür unsurlarının çeşitliliği, metinlerin kültürün hangi boyutlarını yansıttığını göstermektedir. Söz konusu çeşitlilik, aynı

zamanda yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim bakımından katkısını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, aşk konulu halk hikâyelerinde hangi kültürel unsurların yer aldığı ve bu unsurların kültürlerarası etkileşime nasıl olanak tanıdığı incelenmektedir. Araştırmada elde edilen kültür unsurlarından hareketle, incelenen beş aşk konulu halk hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılabilirliği değerlendirilmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim bağlamında değerlendirilmesine dair üç temel soruya yanıt aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyeleri hangi kültür unsurlarını içermektedir?
2. Yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin içerdiği kültür unsurları kültürlerarası etkileşime katkı sağlayabilir mi?
3. Aşk konulu halk hikâyeleri yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bağlamında kullanılabilir mi?

Araştırmada üç ana soru kapsamında oluşmuş alt sorulara ayrıca yanıt aranmıştır.

Araştırmanın alt soruları şunlardır:

- a. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyeleri hangi günlük yaşam öğelerini içermektedir?
- b. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyeleri hangi kişiler arası ilişkiler öğelerini içermektedir?
- c. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyeleri hangi sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller öğelerini içermektedir?
- d. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyeleri hangi değerler, inançlar ve eğitim öğelerini içermektedir?
- e. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyeleri hangi edebiyat, sanat ve müzik öğelerini içermektedir?
- f. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyeleri hangi coğrafya ve mekân öğelerini içermektedir?

1.3. Tezin Amacı ve Önemi

Tezin amacı, aşk konulu halk hikâyelerinin Türk kültürünün anlaşılmasına olanak sağlayabilecek kültür unsurlarını belirleyerek kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılabilirliğini ortaya koymak ve bu sayede halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanımını yaygınlaştırmaktır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılmakta olan ders kitaplarında halk hikâyelerinin az yer verilen edebî bir tür olduğu görülmektedir. Oysa halk hikâyeleri Türk kültür mirasının bugünlere taşınmasında önemli bir yere sahiptir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında halk hikâyelerini ele alan tez çalışmaları taranmış ve ilgili üç adet yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. Çalışmalardan ilki Serpil Özdemir'in (2010) "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma" başlıklı yüksek lisans tezidir. Söz konusu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanılabilir mi sorusuna yanıt aranmış ve tezin içeriğinde halk hikâyelerinden yararlanma yolları ele alınmıştır. Tezde örnek ders uygulamalarına yer verilmiştir.

Tespit edilen ikinci çalışma Mülkiye Ezgi İskender'in (2019) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyalleri ile Desteklenmiş Halk Anlatılarının Kültür Öğrenimi ve Dil Becerileri Gelişimi Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezidir. Çalışmada Türkçe öğrencilerine çoklu ortam materyalleriyle desteklenmiş okuma ve dinleme etkinlikleri uygulanmıştır. Tezde uygulanan etkinlikler halk anlatılarından oluşturulmuştur. Uygulama sonucunda çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin kültür öğrenimi ve okuma-dinleme becerisindeki başarıları üzerindeki etkisi test edilmiştir.

Tespit edilen üçüncü çalışma, Rabia Sekitmen'in (2021) "Kültürel Aktarım Bağlamında Halk Anlatılarından Yararlanma" isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmada halk anlatılarına dair türler arasında halk hikâyelerine de yer verilmiştir. Çalışmada halk anlatıları, dil öğretiminde aktarılması uygun görülen kültürel öğeler çerçevesince incelenmiştir.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında halk hikâyeleri ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının az sayıda olduğu görülmüştür. Aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim bakımından değerlendirildiği bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacak bir araştırma niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı aşk konulu halk hikâyeleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada Kerem ile Aslı Hikâyesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, Ferhat ile Şirin Hikâyesi, Âşık Garip Hikâyesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi olmak üzere beş halk hikâyesi incelenmiştir. Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bağlamında otantik metinlerin kullanılmasının önemi göz önünde tutulmuş ve bu doğrultuda söz konusu beş halk hikâyesine ait yazma nüshalar incelenmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelерini oluşturan kitaplar şunlardır:

1. Prof. Dr. Ali Duymaz (2021), Kerem ile Aslı Hikâyesi (Raif Yelkenci Yazması), İstanbul: YKY.
2. Prof. Dr. Fikret Türkmen (2015), Tahir ile Zühre (İnceleme-Metin), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
3. Doç. Dr. Ömer Yılar (2014), Halk Hikâyesi Olarak Ferhat ile Şirin, Ankara: Pegem Akademi.
4. Prof. Dr. Fikret Türkmen (2018), Âşık Garip Hikâyesi (İnceleme-Metin) Ankara: Akçağ Yayınları.
5. Dr. İbrahim Gümüş (2019), Elif ile Mahmut Hikâyesi, İstanbul: Hiper Yayın.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmanın kavram çerçevesini oluşturan başlıklar altında yer alan bilgilerin çalışmanın araştırma sorularına ve sonuçlarına ışık tutacağı varsayılmaktadır.
- Aşk konulu halk hikâyelerinin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürünün anlaşılmasına etki edebilecek çeşitli kültür unsurlarını içerdiği varsayılmaktadır.
- Aşk konulu halk hikâyelerinin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürünün anlaşılmasında bir araç olabileceği varsayılmaktadır.
- Yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinin, kültürlerarası etkileşime katkı sağlayabilecek metinler olduğu varsayılmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kavramsal içeriği alanyazındaki bilgiler ışığında açıklanmıştır. Çalışmanın bütüncül yapısı üç ana başlık ile çerçevelendirilmiştir. Araştırmadaki üç ana başlık: “Dil ve Kültür”, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim” ve “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Türk Halk Hikâyelerinin Kullanımı” olarak ele alınmıştır. Ana başlıklarda yer alan her bir kavram, konuyla ilgili alt başlıklar altında açıklanmıştır.

2.1. Dil ve Kültür

2.1.1. Dil

İnsan yaşamını bütünüyle kapsayan dil, insandan hem içkin hem de aşkın bir kavramdır. “*Dil ile varlığa bakmak mümkündür. Bu açıdan dil bir olanaklar alanıdır*” (Mengüşoğlu, 1988, s. 237). Humboldt’a göre dil, bir yandan insanın genel tinsel enerjisinin düzenli işleyen bir çark içinde açığa çıkmasıdır, diğer yandan bu çark içinde dilsel yetkinlik idesinin gerçeklikle bir oluş kazanma çabasıdır (Akarsu, 1984). Dil ile düşünce bağıntısının birbirini ören ve açığa çıkaran karşılıklı işleyişi temel alındığında insan dil sayesinde insan olarak diğer canlılardan ayrılır. Daha öz bir ifadeyle, insanı ‘insan’ kılan dildir. Hatta İncil’de dilin varlığı insandan da öncedir, alemin başlangıcından beri vardır: “*Başlangıçta söz vardı, söz tanrıyla beraberdi, söz Tanrı’ydı*” (İncil 2008, Yuhanna1, s. 1). Nitekim Kur’an-ı Kerim’de (2025) geçen “*Kûn fe yekûn*” (“Ol der ve olur”) ifadesi, dilin edimsel yönüne işaret eden bir ifade olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu ifade, varlığın dil aracılığıyla tezahür ettiğini düşündürebilir. Özetle, insan kendi varoluşuyla birlikte hem varoluşunu mümkün kılacak tüm nesnelere hem de kendinden aşkın olan manayı, hatta tanrısal evreni, dil aracılığıyla var etmiş ve anlamlandırmış denilebilir.

Dil, kendi canlı yapısını oluşturan farklı özellikleri ve işlevleriyle çok boyutlu ele alınması gereken bir kavramdır. Dil kelimesinin TDK (2025) güncel sözlüğünde yer alan anlamlarına bakıldığında Farsça kökenli olduğu ve ‘yürek, gönül’ anlamına geldiği görülmektedir. Dil yürekte yatanların ifade bulmasına olanak tanır. Bu sebeple beden dili, hâl dili gibi sözlü olmayan iletişimsel farklı ifade biçimleri de dil kelimesiyle anlatılagelmiştir.

Banguoğlu dili, insanların meramlarını anlatmak maksadıyla kullandıkları sesli işaretler sistemi olarak tanımlamıştır. Banguoğlu'na göre dil, düşüncelerin ifade bulmasına katkıda bulunan aynı zamanda düşünce ve duyguları geliştiren çift yönlü bir vasıta. Dil fikir ve duyguyu geliştiren bir varlık olarak, insanlığı ve toplumu ilerletebilmiştir. Böylelikle medeniyet kavramı var olabilmıştır (Banguoğlu, 1974). Kılıç ise dili “*hem insan algı ve düşüncesini önceleyen kalıpları üreten hem de insan algı ve düşüncesini bizzat ürettiği kalıpları barındıran bir yapı*” olarak ele almaktadır (Kılıç, 2003, s. 55). Alanyazında dilin özelliklerini içeren daha kapsamlı bir tanım olarak Ergin'in tanımını görmekteyiz. “*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir antlaşmalar sistemi, seslerde örülmüş içtimaî bir müessesedir*” (Ergin, 2002, s. 3).

Ergin (2002), tanımında vurguladığı gibi dil canlı bir varlıktır. Dolayısıyla dil doğası gereği devingen bir kavramdır. Kullanıldığı ölçekte gelişim imkânı bulur ve ona yüklenilen yeni anlamları kaydederek sonraki nesillere aktarır. Dilin canlı ve devingen yapısı, bağlı bulunduğu döneme ait fiziki koşullar, tarihî süreçler, sosyal ilişkiler gibi insanla ilişkili her türlü şeyi kaydeder. Başka bir deyişle dilin canlı doğası, dilin bilgiyi kaydetme ve aktarma işlevini gerçekleştirebilmesine olanak tanır. Nitekim dil belli sebepler sonucunda canlı yapısını yitirebilir, asimile olabilir ve bunun neticesinde kullanım alanı bulamayabilir. Sonuç olarak insan merkezli bir kavram olan dil, tıpkı insan gibi yaşamı sonlanabilecek bir varlıktır.

Haberleşme bakımından bildirişim dizgelerinin en ileri düzeyde olanı insan dilidir. Dilin en önemli işlevlerinden biri de iletişimi sağlamak, insanın haberleşme-bildirişme ihtiyacını karşılamaktır. Dilin iletişimi sağladığının göstergesi ise anlaşmanın gerçekleşmesidir. Anlaşmanın gerçekleşebilmesi adına üzerinde ortak bir kaniya varılmış bir işaret ve ses dizisi ile ona yüklenmiş ortak anlam kabullerinin olması gerekmektedir (Aksan, 1979). Dil bilimin kurucusu Sasure (2001), dilin insanın kendi doğasında olan bir yeti olduğunu söyleyerek dilin sistemi ile iletişimin sağlandığı konuşma kavramlarını dili oluşturan temel iki öge olarak ele almaktadır. Bu iki temel bileşenden ilki, dilin belli ses ve sözsözsel yapı birimlerinden oluşmuş dizgeler bütününe içeren sistematik yapısıdır. Aksan, bu temel dayanağa göre dilin tanımını şu şekilde yapmıştır: “*Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge*”

(Aksan,1979, s. 55). Dilin ikinci bileşeni ise iletişim işlevinin sağlandığı ortak anlamların kullanımınıdır. Eğer kullanılan dilde ortak kabullerin olduğu anlamsal bir zemin yoksa iletişim tam olarak gerçekleşemez. Dolayısıyla dil, ancak bir topluluğun ortak üretimi olan anlamlarla iletişimi sağlayabilir. Bu noktada dilin topluma ait ortak anlamlarını oluşturan dil ve kültürün bütünleşik doğası devreye girmektedir. Kültür kavramını farklı boyutlarına değinerek açıklamak konuyu daha anlaşılır kılacaktır (Aksan, 1979).

2.1.2. Kültür

Kültür de tıpkı dil gibi farklı disiplinlerce, çeşitli yönlerden ele alınan çok boyutlu bir kavramdır. Latince ‘colore’ kökünden gelmekte olup ikamet etmek, işlemek, inşa etmek, bakım ve özen göstermek, ekip-biçmek anlamlarını içermektedir. Kültür kavramını insan varoluşu ve özüne ilişkin maneviyatın dışı vurumu olarak ele alan Hegel, buna ‘objektif geist’ (maddeleşmiş ruh) adını vermiştir. “*Hegel’in kültüre objektif geist demesinin sebebi, kültür sahasına giren her şeyde, insan ruhuna has, manevi bir değer, duygu veya düşüncenin maddî bir hâle gelmesidir*” (Kaplan, 1983, s. 30). Hegel’in 19. yüzyılda ortaya koyduğu kültür tanımı, aynı yüzyılda bu tanımın tam tersi bir biçimde yorumlanmış; kültür, insanın rasyonel gelişiminin bir göstergesi olarak görülmüş ve uygarlık kavramıyla aynı anlamı karşılayacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Oğuz, 2011). Gökalp, kültüre karşılık uygarlık kavramının kullanımına şu ifadelerle karşı çıkmıştır: “*Kültür, yalnız bir milletin dinî, ahlakî, aklî, estetik, lisanî, iktisadî ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünü iken medeniyet, aynı medeniyet dairesine giren birçok milletin sosyal hayatlarının müşterek bir yekûnudur. Kültür millî olduğu hâlde, medeniyet milletlerarasıdır*” (Gökalp, 1975, s. 27).

Hofstede ve Minkov (2010), kültürün bilişsel boyutuna dikkat çekmiş ve kültürü, bir topluluğun üyelerini veya bir kategoride yer alan insanları ötekilerden ayıran zihnin kolektif programlanması olarak tanımlamıştır. Antropolog Tylor, kültür kavramının bütüncül yapısına vurgu yaparak kültürü tanımlamıştır: “*Kültür, ya da uygarlık, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği (kazandığı) bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür*” (Tylor’dan Akt., Güvenç, 1994, s. 103). Williams ise kültürü temel üç olgu kapsamında değerlendirmiştir:

1. Zihinsel, manevi, estetik gelişmeye ilişkin genel bir süreç
2. Gerek bir grubun, halkın, gerekse de tüm insanlığın yaşama biçimi

3. Entelektüel ve sanatsal etkinliklerin ürünleri (Williams, 2006, s. 105-112)

Uygur 'a (2022) göre kültür, insanın hem içinde bulunduğu hem de ürettiği tüm gerçeklik alanını ifade eder. Özlem ise, kültürün insan tarafından oluşturulan bir yapı olmasının yanı sıra, insanı şekillendiren bir olgu olduğuna işaret etmiştir (Özlem, 1986). Özlem'in (1986) tanımında vurguladığı gibi kültür içinde aynı zamanda yaratım gücü (edinç) olan bir edimdir. Edim olmasının bir sonucu olarak toplumlara ait içselleşmiş bir bilgi özelliği taşımaktadır. Kültürel bilgi, içselleşerek kişide bir çeşit aidiyet duygusu oluşturmaktadır. Kişi bu aidiyet duygusu ile içinde bulunduğu toplumu sahiplenmektedir. Dolayısıyla kültür, bir topluluğu medeniyet olmaya taşıyan millî bilinci içinde barındırır. Kaplan, kültürü diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin tümü olarak tanımlamış ve kültürün topluluğu 'millet' yaptığını belirtmiştir. Kültür, bir milletin edindiği tüm bilgi birikimi olarak toplulukların yaşamında ortak değerler yaratmakta ve sosyal öğrenme yoluyla toplumların davranışlarını şekillendirmektedir. Kültürün, aynı zamanda milletler için bilgiyi kaydeden bir bellek olma işlevi vardır. Bu işlev aracılığıyla, topluma ait fertler kültüre ilişkin her şeyi öğrenir ve sonraki nesillere aktarabilir (Kaplan, 1983).

Kültür tarihsel bir kavram olmakla beraber, içinde barındırdığı yaratım potansiyeli ile sürekli kendini yenileyen canlı bir yapıdadır. Kültür söz konusu devingen yapısının doğal sonucu olarak, toplumdaki bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak gerekli yaratımları sağlayarak zuhur etmektedir. Dolayısıyla kültür toplumun gereksinimlerine karşı kendini sürekli yenilemekte ve şekillendirmektedir. İnsanı şekillendiren kültür, aynı zamanda insan tarafından üretilen her şeyde mevcuttur. Başka bir ifadeyle, insanın ürettiği her şey kültürü hem içerir hem de oluşturur denilebilir. Böylelikle, teknoloji, sanat, ideoloji gibi farklı disiplinlere ait yaratılmış tüm ürünler, kültürün bir parçası hâlini alır ve onun sürekliliğine hizmet eder. Kongar (2017), insanın ürettiği tüm araç-gereçlerin maddî kültüre, insanın sahip olduğu tüm anlamlar, kurallar ve değerlerin ise manevî kültüre örnek teşkil ettiğini vurgulamıştır.

Smith, Kroeber ve Kluckhohn tarafından yapılan çalışmada o zamana dek kültüre dair yapılmış tanımların altı farklı yaklaşım altında şekillendiği belirlenmiştir:

1. Kültürü sosyal hayatı oluşturan bir olgu olarak değerlendiren betimsel tanımlamalar,
2. Kültürü kuşaklar boyu devam eden bir miras olarak gören tarihsel tanımlamalar,

3. Kùltürü davranışları ve değer yargılarını belirleyen kurallar bütünü olarak gören kuralcı tanımlar,
4. Kùltürün insanın iletişim kurmasında, öğrenmesinde ve duygusal ihtiyaçların karşılanmasında etkin gören psikolojik tanımlar,
5. Kùltürün ayırt edici özellikleri arasındaki ilişkiler bütünü olduğunu savunan yapısalcı tanımlar,
6. Kùltürün nasıl var olduğunu araştıran ve kùltürü insanların nesiller boyu etkileşimini temel alarak inceleyen genetik tanımlardır (Smith, 2001).

Güvenç (1994) kùltürün özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Kùltür; öğrenilebilen bilgi, davranış ve alışkanlıkların bütünüdür. Bu öğrenilebilirlik, kùltürün eğitim kurallarına, ilkelerine ve kanunlarına uygun olması gerekliliğini beraberinde getirir.
2. Kùltür, dil yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılabilen bir özelliğe sahiptir. Bu sayede insanlık, yaşantıları sonucunda elde ettiği deneyimleri sonraki nesillere iletmiş ve toplumsal varlığını sürdürebilmiştir.
3. Kùltürel öğeler, toplumlar arasında farklılık gösterebilir.
4. Kùltür, her ne kadar toplumsal hayat içerisinde şekillenen bir unsur olsa da bireyin tutum ve davranışları da kùltürel yapıda belirleyici bir rol oynar.
5. Kùltür hem yaşamsal hem de toplumsal ihtiyaçlara cevap veren işlevsel bir yapıya sahiptir.
6. Kùltür; birleştirici bir rol oynayabildiği gibi ayrıştırıcı güce de sahiptir. Uyum içinde gelişen kùltürler genellikle bütünleşme eğilimindedir. Ancak tarihsel ya da çevresel çelişkiler barındıran kùltürlerde bu durum, bütünlükten çok çözülme biçiminde kendini gösterebilir.
7. Kùltür, doğrudan gözlemlenemeyen, soyut bir kavramdır. Maddi bir yapıya sahip olmamakla birlikte, gerçekliğin zihinsel bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, kùltür insana ait her şeyi kapsamaktadır. Bu nedenle kùltür, yalnızca tek bir boyuttan ele alınamayacak kadar çok yönlü ve karmaşık toplumsal bir olgudur. Kùltür, kişiye millî kimlik ve aidiyet kazandırırken gelecek nesillere aktarılan miras olarak insan yaşamının bugününde etkindir. Bununla birlikte kùltür, hem insan-kùltür ilişkisi hem de toplum-tarih ilişkisi bağlamında insan tarafından her an yeniden üretilerek gelecekteki varlığına doğru ilerleyişini sürdürmektedir.

2.1.3. Dil ve kültür etkileşimi

Varlığın evi dildir. “Kültür ise, insanın kendini kendi evinde duymasını sağlayacak bir dünya ortaya koymasıdır” (Uygur, 2022, s. 18). Kültür de tıpkı dil gibi hem imkânları hem de gerçekliği içinde barındıran bir kavramdır. Özlem’e (1986) göre kültür kavramı, insanın gerçekleştirme kapasitesini ifade eden bir potansiyel (gizilgüç) kavramı olduğu kadar, şimdiye kadar ortaya koyduğu ürünleri ve eylemleri ifade eden bir edim kavramı olarak da değerlendirilebilir. Buradan hareketle dil ve kültür kavramlarının her ikisinde de çift yönlü (edim ve edinç) bir tanımlama mevcutken aynı zamanda birbirleri için de aynı çift yönlülük görülmektedir. Başka bir ifadeyle, dil ve kültür sürekli bir etkileşim içindedir denilebilir.

Humboldt’a göre, insanlar anadilleri aracılığıyla dünyayı tanıyabilmektedir. Birey içinde bulunduğu dilsel topluluğun kültürel birikiminden yola çıkarak düşüncelerini oluşturmaktadır. Bu bakımdan bireyin düşüncüsü toplumdan ayrı tutulamaz. İnsan dil aracılığıyla düşüncelerini örmekte ve sözcüklere özgü anlam kültürün içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla düşünce-dil-kültür kavramlarının birbirini etkileyen bir ilişki içinde oldukları görülmektedir (Akarsu, 1984).

L. Weisgerber, dili, gerçek dünya ile insan bilinci arasındaki bir ara dünya olarak tanımlamıştır. Buna göre; insan diliyle kavrama sürecine başlamakta ve kültüre ait öğeler aracılığıyla dünyayı ve kendisini kavrayarak bilişsel dünyasını sınıflandırmaktadır. Bu doğrultuda, kültürün ve dilin bilişsel işlevlerinin bağlantıya dayalı mantıksal bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Alimjanova, 2016). Weisgerber’in dilin bilişsel işlevinin kültür ile olan bağlantısını ortaya koymasıyla beraber insanın da bir kültür ürünü olarak ele alınabileceği görüşü yaygınlık kazanmıştır. Bu bağlamda, insan-dil-kültür ilişkisini inceleyen çeşitli antropolojik yaklaşımlar ortaya atılmış; dil olguları tinsel, toplumsal ve kültürel süreçler bakımından değerlendirilmeye başlanmıştır (Kozan, 2014).

Topluluğun dili onun karakterini, ruhunu yansıtarak kültürü oluşturur. Humboldt’a göre, dil ulusların ruhsal bir görünümü gibidir, her toplumun kendi öz sözcükleri vardır. Bu sebeple her dilin kendi sistemi ve sözcükleri kendi toplumunun kültürü içinde şekillenmiştir. Her dil ve onu şekillendiren kültür biriciktir (Akarsu, 1984). Sapir ve Whorf Humboldt’un düşüncelerinden hareketle anadilin bireyin yaşama bakış açılarını etkilediği görüşünü ortaya koymuşlardır (Vardar, 2002). Sapir ve Whorf’un teorisine göre, dil milletin düşünce tarzını belirlemektedir ve bireyin dünyayı algılayışı

hangi dilde düşündüğüne göre değişiklik göstermektedir (Alimjanova, 2016). Sonuç olarak, her toplumun dil aracılığıyla ürettiği sözcükler ve anlam evrenlerinin kendine özgü bir varoluşu vardır. Bu sebeple kimi ifadeler başka ulusların dillerinde tam anlamıyla karşılık bulamayabilir.

Humboldt'a göre maddi ve manevi kültür dilde gerçekleşir. İnsan duyumsadığını dili aracılığıyla dışa vurmaktadır. Dilin duyuşsal anlatımcılık işlevi, onun sanatsal olarak kullanım boyutunu var ederek sanat eserlerinin meydana gelmesinde etkin rol üstlenmektedir. Dil imkânlarıyla üretilen sanat eserleri aynı zamanda toplumun kültürünü oluşturur. Öyleyse, dil ile üretilen her şey kültür zemininde oluşmakta ve üretimin kendisi de kültüre dahil olmaktadır (Akarsu, 1984).

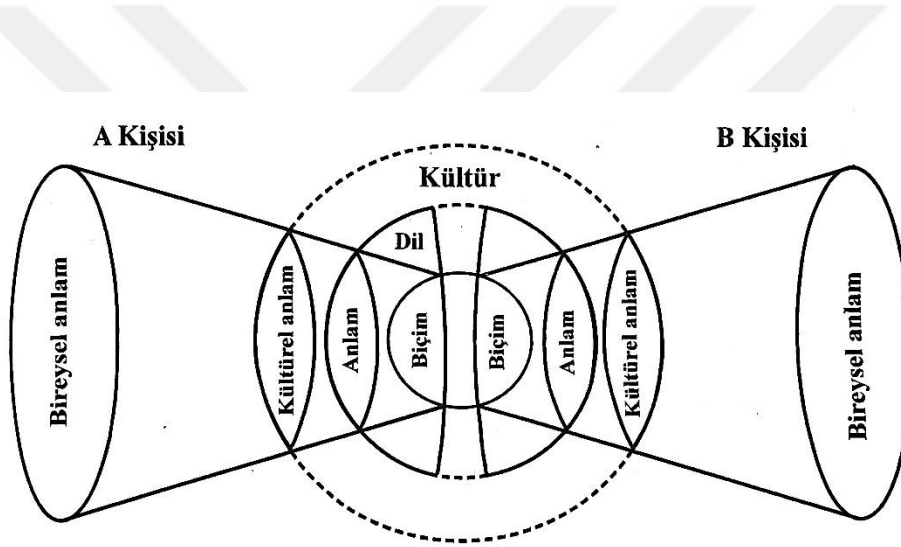
Dil duyguları, düşünceleri iletirken aynı zamanda insanların anlamlı bağlar kurmasını sağlayarak insan topluluklarını 'millet' yapar (Kaplan, 1983). Saussure'e (2001) göre, ulusu var eden dildir aynı zamanda bir ulusun normları, tabuları gibi sosyal kuralları dilini etkiler. Bu bakımdan dil ve kültür ilişkisi bir çeşit düzenleyici işleve sahiptir. Millî değerler, ahlak kuralları, görgü kuralları vb. dil ile kültür birlikteliğinin neticesinde topluma aktarılmaktadır. Böylelikle Humboldt'un da vurguladığı gibi millî ruh, dil aracılığıyla somut bir hâl almış olur. Toplumun ürettiği değerlerin anlaşılması ve içselleştirilmesinde yine dil-kültür etkileşimi etkin rol üstlenmektedir. Bunun doğal sonucu olarak kişide toplumsal bir aidiyet duygusu oluşmaktadır (Akarsu, 1984).

Toplulukların 'millet' hâlini alma sürecinde dilin bilgiyi kaydeden bir bellek olmasının etkisi görülmektedir. Kültür ile ortaya konan her şey dil aracılığıyla kaydedilmekte ve sonraki nesillere aktarılmaktadır. Tüm bu aktarım, dilin bilgiyi araştırma ve açıklama işlevinin neticesinde toplumların bilgisini oluşturur. Foucault bu duruma yönelik, yeni bir şey söylediğini sandığı her zaman yanıldığını belirtmiştir. Bu sözle, sadece dilsel yapıların değil; tarihsel bilgiyi oluşturan kültürün izlerinin de sözcüklerimizi var ettiği vurgulanmıştır (Chomsky, 2011). Öyleyse kültür, bilgiyi dil aracılığıyla kaydetmekte, işlemekte ve aktarmaktadır. Neticede, kültürün dil aracılığıyla oluşturduğu bilgilerin her biri aynı zamanda kültürün bir ürünü olmaktadır. Buradan hareketle, dil-kültür ilişkisi değerlendirildiğinde dilin aynı zamanda kültürel bir olgu olduğu söylenebilir. Teliya'a (1999) göre, dil bir kültür olgusudur çünkü:

1. Dil atalarımızdan kalan bir miras olduğu için kültürel bir olgudur.
2. Dil, kültürü özümseyebileceğimiz temel bir araçtır.

3. Dil, kültürel tüm olguların en önemlisidir. Kültürün özünü anlamamız için bilim, din, edebiyat gibi olguları, dili oluşturan kodlar olarak ele almalıyız. Bu nedenle kültürün kavramsal olarak algılanışı sadece doğal dil aracılığı ile gerçekleşir (Teliya, 1999'dan Akt., Alimjanova, 2016, s. 22).

Dilin iletişim işlevinin sağlanmasında yine dil ve kültürün bütünleşik yapısı devreye girmektedir. Dilsel iletişim sağlanırken, sözcüklerin kültürel kodlar içeren hâliyle muhatabına iletilmesi ve onunla iletişime geçen birey tarafından kendi kültürel bilgisinin dahilinde anlamlandırılması söz konusudur. İletişimsel olarak dil-kültür ilişkisi ilk kez Amerikalı dilbilimci R. Lado tarafından şemaya aktarılmıştır (Alimjanova, 2006). Dil-kültür ilişkisi bağlamında iletişimsel süreci yansıtan söz konusu şema aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2.1. R. Lado'nun dil ve kültür ilişkisi şeması.

Kaynak: *Karşılaştırmalı Kültürdilbilim*, (Alimjanova, 2006 s. 9).

Şemaya bakıldığında A kişisi, anlamlandırma sürecini ilk olarak dilin kurallara dayalı biçimsel boyutundan başlayarak oluşturmakta, sonra sözlerin kültürel anlam boyutundan geçerek bireysel bir anlam kazandığı görülmektedir. B kişisi ise, aynı şekilde dil aracılığıyla biçimlenen sözü, kendi bireysel ve kültürel perspektifinden yorumlamaktadır. Şemadan da görüldüğü üzere anlam, kültürel boyuttan bireysel boyuta geçerek gerçekleşmektedir. Sonuç olarak, dilin taşıdığı kültürel anlam boyutunun iletişimin sağlanmasında etkin bir rol üstlendiği görülmektedir.

Tüm bilgilerin ışığında, dilin kültürden ayrılmaz bütünleşik bir doğası olduğu görülmektedir. Kültür ve dil işlevsel olarak birlikte hareket etmektedir. Her iki kavram da

insan merkezli olarak meydana gelmekte ve insan yaşamını kapsamaktadır. Dil ve kültürün birbiriyle ilişki içinde olduğu gibi birbirinin farklı işlevleri ile de ilişki içinde olduğu görülmektedir. Böylelikle dil ve kültür, insanların iletişime duyduğu ihtiyaçları karşılayacak işleyişi beraber mümkün kılmaktadırlar. Dil de kültür de canlı ve dinamik yapılarından dolayı hem kendini hem de birbirlerini sürekli yenilemekte, geliştirmekte ve ilerletmektedir.

2.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim

2.2.1. Yabancı dil öğretiminde kültürün yeri

Dil ve kültür bütünleşik doğası gereği, dil edinimi süreci aynı zamanda kültür edinimi sürecini de kapsar. Aksan bu konuyu şöyle ifade etmiştir: “*Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerine hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli ve güvenilir ipuçları edinebiliriz*” (Aksan, 1979, s. 65). Dolayısıyla dil öğretiminde kültür kavramının içinde olmadığı hiçbir alan yoktur. Özetle dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu görülmektedir (Çiftçi, 1998).

Yabancı dil öğretiminde, dilsel beceri alanlarında ve becerilerin kullanımında kültür etkin bir kavram olarak yer alır. Günümüze kadar gelen yabancı dil öğretiminde dilsel becerilerin üzerinde sıkça durulmuştur. Günümüzde dilsel becerilerin yanı sıra dilin kültürel bağlamını içeren iletişimsel becerilerin kazanılması da hedeflenmektedir. Kültür, Kramersch (1993)’a göre yabancı dil öğretiminde yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine ek olarak ifade edilen beşinci bir beceri olarak değerlendirilemez. Ancak kültür, tüm bu becerilerin gerçekleşmesinde bilhassa anlamlandırma ve konuşma becerilerinde etkin bir rol üstlenmektedir. Dilin kültürel bağlamının öğrenilmesi, dilin bulunduğu topluma uygun şekilde kullanılmasına imkân tanımaktadır. Böylelikle dilin başlıca işlevi olan iletişimin gerçekleşmesi için kültürel boyutu gözetmek dil öğretiminde oldukça önemli yer tutmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde hedef dile ilişkin toplumsal ve kültürel bağlamın ön planda tutulması, dilsel becerilerin bütünlenmesi ve kültürlerarası iletişimin sağlanmasına olanak tanımaktadır (Logie, 2004). Bu doğrultuda, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Metni’nde dilsel yeterlilik kapsamındaki tüm alanlarda dilin kültürel bağlamına yer verilmiştir (ADOÇP, 2020). Dil öğretimine dair benimsenen genel bir

referans sunan ADOÇP’de (2020) dil öğretiminin kültürel bağlamı ve kültürlerarası etkileşimi içermesi gerekliliği sıkça vurgulanmaktadır. Bu noktada kaynak kültür ve hedef kültür kavramlarını açıklamak kültürlerarası etkileşim süreçlerinin anlaşılmasında etkili olacaktır.

2.2.1.1. Kaynak kültür ve hedef kültür

Kaynak kültür, kişinin doğumundan itibaren doğal olarak edindiği ve tüm yaşayışını şekillendiren öz kültürüdür. Kaynak kültür, kişinin kuşaklar arası aktarılan bilgi ve deneyimlerin edinilmesi sonucu oluşmuştur. Kaynak kültür, aynı zamanda kişinin diğer kültürlerle bağ kurması için bir referans noktası niteliği taşımaktadır. Yabancı dil öğretiminde, hedef kültüre dair bilginin işlenmesine olanak tanınması bakımından kaynak kültür kavramı oldukça önemiyet taşır (Byram, 2021). Byram, dil öğretim süreçlerini üç maddede ele alırken kaynak kültürün öğretim süreçlerindeki yerine de değinmiştir. Byram’a göre, bu üç maddenin ilki öz kültürün keşfi, ikincisi dil-kültür bağlantısının keşfi, üçüncüsü ise kültürlerin karşılaştırmasını yapabilmek adına sezgisel metotların kullanımının keşfi olarak sıralanmıştır. Yabancı dil öğrenim sürecinde birey, aynı zamanda kaynak kültürü de yeniden keşfetme imkânı bulmaktadır. Dil öğrenen birey, hedef dile dair yeni bilgileri öz kültürüyle ilişkilendirmektedir. Böylelikle yeni kültür girdileri dil aracılığıyla kişinin anlam dünyasında bir yer edinmektedir (Byram, 2021).

Dil öğreniminde kültürlerarası iletişim sonucunda öğrenci, ana dilinin sunduğu kültürel bilgi ile hedef dilin kültürünü anlamlandırmaya çalışmaktadır. Neticede, öğrenilen dile ilişkin tüm yeni girdiler, kişinin kendi kültürel birikiminin üzerinde şekillenmektedir. Erişkon’a (1996) göre, öğrencinin öz kültürüne ilişkin farkındalığı için hedef kültürü kavrarken ayırım ya da ortalıkların varlığı önemlidir ve birey eğer kendi bakış açılarındaki olumsuz tutumları geride bırakabilirse hedef kültürü kavrayabilir (Erişkon, 1996’dan Akt., Yiğit, 2017).

Hedef kültür ise dil öğretiminde hedef dille beraber edinimi hedeflenen kültürdür. “*Yabancı bir dil öğrenme uğraşı aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlama-tanımaya uğraşı demektir*” (Tapan, 1990, s. 55). Kültür kendi doğası gereği çok boyutlu bir olgudur. Kültürü tanımak, anlamak ve anlamlandırmak yalnızca dilsel olarak gerçekleşmez. Hedef kültürün öğretiminde dil dışı unsurlar da aynı düzeyde önem taşımaktadır. Dolayısıyla, dil öğretiminde hedef kültürü yalnızca dilsel boyutlarıyla değil, dilsel olmayan diğer uygulamalarıyla beraber vermek; öğrencinin kültürle nasıl ilişki kurabileceği konusunda

ona kılavuzluk eder. Bu bakımdan dil öğretiminin yapıldığı sınıf içi uygulamalarda öğretmene oldukça fazla görev düşmektedir. Çünkü öğretmen, dil öğrenenler için hedef kültürün bir temsili olarak algılanmaktadır. Öğretmenin tutumu, giyimi, seçtiği sözcükler, vücut dili vb. hususlar hedef kültüre ilişkin kültürel unsurların tanınmasını sağlayan dil dışı unsurlar olarak ayrıca önem taşımaktadır (Tosun ve Doğan, 2022).

Tapan'a (1990) göre, kaynak kültür ve hedef kültürün karşılaştığı alanların da kültürlerin etkileşimine olanak sağlamaya uygun olarak şekillendirilmiş olması gereklidir. Bu alanlar; iki kültürde farklı şekilde yer alan kültürel alanlar, öğrencinin hedef kültürde kendi deneyiminde karşılık bulduğu alanlar, öğrencinin kültüründe olup hedef dilde karşılığını bulamadığı alanlar, öğrenciye ait deneyimde aynı karşılığı olan kültürel alanlar şeklinde sıralanmaktadır. Sonuç olarak, kaynak kültür ve hedef kültürün etkileşiminde farklar ve benzerliklere dayalı çeşitli çıkarımların olması kaçınılmazdır. Bu durum dil öğretiminde bir taraftan kaynak kültürün farkındalığını arttırırken diğer taraftan hedef kültürün anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple, derslerin hem içeriğinde hem de ders işlenişinde bu husus çerçevesince hareket etmek, kültürel anlamda anlamlı bir etkileşim- iletişim sürecinin oluşması bakımından oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Bhabha (1988), hedef kültür ve kaynak kültürün yanı sıra iki kültürün karşılaşmasından doğan yeni bir kültürel alanı temsilen üçüncü bir yer olduğundan bahsetmektedir. Bhabha, dilin kurallarıyla deneyimsel alanlarının yorumlanması arasında bilinç dışı bir ilişki olduğunu vurgulayarak, bu ilişkinin meydana getirdiği yeni bir yerin varlığına işaret etmiştir. Kramersch (2009), "Third Culture and Language Education" ("Üçüncü Kültür ve Dil Eğitimi") isimli makalesinde hedef kültür ile kaynak kültür arasındaki kültürel bağların tariflendiği bu yeri 'üçüncü kültür' şeklinde ele almıştır. Üçüncü kültür kavramı kültürlerin etkileşim sürecinde, öğrencilerin kendi kültürleriyle hedef kültür arasında inşa etmeleri beklenen yeni yer olarak tariflenebilir. Mevlânâ'nın şu cümlesi üçüncü kültür kavramını çağrıştırmaktadır: "*Doğru ile yanlışın ötesinde bir yer var. Orada buluşalım*" (Rosenberg, 2020, s. 31). Dil öğretiminde üçüncü kültür kavramıyla, hedef kültür ve kaynak kültürün, Mevlânâ'nın işaret ettiği gibi kendi doğru ve yanlışlarının ötesinde bir yerde buluşarak birbirleriyle iletişime geçmeleri hedeflenmektedir.

2.2.2. Yabancı dil öğretiminde kültür unsurları

Malinowski kültürün tanımını yaparken onu, insan ihtiyaçlarının giderilmesinde bir araç olarak ele almış ve ihtiyaca yönelik verilen kültürel tepkilerin kültür unsurlarını meydana getirdiğini ifade etmiştir. Örneğin, üreme ihtiyacının neticesinde akrabalık, sağlık ihtiyacının neticesinde hijyen, barınma ihtiyacının neticesinde konut gibi her ihtiyaç bir kültürel tepki meydana getirmiştir (Malinowski, 1992). Tüm bu kültürel tepkiler aslında toplumları inşa eden birer kültürel unsurdur. Toplumlara ait sosyokültürel bilgiler, dil-kültür etkileşiminin sonucu dahilinde dilin imkân verdiği her kavrama ve söyleyişe doğal olarak işlemiştir (Temur, 2020).

Dilin aktardığı bilgiler ile nesnelere, olaylar, ilişkiler, tabiat gibi dilin kapsamında yer alan her şeyi sınıflandırarak kodlarız. Bir başka deyişle, insan ve insanı kapsayan her şeyi dil aracılığıyla adlandırırız. Dil ile kültürün bütünleşik doğası, tüm bu adlandırma ve sınıflandırmaların ardında kültürel bilgilerin olduğuna işaret etmektedir. Toplum dilbilimcileri bu durumu ‘gerçeğin toplumsal açıdan oluşturulması’ şeklinde ifade etmişlerdir (Hodge ve Kress, 1993’ten Akt., Zeyrek, 2009).

Dil kullanımının davranışa yön verdiği ve davranışların alışkanlık haline gelerek yaşantıyı oluşturduğu görüşü Sapir ve öğrencisi Whorf tarafından ortaya atılmıştır. Sapir ve Whorf kuramına göre, birey dünyayı sahip olduğu dilin içindeki sosyokültürel bilgisi çerçevesinde anlayabilmekte ve dilsel kavramları da sahip olduğu sosyokültürel bilgiler çerçevesinde adlandırabilmektedir. Bir dilin sahip olduğu kelimeler, imgeler ve anlam dünyası aynı zamanda dilin ait olduğu toplumsal özellikleri de yansıtmaktadır. Sonuç olarak, her toplum dilsel adlandırmaları kendi öz varlığıyla yapmakta ve dilsel ifadeler kimi zaman başka dillerde karşılık bulmadan kendine özgü şekilde var olmaktadır. Sapir ve öğrencisi Whorf, söylemsel farklılıkların yalnızca farklı kültürler arasında değil, yerel kültürün farklı bölgeleri içinde de gerçekleşebileceğini söylemektedir (Demirci, 2020).

Türkçede yer alan patates sözcüğü, Karadeniz Bölgesi’nin kimi şehirlerinde ‘kartopu-kartopi’ şeklinde ifade edilmektedir. Kartopu, kışın yoğun kar yağan dağlık alanlarda kar sularının toprağı sulamasıyla yetişen beyaz patates için kullanılmaktadır. Yani ‘kartopu’ ifadesini, bölgeye ilişkin coğrafi özelliklerin oluşturduğu bir adlandırma olarak görmek mümkündür. Daha genel bir söyleyişle, sözcüklerin her toplumun ya da bölgenin kendi koşullarının ya da ihtiyaçlarının yarattığı dilsel ifadeye bağlı gelişmiş bir anlam dünyası olduğu görülmektedir.

Sözsüz iletişim, sosyal iletişim sürecinin mühim bir yönüdür ve kullanımını büyük ölçüde kültürel olarak belirlenmektedir. Kimi jest ve mimiklerin bölgeden bölgeye, ülkeden ülkeye değişmesinin kökeninde yine kültürel farklılıklar yatmaktadır. Bu duruma verilebilecek örneklerin başında, hayır anlamını ifade eden baş hareketlerinin kültürden kültüre farklılık göstermesi gelmektedir (Aina, 2003).

Kültürel unsurlara bağlı değişkenlik sözlü ve sözsüz iletişimle de sınırlandırılmaz. Kültürü oluşturan tüm boyutlar; fikirler, değerler, inançlar, davranışlar vb. dili de şekillendirmiştir. Örneğin, Japonların yaş ve sosyal statü farkına bağlı olarak değişen, ritüellere dayalı uzun selamlaşma seremonileri birer kültür davranışıdır. Aynı zamanda Japon dilindeki selamlaşmaya dair ifadelerin çeşitliliği, kültürün farklı boyutlarını anlamaya olanak veren birer kültür unsurudur. Özetle sosyokültürel bilgi, onu oluşturan kültürün doğası gereği, dilsel söyleyişlerin yanı sıra bireye ait algılayışları içeren bilişsel ve bireyin yaşayışını içeren davranışsal boyutlara da sahiptir (Tomalin ve Stempleski, 1993).

Kültür, içinde farklı türden öğeler barındırsa da iç yapısının örtük ve yarı örtük yönleri görüldüğünde ve kavrandığında, belirli bir biçimle nitelenebilen bir bütün olarak ortaya çıkar (Uygun, 2022). Uygun'un da ifade ettiği gibi, kültürün dil içinde gizil varlığı, dil öğretiminde sosyokültürel bilginin sunulmasıyla öğrenci tarafından keşfedilebilir. Altmayer'e (2007) göre yabancı dil öğretiminde kültürel unsurlar derslerin konusu içerisinde yer alabilecek şekilde açık ve öğrenilebilir halde getirilerek sunulmalıdır.

Altmayer "*kültürü bir grubun söylemsel gerçeği yorumlamada kullanabileceği ortak bilgi dağarcığı*" olarak nitelendirmiştir (Altmayer, 2007, s. 13). Dil öğretiminde kültürün yorumlanması için kültür unsurlarını taşıyan dilsel araçlar (otantik metinler, sözlü ürünler vb.) kullanılmaktadır. Böylelikle öğrenciler kültürel unsurlardan yola çıkarak hedef kültürü, kendi kültürü ile kıyaslama fırsatı bulur. Dil öğrenenler, hedef kültüre ilişkin bilgileri yorumlama sürecini ise kendi bilgisinde tanımlı olan kültürel kalıplarla gerçekleştirmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler hedef dili öğrenirken dilin içinde barındırdığı kültürel kodlar-unsurlar aracılığıyla hedef kültürü de öğrenmektedir.

Alanyazında kültürün görünen ve görünmeyen boyutları buz dağı imgelemiyile ifade edilmiştir. Kültürün çok boyutluluğuna ilişkin 'büyük K' ve 'küçük k' kültürü kavramları yaygınlık kazanmıştır. Büyük K kültürü toplumun genel kabul ve bakış açılarını içerirken küçük k kültürü güncel yaşam tarzı ve yaşayış biçimleri ile ilişkilendirilmektedir (Lee, 2009; Peterson, 2004'ten Akt., Yazıcı, 2020). Yabancı dil

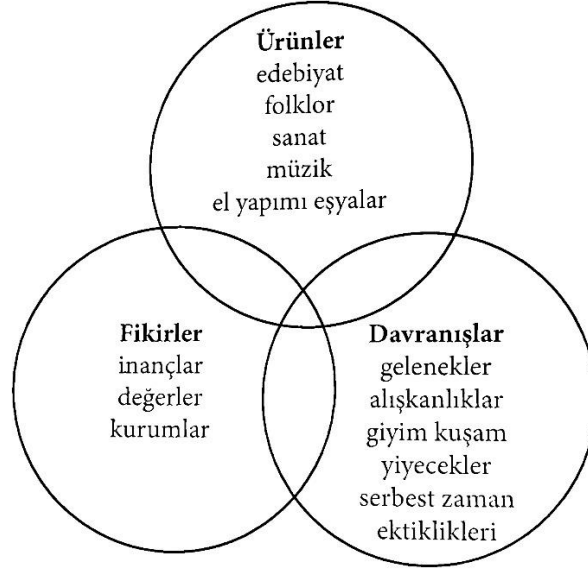
öğretiminde kültürün görünen ve görünmeyen boyutlarının her ikisinin de yer alması, onun bütünlüğünün ve derin yapısının anlaşılması adına oldukça önem arz etmektedir.

Temur (2020), Malinowski (1992)'nin ele aldığı kültürel tepki ve temel ihtiyaçlar arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Temur (2020), temel düzeydeki dil eğitiminin ihtiyaç odaklı olduğunu, bireyin hedef dilde yetkinleştikçe ihtiyaç motivasyonunun yerini merak motivasyonunun aldığını bu sebeple de yabancı dil öğretiminde kültürel unsurlarla ilgili izlencelerin bu iki motivasyon temelinde oluşturulması gerektiğini söylemektedir.

Kültürel unsurlar, ADOÇP'de "sosyokültürel bilgi" başlığıyla ele alınmakta ve öğrenciler tarafından kültürel benzerlik ya da farklılıkların yorumlanabileceği birer dayanak noktası olarak değerlendirilmektedir. ADOÇP'de (2020) sosyokültürel bilgilerin verilmesinde; kültürlerarası farkındalık oluşturma bilincinin öğrenciye kazandırılması, hedef kültürün sosyal hayatının bilgisinin aktarılması, hedef kültüre ilişkin deneyim ve davranışların neler olduğu, öğrencinin kendi kültürü ile hedef kültürü ilişkilendirme becerisi kazanması gibi bir dizi beceri ve kazanım yer almaktadır. ADOÇP'de (2020) hem kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasının hem de dilin bağlamı içerisinde öğrenilmesinin ancak sosyokültürel bilgilerle sağlanabileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, kültürel unsurların varlığı, kültürlerarası etkileşimi mümkün kılmak için dil öğretiminde bir gereklilik olarak görülmektedir.

2.2.3. Yabancı dil öğretiminde kültür unsurlarının sınıflandırılması

Kültürün çok boyutlu yapısı, yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların hangilerinin ele alınması gerektiğine ilişkin farklı görüşler ortaya atılmasına ve çeşitli sınıflandırmalar yapılmasına sebep olmuştur. Kültürel bilgiyi ürünler, fikirler ve davranışlar temelinde ele alan bakış açısı Tomalin ve Stempleski (1993) tarafından bir diyagram aracılığıyla ifade edilmiştir:



Şekil 2.2. Tomalin ve Stempleski'nin kültür diyagramı.

Kaynak: *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim*, Tomalin ve (Stempleski, 1993'ten Akt., Aydın, G., vd. 2020, s. 56).

Byram ve arkadaşları kültürel öğeleri dokuz başlık altında sınıflamıştır:

- 1 Sosyal kimlik ve sosyal gruplar
2. Sosyal etkileşim
3. Davranış ve inançlar
4. Sosyo-politik kurum kuruluşlar
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü
6. Millî tarih
7. Millî coğrafya
8. Millî kültür mirası
9. Stereotipler ve millî kimlik (Byram vd., 1994 s. 51-52).

Alanyazında kültürel öğelere dair yapılan bir diğer sınıflandırma ise Brooks'a aittir. Brooks insanın gündelik alışkanlıkları, özel yaşantısı, nesnelere kullanımları, sosyal faaliyetleri gibi kültürel unsurları kapsayan daha detaylı bir sınıflandırma yapmıştır. Brooks, kültürel unsurları şöyle sıralamaktadır:

1. Selamlaşma, vedalaşma, arkadaşlar arası konuşmalar, tanıştırma, konuşmalarda yaşa, yakınlık düzeyine ve toplumsal seviyeye göre ifade edilecek söz ve kalıplar
2. Gelenek ve görenekler
3. Efsane, mit, hikâye, edebiyat, okuma kitapları
4. Ev, okul, kamuya açık alanlarda ve benzeri ortamlarda tören, kutlama gibi etkinliklerde uygulanan alanlarda, tapılan törenler ve benzeri ortamlarda uygulanan kurallar,
5. Festival günü, nedeni ve kutlama biçimleri
6. Tatil zamanı, süreci, tatil yeri ve yaşananlar
7. Oyunlar
8. Müzik
9. Evcil hayvanlar
10. Telefon görüşmeleri
11. Bir kişinin odasındaki kişisel eşyalar
12. İklim koşulları
13. Temizlik kriterleri
14. Sağlık sistemi
15. Yarışma, spor ve hobiler
16. Randevu, davet etme
17. Trafik
18. Radyo ve televizyon programları
19. Mektup yazma/postalama
20. Ev yemekleri, sofrada adabı
21. Dışarıda yenen yemekler ve yendiği yerler
22. Tiyatro-sinema
23. Oyun alanları
24. Müze, sergi ve hayvanat bahçeleri
25. Ulaşım
26. Şehir ve taşra arasındaki farklılıklar
27. Mesleki gruplar ve önde gelen meslekler (Brooks, 1986, s. 123-128).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni uyarınca dil öğrenenlerin yeterlilikleri bölümünde yer alan sosyokültürel bilgi başlığının altında kültürel öğeler genel başlıklarıyla şöyle sınıflandırılmıştır:

1. Günlük Yaşam: yeme içme, öğünler, sofrâ kültürü, resmî tatiller, çalışma zamanları ve alışkanlıkları, boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya.)
2. Yaşam Koşulları: yaşam standardı (yöresel, sınıfsal ve etnik varyantlarıyla), ev ortamı, sosyal güvence
3. Kişiler arası ilişkiler: sosyal sınıfların ve aralarındaki ilişkinin yapısı, farklı cinsiyetler arasındaki ilişkiler, aile yapıları ve ilişkileri, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ve polis, idare görevlileri vb. arasındaki ilişkiler, ırklar ve cemaatler arasındaki ilişkiler, politik ve dinî gruplar arasındaki ilişkiler.
4. Değerler, inançlar ve tutumlar: sosyal sınıf, meslek grupları, varlık, yöresel kültürler, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal dönüşüm, tarih önemli tarihî kişilikler ve olaylar, azınlıklar, millî kimlik, başka ülkeler, devletler, halklar, politika, sanat (müzik görsel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar) din, mizah.
5. Beden dili, beden dilini yönlendiren toplumsal alışkanlıklara ilişki bilgi.
6. Sosyal alışkanlıklar: dakiklik, hediyeler, giyim, içecekler, öğünler, davranış ve sosyal kuralları, tabular, ziyaret süresi, vedalaşmak.
7. Aşağıdaki alanlarda dinî davranışlar: dinî törenler ve ayinler, doğum, evlenme, ölüm, halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları, kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb. (CEFR, 2013, s. 103-104; CEFR, 2018, s. 102-103).

Türkiye Maarif Vakfı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan sosyokültürel bilgiler başlığına ait sınıflandırmayı kullanmaktadır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında yer alan sınıflandırma ise aşağıda Tablo 2.1'de gösterilmiştir:

Tablo 2.1. YDOTÖP Sosyokültürel Bilgilerin Sınıflandırılması

Sosyokültürel Bilgiler	
Günlük Yaşam	Yiyecek içecek, yemek zamanları (öğünler), sofrada adabı, resmî tatiller, bayramlar, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri vb.
Yaşam Koşulları	Ev şartları, refah durumları, sosyal güvence vb.
Kişiler arası ilişkiler	Kadın-erkek ilişkileri, aile yapısı ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler vb.
Değerler, inançlar, tutumlar	Bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihî kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, ülkeler, politika, sanat, din, mizah, meslek grupları, kurumlar, güvenlik vb.
Beden dili	Dilin öğreniminde geleneksel olarak farklı kültürlerde kullanılan beden dili iletişimi ve diğer kültürlere aktarımı vb.
Sosyal Gelenekler	Misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, hediyeler, ziyaret süresi, vedalaşma, davranış ve sohbet kuralları vb.
Ritüeller/Geleneksel davranışlar	Doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar, dinî gelenekler, halka açık toplantılarda seyircilerin davranışları vb.

Kaynak: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Türkiye Maarif Vakfı)* (YDOTÖP, 2020).

Okur ve Keskin (2013), yabancılar Türkçe öğretimi setlerindeki kültürel unsurları yedi ana başlık dahilinde değerlendirmiştir:

1. Günlük yaşam
2. Kişiler arası ilişkiler
3. Değerler ve eğitim
4. Edebiyat- sanat ve müzik
2. Gelenekler ve folklor
3. Sosyal yaşam
4. Coğrafya ve mekân

Yapılmış tüm sınıflandırmalar değerlendirildiğinde, sınıflamalarda yer alan kültür unsurlarının toplumların ortak ya da farklı noktalarının keşfedilmesinde bir referans niteliği taşıdığı görülmektedir. Dil öğretiminde çeşitli alanlara ait kültürel unsurların ders içerikleri aracılığıyla verilmesi, kültürün farklı boyutlarının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

2.2.4. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim

Dil, insanın ifade etme gereksinimine cevap vermek üzere iletişim işlevi üstlenmiştir. Dil öğreniminin temel gayesi de hedef dilde iletişimin sağlanmasıdır. “*Yabancı bir dil öğrenme, yabancı bir kültür ile diyaloga girmektir*” (Polat, 1990, s. 69). Kültürlerarası iletişim, tıpkı iki kişinin iletişimi gibi kaynak ve alıcı arasında gönderilen mesajların bağlam içinde iletilerek alıcının mesajı anlamlandırması ve buna bağlı olarak

geri bildirim vermesiyle ilerleyen iletişim sürecine benzemekte ve bağlama kanallık eden dil aracılığıyla inşa edilmektedir. Fakat kültürlerarası iletişimde, hedef dilde konuşanın kültürel bilgisinin anlamı oluşturacak yeterliliğe sahip olup olmadığı problem durumu oluşturmaktadır. Çünkü iletişimde söz varlığı ve dil bilgisel yapıları taşıyan bir dilsel kültürel bağlamın yanı sıra; gelenek, inanış, tutum, vücut dili, davranış gibi iletişimi şekillendiren eylemsel, bilişsel ve duygusal bir kültürel bağlam da söz konusudur. Kültürlerarası iletişimde taraflar, aktarılan iletiyi kültürel bir zeminde duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak işleyerek anlamlandırma aşamasına geçmektedir. Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım, kültürel bağlamın anlaşılabilirliğini olabildiğince tüm boyutlarıyla ortaya koyarak kültürlerarası iletişimin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Kültürlerarası iletişim taraflar arasında, içsel ya da somut şekilde çatışım ve uzlaşım süreçlerinin de dahil olduğu bir tür müzakereyi içermesi bakımından çok boyutlu bir süreçtir (Temur, 2021). Dolayısıyla kültürlerarası iletişim, bireyin dil öğretiminde kendi kültürüyle ve hedef kültürle girdiği tüm etkileşim süreçlerini kapsamaktadır. Kültürlerarası iletişimin sağlanmasında etkin ilk aşama çokkültürlülüğün farkındalığıyla oluşmuş kültürel duyarlılıktır. Böylece birey diğer kültürün biricikliğini kabul eder ve bu sayede dilsel ön yargılarını kaldırabilir. İkinci aşama, etkileşimin bilişsel boyutunu oluşturan kültürlerarası farkındalık aşamasıdır. Bu aşamada dil öğrenen birey, kendi öz kültürüne ve hedef kültüre ilişkin benzerlikler ve farklılıklara ilişkin farkındalık geliştirir. Üçüncü aşama ise, öğrencinin hedef kültüre uygun iletişimi sağlama becerilerini etkin kılmasıyla gerçekleştirdiği kültürlerarası iletişim sürecidir (Kartari, 2001). Bahsi geçen tüm süreçler içerisinde gerçekleşen hedef kültür ve kaynak kültür arasındaki çift yönlü hareketlilik, kültürlerarası etkileşim olarak tanımlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşim, öğrencilerin içsel olarak hazır bulunuşluklarından dil öğretiminde benimsenen yaklaşımlara, ders materyallerine, eğitim ortamına, öğretmenin tutum ve davranışlarına dek uzanan oldukça geniş kapsamlı bir konudur. Bu doğrultuda, kültürlerarası etkileşim süreçlerinde etkin olan kavramları açıklamak söz konusu etkileşimi daha anlaşılır kılacaktır.

2.2.4.1. Çokkültürlülük ve kültürlerarasılık yaklaşımı

Göç, savaş, ekonomik, siyasal, doğal afetler vb. sebeplerden ötürü farklı kültürlerin bir arada yaşama durumu oluşmuştur. Bu durum, beraberinde kültürlerin birlikte yaşarken ortaya çıkabilecek zorlukları da gündeme getirmiştir. Doytcheva, çokkültürlülük kavramının ilk kez 1941 yılında bireylerin diğer kültürlere ön yargısız

yaklaşımını betimleyen kozmopolit bir toplumsal yapıyı ifade etmek amacıyla ortaya çıktığını ve 1970’li yılların başında Avustralya ve Kanada’da kültürel çeşitliliğe teşvik eden resmi politikaları içeren siyasal bir kavram hâline geldiğini ifade etmiştir (Doytcheva’dan Akt., Yanık, 2013). Doytcheva, çokkültürlülüğü hem kişilerin hem de resmî kurumların farklı kültürleri tanınmasına bağlı olarak kültürlerin varlığını sürdürmesine, aktarılmasına olanak veren siyasal bir program, düşünsel bir tartışma ve farklılığın farkındalığıyla hareket edebilmeyi sağlayan deneyimlerin bütünü olarak ifade etmiştir (Doytcheva, 2009). Reitz, çokkültürlülüğün asimilasyon ihtimaline karşı geliştirilmiş bir felsefe olduğunu belirtir (Reitz, 2009). Parekh ise çokkültürlülüğü farklı kültürlerin bir arada sürdürdüğü yaşam olarak ele almıştır (Parekh, 2002). Çokkültürlülük, farklı kültürlerin sahip olduğu tüm farklı ırk, dil, din gibi kültürel farklılıklara saygı gösterilerek kabul edilmesi olarak özetlenebilir (Tylor, 1994).

Aynı topluluk içinde yaşamak durumunda kalan farklı kültürler için kültürel bütünleşmenin sağlanabilmesi adına her iki kültürün de birbirinin varlığına gösterdiği saygı ile hareket ettiği, çift yönlü bir kültürel uyumlanma gereklidir (Tosun ve Doğan, 2021). Kültürel uyum süreci beraberinde kaçınılmaz olarak kültürel etkileşimi de getirmektedir. Berry (1997) kültürel etkileşimin asimilasyon, entegrasyon, dışlama ve marjinalleşme olmak üzere dört değişik biçimde meydana gelebileceğini ifade etmiştir. Berry’nin üzerinde durduğu asimilasyon kavramı, baskın kültür karşısında kendi kültürünü koruma istencini ifade ederken entegrasyon kavramı bireyin kendi kültürünü sürdürme imkânına rağmen baskın kültürün bir parçası olmayı seçmesini ifade etmektedir. Dışlama ise bireyin kendi kültürünü koruması adına öteki kültürle zorunlu olduğu durumlarda geliştirdiği kısıtlı ilişki haricinde baskın kültürün etkisi altında olmayı istememesi ve baskın kültürden kendini ayırıştırması olarak tanımlanabilir. Berry, bireyin öz kültürünü yitirdiği hâlde baskın kültürün etkisi altında kalmak istemediği durumu da marjinalleşme olarak belirtmiştir. Çokkültürlülük kavramı, kültürlerin çeşitliliğe ilişkin kabulün yanı sıra çeşitli kültürlerin bir arada yaşamasının gerekliliği olan kültürel etkileşim, kültürel uyumlanma, kültür yoluyla öğrenme (kültürlenme), farklı kültürlerin kültürel öğelerinin birbirine aktarılarak mevcut kültüre dahil olması (kültürleşme), her iki kültürün kendi biricikliğini koruyarak bir arada yaşaması (kültürel bütünleşme) gibi bir dizi süreç ve kültürel kavramı da kapsamaktadır.

Barrett’e (2013) göre bir toplumda çokkültürlülük üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki, azınlık topluluklarına dair sembollerin (giysi, yemek, dans

vb.) ortaya çıkarılarak korunmasını ele alan sembolik çokkültürlülüktür. İkincisi, bir arada yaşayan kültürlerin eşitliğine odaklanan yapısal çokkültürlülük, üçüncüsü ise kültürlerarası ilişkinin nasıl olması gerektiğini ele alan diyalojik çokkültürlülüktür. Çokkültürlülük kavramı dil eğitiminde, bahsi geçen tüm bu biçimleri içermekle beraber daha çok kültür çatışmalarına çözümler üreten diyalojik çokkültürlülük biçimi çerçevesinde ele alınmaktadır.

Çokkültürlülük kavramı, dil öğretiminde başka kültürden öğrencilerin, kültürel çeşitliliğinin de dil öğretimine dahil edilmesini içermektedir. Çok kültürlülüğün olduğu bir ortamda insan haklarına bağlı olarak ötekine saygı ve ötekini kabul bir gerekliliktir. Ötekinin kabulü hem devlet politikasının hem de eğitim politikasının üstlenmesi gereken bir sorumluluktur (Murat, 2022). Çok kültürlülükte toplulukların birbiriyle esenlik içinde olması ancak ön yargıların kaldırılmasına ve ortak problem teşkil eden hususların barışçıl şekilde ele alınmasına bağlıdır. Dolayısıyla çokkültürlülük, eğitim alanında farklı kültürlere ilişkin ön yargıların kaldırılmasını ve anlayış, hoşgörü, empatinin olduğu bir ortam oluşmasını gerekli kılmaktadır (Işık, 1996).

Kültürlerarasılık kavramı, ayrı kültürler arasındaki ilişkiyi temel alarak, kültürlerarası iletişim ve etkileşim süreçlerini içermektedir. Çokkültürlülük ve kültürlerarasılık kavramları, aynı olduğu yanlışlığının yaygın olduğu iki farklı kavramdır. Çokkültürlülük çeşitliliği içerdiği için ötekinin varlığının kabulüne işaret ederken kültürlerarasılık ise ötekine dair farkındalığı olan ve ona duyarlı bir etkileşim becerisini vurgulamaktadır. İki kavram da yabancı dil öğretim ilkelerinin farklı boyutlarının şekillenmesinde etkin olarak birbirini tamamlamaktadır (Aydın, 2020).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yabancı dil öğrenimine duyulan gereksinimlerin artışıyla beraber dil becerilerinin geliştirilmesi yönünde farklı yöntemler ortaya atılmıştır. Dilbilim alanında edimbilim çalışmalarının gelişmesiyle birlikte söz eylem kuramı ortaya atılmış ve bu kuram dahilinde dilsel eylemlerin kültürel bağlama göre anlam kazandığı görüşü dil eğitiminde yeni bir paradigmayı beraberinde getirmiştir (Tosun ve Yüksel, 2022). Böylelikle dil öğretiminin yalnızca gramer kalıplarını içermesi eleştirilmiş ve dilin iletişim gereğini gerçekleştirmek üzere pragmatik olarak kullanılması görüşü şekillenmiştir. Böylece dili yalnızca yapılar ya da formlar sistemi olarak görmektense insan eylemlerinin bir yönü olarak değerlendirmeye yönelik pragmatik bir yöntem olan iletişimsel yöntem kullanılmaya başlanmıştır (Neuner ve Hunfeld, 1993). 1970'li yılların ikinci yarısından sonra Almanca dil öğretiminde bildirişimsel-işlevsel yöntemin gelişip

yaygınlık kazanması söz konusu olmuş ve bu doğrultuda ders kitapları ortaya çıkmıştır (Tapan, 1986). 80'li yılların ikinci yarısından sonra dil öğretiminin kültür ile bir arada olması gerektiği kanaati etkin hâle gelmiş ve kültürlerarası yaklaşımını günümüze taşıyan önemli adımlar atılmıştır (Neuner ve Hunfeld, 1993).

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım iletişimsel yöntemin geliştirilmiş şekli olarak tanımlanabilir (Tosun ve Yüksel, 2022). Kültürlerarası yaklaşım iki kültür arasında bağlantı kurmayı ve öğrenilen yabancı dili, anadilin kullanım boyutunun gerektirdiği gibi gerçekleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Maden ve Alabayırlı, 2021). Dolayısıyla, kültürlerarasılık, dil öğretiminde hedef dilin bağlı bulunduğu kültürdeki kullanımının nasıl olması gerektiğine dair öz düzenleme becerilerini de içermektedir.

Kültürlerarası yaklaşım, dilsel eylemin gerçekleştiği kültürel bağlamın içinde dil öğretimini hedeflemektedir. Kültürlerarasılık yaklaşımına göre, yabancı dili öğrenen kişi, iletişimsel eylemi kendi öz kültürüyle şekillendirdiği için hedef kültürle bir karşılaşma yaşamaktadır. Bu doğrultuda, farklı kültürlerin birbiriyle bağ kurmasında olumlu ya da olumsuz etkilerin her biri kültürlerarasılık yaklaşımının konusu dahilinde ele alınabilir. Kültürlerarası yaklaşım, dil öğretiminde öğrenciden (öğrenci temelli kavramlardan; iletişimsel yeti, duyarlılık, farkındalık vb.) dil öğretiminin materyallerine, içeriğine, öğretmene, eğitime hatta eğitim ortamına kadar öğrenmenin gerçekleştiği tüm süreçleri içine almaktadır (Tosun ve Doğan, 2022).

Günümüzde yabancı dil öğretimi kültürlerarasılık yaklaşımını temel alan, kültürlerarasındaki etkileşime alan tutan, barışçıl bir eğitim düzleminde gerçekleşmektedir. Elbette dil öğretimi, yalnızca kültürlerarasılık yaklaşımının vurguladığı iletişimsel yöntem ile sınırlandırılmaz. Ortaya atılan tüm dil öğretim yöntemlerinden ve tüm dil yöntemlerini kapsayan yapılandırmacı yöntemden gerekli durumlarda faydalanılarak etkin bir dil öğretimi sağlamak esas olarak alınmalıdır (Tosun ve Yüksel, 2022).

2.2.4.2. Kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası farkındalık

Kültürlerarası duyarlılık kavramının temelinde ön yargıların üretilmesine sebep olan ideal bir kültürün olmadığı görüşü yatmaktadır. İdeal bir kültür fikri yerine kültürlerin her birinin biricik olduğu fikri kültürel görecelik olarak tanımlanmıştır. Her kültürün kendisine ait ahlaki kuralları ve kendi doğasına özgü bir yaşantısının olduğunu kabul ederek diğer kültürlere karşı hoşgörünün gelişmesi gerektiği görüşü aydınlanma

düşünürleri tarafından benimsenmiştir (Hamilton, 1992). 1947 İnsan Hakları bildirgesinde kişinin yaşadığı kültürden ve kültürel ölçütlerin ayrı değerlendirilmemesi gerektiğini ileri sürerken aynı zamanda kültürel farklılıklara da saygı duyulması gerekliliğini vurgulamıştır (Barnett, 1948). Dolayısıyla, kültürlerarası duyarlılık, bir kültürün iyi ya da kötü olarak nitelendirilmekten ziyade diğer kültürün varlığının ve doğasının kendisine has olduğuna dair içsel bir kabul hissine dayanmaktadır.

Kültürlerarası duyarlılık kavramını Trang (2003), kültürlerarası farkındalığın artmasıyla ön yargıların azalarak kültür anlayışının geliştirilmesi olarak ele almıştır. Hammer'a (2003) göre, kültürlerarası farklara karşı bireyin deneyimlerinin artması, ayrımcılığa dair düşüncelerin azalması ve iletişime geçilen kültüre uygun tepkilerin verilmesi kültürlerarası duyarlılığı oluşturur. Kültürlerarası duyarlılık, *“bir bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranmasını destekleyen kültürel farklılıkları anlama ve takdir etme yönünde olumlu bir duygu geliştirme yeteneği”* olarak tanımlanabilir (Chen, 1997, s. 5).

Benett tarafından ortaya konan kültürlerarası duyarlılık gelişimsel modeli, çok kültürlü bir bakış açısının kazanılmasına bağlı olarak oluşan kültürlerarası durumlarda bireylerin deneyiminin inkâr etme, savunma, azaltma, kabul etme, uyum, bütünleşme aşamalarından geçtiği varsayımını ileri sürmektedir (Benett, 1993). Modele göre birey ilk iki aşamada, diğer kültürü inkâr ederek kendi kültürünün daha iyi olduğunu iddia eden savunmalar geliştirmektedir. Azaltma aşamasında ise kişi kendi kültürünün merkezinde kalarak diğer kültürü kabul etmeye başlayabilmektedir. Kabul etme aşamasında birey kendi içsel sürecinde diğer kültüre dair bir kabul duygusu geliştirebilmektedir. Uyum aşamasında, kişi diğer kültürün fikir dünyasını ve değerlerini anlayarak empati geliştirebilir hâle gelmektedir. Bütünleşme aşamasında ise, birey diğer kültürü deneyimlemeyi ve içselleştirmeyi sağlayabilmektedir (Benett, 1998; Eğinli ve Yalçın, 2016).

Chen'e (1997) göre, kültürlerarası yeterlilik için kültürlerarası duyarlılığa sahip kişiler; öz saygı, kendini izleme, açık fikirlilik, empati, etkileşime katılım ve yargılamama özelliklerine de sahip olmalıdır. Kartari (2001) de benzer şekilde, bireyin kültürlerarası duyarlılık sürecinde; öz değerlendirme, açık fikirlilik, öz saygı, yargılamama, sosyal rahatlık gibi süreci mümkün kılacak özelliklere sahip olması üzerinde durmaktadır. Sonuç olarak, kültürlerarası duyarlılık kavramı, kişinin öz değerlendirme yapabileceği bir açık

görürlüğü gerektirmekte buna bağı olarak geliştirmesi gereken bakış açıları ve değerleri de beraberinde getirmektedir.

Kültürlerarası iletişim için kültürlerin farklı ve biricik özelliklerine karşı bir duyarlılık geliştirme söz konusu olmalıdır. Çünkü her kültür kendi dinamikleri ve koşulları içinde anlam kazanmaktadır. Diğer kültürün kendi biricik yapısına ilişkin bireyin önceden geliştirdiği olumlu ya da olumsuz yargılar, dil öğretilimi süreçlerinde kültürlerarası etkileşimin gerçekteşmesini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla, kültürlerarası etkileşim süreçlerinde kültürlerarası duyarlılık etkileşimin duygusal boyutunu içeren ilk aşama olarak değerlendirilmektedir. Kültürlerarası etkileşimin gerçekteşmesinde ikinci aşama ise bilişsel süreci içeren kültürlerarası farkındalık aşamasıdır.

“İnsan bir kültür varlığıdır” (Uygur, 2022, s. 18). Uygur’un vurguladığı üzere insan hem kültür varlığı hem kültürü temsil eden birey hem de kültürün taşıyıcısı olma özelliklerine sahiptir. Kişi, kendi kültürel yaşantısının içindeyken tıpkı denizin içinde ıslak olduğunun farkına varamadığı gibi kendi öz kültürünün içindeyken de onun ayırdına varamayabilir. Bunun sebebi, kültürün bir edinim olması yani kişi tarafından içselleştirilmiş bilgiler bütünü olmasıdır. Bir kişi denizden kumsala çıktığında nasıl farklı bir ortamın koşullarının ayırdına varıyorsa, kendi kültüründen farklı bir kültüre girdiğinde de öz kültürüne dışarıdan bakma fırsatı bulur. Hatta öğrenilmekte olan hedef kültürün sunduğu yeni kavramsal alanlara da aynı suyun içinden anlam biçmeye çalışabilir. Günün sonunda, iki farklı kültürün tanıdık ya da tanıdık olmayan deneyimsel süreçlerinin kavranması için iki yönlü bir keşif gereklidir. Bunlardan ilki öz kültürü keşfetmek, diğeri ise bu öz kültürün sağlayacağı imkânlarla hedef kültürü keşfetmektir. Kültürel farkındalık, iki kültürün de bilincini kavrayacak ayrımsamalar ve kültürel ortaklıkların ya da farklılıkların anlaşılmasını sağlayan farkındalıklar bütünü olarak tanımlanabilir. Kaplan, bir kültürün içinde yaşamakla o kültüre dair düşünce üretmenin farklı olduğunu vurgulamış ve kültürel açıdan farkındalığı, kişinin kendi ulusunu bilmesiyle uyanan “millî Őuur” olarak tanımlamıştır (Kaplan, 1987).

“Her ele alıp inceleme düzeyi kültüre ayrı bir varlık biçimi verir; böylelikle her kez kültür, kaynak ve durum dallanıp budaklanma, kuşatım genişliği ve süreklilik bakımından başka bir kılıkla gün ışığına çıkar” (Uygur, 2022, s. 19). Uygur’un vurguladığı üzere, dil öğretim süreçlerinde hedef kültüre ilişkin her bir girdi öz kültürün

yeni bir alanda keşfini mümkün kılmaktadır. Aynı şekilde öz kültürün mevcut bilgileri de hedef kültürün girdilerini anlamlandırılmasını sağlamaktadır.

Baker (2011), kültürel farkındalığa dair üç farklı düzeyi içeren bir kültürlerarası farkındalık modeli oluşturmuştur. Bu model temel, ileri ve diğer kültür düzeyi olmak üzere üç farkındalık düzeyini içermektedir. Temel düzeyde öz kültüre ilişkin kültürel bilincin farkındalığını ele almaktadır. İleri düzeyde birey kültürlerin karmaşıklığına dair bir farkındalığa ulaşmıştır. Üçüncü farkındalık düzeyi olan diğer kültür farkındalığı ise kültürlerarası iletişim kurmayı sağlayan farkındalığı ifade etmektedir. Modelde yer alan farkındalık düzeyleri kültürel bilgiyi içeren kavramsal kısmı ve deneyimi içeren uygulama kısmı olarak ikiye ayrılmıştır (Baker, 2011).

Kültürlerarası farkındalık için gerekliliklerden biri de eleştirel düşünme ve empati becerilerinin kültürlerarası iletişim süreçlerine dahil edilmesidir. Bu süreç, dil öğrenen için kendi öz kültürü ile kurduğu aidiyete bağlı olarak öz kimliğine dair bir farkındalığı da doğal olarak içermektedir. Çünkü birey karşılaşılan yeni kültürü öz kültüründeki kültürel unsurların üzerinde inşa eder. Dolayısıyla kültürlerin ortaklıklarının ya da farklılıklarının anlaşılabilir olarak empati geliştirilmesi kültürel etkileşim sürecinin temel dayanaklarından biridir. Ruben (1976) kültürlerarası duyarlılığı kapsayan süreçleri de içine alacak şekilde oluşturduğu kültürlerarası farkındalık kavramının yedi boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar:

- Saygı gösterme (saygıyı ifade etmek ve pozitif bakmak)
- Etkileşim tutumu (tanımlayıcı, değerlendirici ve eleştirel olmayan yanıtlar vermek)
- Bilgi yönelimi (kişinin farklı ortamlarda doğrunun ve yanlışın ne olduğunu ya da farklı bakış açılarını açıklayabilme ve tanımlayabilme yeteneği)
- Empati (diğer kişinin duygu, düşüncelerini anlayabilme ve sezgisel tanımlayabilme)
- Esnek olma (kişinin farklı ortamlarda bilgi isteme, açıklama, problem çözümü ile ilgili değerlendirme yapabilme niteliklerini uyumlaştırma ve bu konuda esnek davranabilme yeteneği)
- Etkileşim yönetimi (diğerlerinin ihtiyaçlarını doğru değerlendirerek bir neden temelinde etkileşimi başlatabilme ve sürdürebilme)
- Belirsizliğe karşı tolerans (kişinin yeni ve belirsiz durumlar karşısında tepki verebilme yeteneği) (Ruben, 1976'dan Akt., Eğinli ve Yalçın, 2016, s. 10).

Kültürler arasındaki kimi farklılıklar, kültürlerarası ilişki kurulurken gözlemlenmez ise iletişim olumsuz yönde etkilenebilir. Öyle ki, bir kültürde son derece olağan olan bir şey başka bir kültür için ayıp karşılanabilir ya da kötü bir anlam taşıyabilir. Örneğin Japon kültüründe dakiklik bir kültürdür. Geç kalmak, Japonya’da hoş karşılanmamakla beraber kimi zaman tolere edilemeyecek boyutlara ulaşabilir. Bunun aksine İtalyan kültüründe geç kalmak son derece olağandır. Hatta buluşmak için sözleşmiş iki İtalyan arkadaş birbirlerinin geç kalabileceğini de hesaba katarak hareket edebilirler. İtalyanların dillerinde bu duruma ilişkin yerleşmiş bir kalıp ifade bile vardır: “il tempo Italiano” yani İtalyan zamanı. İtalyanlar için geç kalmak, kabul gören ve tolere edilebilen bir kültür davranışıdır. Bu durumda İtalyan ve Japon kültürlerinin karşılaşması durumunda bireylerin birbirleri ile sağlıklı iletişim geliştirebilmesi adına kültürel bu gibi farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekir. Elbette kültürlerarası farklar denilince yalnızca sözlü ya da sözsüz iletişim farklılıkları değil, kültür kavramı dahilindeki tüm yaşantısal farklılıklar (beden dili, anlayış, gelenekler, tutum ve davranışlar vb.) da devreye girmektedir. Kısacası, kültürlerarası etkileşimde sözünü ettiğimiz kültürel farklılığa ya da aynılığa dair farkındalık toplumun düşüncesini ve yaşantısını bütünüyle içine almaktadır.

Dil öğretimi, dilsel uygulamalarla beraber hedef kültüre dair deneyimi temel alan bir farkındalık becerisi geliştirmeyi hedef almaktadır. Nitekim CEFR’de (2020) dil öğretiminin yapıldığı sınıf ortamlarının kültürel farkındalık yaratmak ve geliştirmeye uygunluğuna ilişkin esaslarının yer aldığı görülmektedir.

2.2.4.3. Kültürlerarası bildirişimsel edinç ve kültürlerarası yeterlilik

Dil, toplumsal kabullere en uygun şekilde kullanım gerekliliği olan bir iletişim aracıdır. Dilin dışı vurumu, iletişimin sağlanması konuşma eylemiyle sağlanır. Konuşma, içinde bulunulan toplumun bir çeşit tezahür ettiği sosyal bir aktivitedir. Malinowski, yalnızca sosyal anlamda ilişkilenecek gayesiyle oluşmuş dil unsurlarını sosyal ilişki dili olarak adlandırır (Malinowski, 1992). Sosyal ilişki dili, dilin ait olduğu toplumun kültürü ile şekillenmiştir.

Dil kullanımı, kültürün belirlediği dilsel normlar çerçevesince gerçekleşmektedir. Toplum tarafından oluşturulmuş dil kullanımına ve kültüre şekil veren, zaman içinde değişebilen ya da ihtiyaçlara göre yenilenebilen toplumsal normlara sosyodilbilimsel norm adı verilmektedir. Dilin kullanımında etkin olan sosyodilbilimsel normlar doğrultusunda kelimelerimizi seçerek konuşma eylemini gerçekleştiririz. Öyle ki, kimi kelimelerin kullanımı toplumsal normlar dolayısıyla hassasiyet içinde olmayı gerektirir.

Örneğin, ölüm gibi hassas bir konu için kullanılacak kelimelerin (kaybetmek, can vermek, göçmek, vefat etmek, hayatı sona ermek vb.) bağlamı içinde konunun hassasiyetine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Ölmek anlamına gelen ‘zıbarmak, gebermek, zartayı çekmek, mortlamak’ gibi ifadeler, ölen bir yakını hakkında konuşan biriyle gerçekleşen bir iletişim esnasında hoş karşılanmayacak ifadelerdir. Taziye ziyaretinde ‘başınız sağ olsun’ kalıp ifadesi yerine ‘kafanız sağ olsun’ ifadesinin kullanılması söz konusu iletişimin gerektirdiği manevi ihtiyacı karşılayamayacaktır. Örneklerden de anlaşıldığı gibi kültür ile dilin bütünleşik yapısını kapsayan toplumsal dilbilim, dilsel malzemesini kullanımına göre iyi-kötü-nötr gibi sınıflandırabilen bir doğaya ve içeriğe sahiptir. Nitekim Türkçede kullandığımız ‘tabiri caizse, söylemesi ayıp, amiyane tabirle’ gibi kimi kalıplar uygun olmayan dilsel kullanımlara karşın bir ön bildiri yapma ihtiyacına örnek olarak gösterilebilir (Demirci, 2020). Özetle, kültüre uygun kelimeler ya da kalıplar kullanarak konuşmak yahut duruma uygun beden dili ile hareket etmek gibi birçok davranış sosyal iletişimin gerçekleşmesinde etkindir.

Yeni bir kültürle karşılaşmak, dil öğrenen bireyler için yeni konuşma ve davranış kalıplarının nasıl olabileceği konusunda hem kaygı uyandıracak hem de kafa karıştırıcı olabilecek süreçleri de beraberinde getirmektedir. Hedef kültüre ilişkin tutum ve davranışların nasıl olması gerektiğine dair bir duyarlılık gelişmesi dil öğretiminde kültürlerarası etkileşimin sağlanması için oldukça önemlidir. Çünkü etkileşim kelimesinin anlamı gereği, çift yönlü bir kültürel hareketlilik olması beklenir. Eğer birey bu hareketliliğin sağlanması adına hedef kültürle bağlantıya geçemezse kültürel bakımdan bir etkileşim gerçekleşmesi de mümkün olmayacaktır. Buna rağmen öğrenci gerek ders içinde gerekse günlük yaşamda kültürel bağlamda iletişim becerilerini geliştirebilirse hedef kültürle bağlantıya geçerken kendine ait bir güven alanı hissedebilir. Bu sayede hem sözsel iletişimini hem de davranışlarını hedef kültüre göre düzenleme imkânı bulabilir.

Kültürlerarası bildirişimsel edinç, kültürel bağlamda iletişimin anlamlı şekilde gerçekleşmesi için dil öğretiminde üzerinde durulan bir konudur. Bildirişim kelimesi, haber vermek, beyan etmek anlamına gelen bildirmek fiilinin işteş işlevi üstlenmesiyle, karşılıklı bir iletişim hâline işaret eder. En genel anlamıyla bildirişim, bir kişi ya da yer ile bir diğer kişi ya da yer arasındaki karşılıklı bildirimde bulunma eylemliliği ve bu doğrultuda gerçekleşen bilgi alışverişidir (Vardar, 1982). Martinet’in modeline göre bildirişim dilbilimsel olarak, bir konuşucunun, bir dinleyiciye ortak bir dil kullanılarak,

belli bir yer ve zamanda (bağlam), işitilebilecek, algılanabilecek şekilde (oluk), bir bildiri aktarması olarak tanımlanmaktadır (Huber, 2007).

Üretici dönüşümlü dil bilgisi kuramında Chomsky, dilin doğasını insanın sahip olduğu soyut dil yetisi (edinç) ve somut dil kullanımı (edim) kavramlarıyla açıklamıştır. Edinç kavramı, “*üretici dil bilgisi kuramında, bir dilde daha önce hiç üretilmemiş tümcelerin konuşucu-dinleyiciler tarafından üretilip yorumlanabilmelerini açıklayan içsel dil bilgisi, dil yetisi*” şeklinde tanımlanmaktadır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 111). Bildirişim edinci kavramı ise Hymes tarafından Chomsky’nin dil edinci kavramından yola çıkarak geliştirilmiştir. Hymes’e göre, her insanda dil yetisinin dışında doğumundan itibaren her türlü gereksinimi sağlayacak sosyal ilişki kurabilecek bir bildirişim yetisi de vardır (Huber, 2007). Bildirişim yetisi yalnızca dilbilimsel kuralları değil, bağlamın temelini oluşturan kültüre ilişkin kuralları ve bilgileri de içermektedir.

Kültürlerarası bildirişimsel edinç, farklı dilsel kültürlere mensup insanlarla, onların dillerinde etkili ve en uygun şekilde iletişimi sağlama becerisidir (Gökmen, 2005). Tapan, bu kavramın dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın temelini oluşturduğunu vurgulamıştır. Buna göre bildirişimsel edinç kavramını, dil öğrenen kişinin günlük hayattaki bildirişim ihtiyaçlarını hedef dilde nasıl karşılayacağını kavraması ve duruma uygun dilsel harekete geçme becerisi edinmesi olarak tanımlamaktadır (Tapan, 1995). Aktaş ise kavramı şöyle tanımlamıştır: “*İletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir*” (Aktaş, 2005, s. 89-100).

Byram (2021), dilbilimsel yeti, toplumbilimsel yeti, söylem yetisi, kültürlerarası yeti olmak üzere kültürlerarası iletişim yetisinin dört önemli bileşenden meydana geldiğini vurgulamaktadır. Bu sıralamaya göre dilbilimsel yeti, dil bilgisine bağlı sözlü ve yazılı yeteneği içermektedir. Toplumbilimsel yeti, anlamı verme yeteneğini kapsamaktadır. Dil bilgisi ve toplumsal yeti ile harmanlanan dil verilerinin yorumlama ve üretimine dair stratejiler üretme, kullanma aşaması ise söylem yetisini oluşturmaktadır. Kültürlerarası yeti ise başka kültüre sahip bireylerin uygun biçimde iletişim kurabilme becerilerini kapsamaktadır. Byram (2021), bilgi, ilişki kurma ve yorumlama yeteneği, merak-açıklık, eleştirel kültürel farkındalık, karşılıklı etkileşim ve keşfetme yeteneği olarak sıraladığı becerilerin kültürlerarası iletişimdeki rolüne dikkat çekmiştir. Byram,

dilbilimsel olguları ele almasına karşın dilin iletişimsel işlevini içeren beceri, bilgi ve davranışların tümü üzerinde durmuştur.

Kültürlerarası iletişimsel yetinin geliştirilmesine, ders içeriklerinin kültürel olarak konuşma, davranış ve tutumları yansıtacak şekilde hazırlanmış olması katkı sağlayacaktır. Kültürel-dilsel bilginin uygulanmasına olanak tanıyan göreve dayalı etkinliklerin ders içinde kullanılması, öğrencinin iletişimsel hareketleri tekrar etmesi dolayısıyla, öğrenilenlerin pekişmesine olanak vermektedir (Fişekçioğlu, 2020). Bhawuk ve Brislin (1992), insanların belirli davranışlarını içinde buldukları kültüre uygun olacak şekilde düzenlemeleri adına teşvik edilebileceğini ve bu sayede öğrencilerin hedef kültürü daha yakından tanıma şansı bulabileceğini vurgulamışlardır. Bu bakımdan kültürlerarası iletişim, dil öğretiminde öğretmenlerin de haberdar olması ve gözetmesi gereken bir konudur.

İletişimin yalnızca sözlü boyutunun değil, aynı zamanda yazılı ve sözsüz iletişim boyutlarına ilişkin kazanımların da dil öğretim süreçlerinde yer alması önemlidir. Bu doğrultuda okuma, yazma, dinleme-anlama, konuşma becerilerinin her birini içine alacak şekilde iletişimsel yetinin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Aktaş, 2005). Dilin edinim sürecine uygun olarak kültürün deneyimsel boyutlarının da ders içinde uygulanabileceği göreve dayalı etkinlikler ve stratejiler geliştirmek tüm dil öğretimi materyalleri geliştirenler ve dil eğitimcilerine düşen bir ödev olarak değerlendirilmektedir.

Kültürlerarası yeterlilik, başka bir kültürle karşılaşıldığında oluşabilecek tüm zorluklara ve bu zorluklara karşın çözüm üretebilmeye dayanır. Dil öğretiminde bu kavram, iletişimsel bir çerçevede ele alınır. Kültürlerarası yeterliliğin, bildirişim yetisi olarak algılanmasının temel nedeni iki kültür arasındaki etkileşimleri içeriyor oluşudur (Eğinli, 2011). Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik, diğer kültürlerden kişilerle farklı bir dilde konuşurken iletişim içinde olduğu taraf adına anlaşılır biçimde ifade bulma, farklı kültürler arasında aracı olabilme becerilerini kapsar (Demir, 2020). Kültürlerarası yeterlilik, kişinin psikolojik hazır bulunuşluluğunu da içine alan süreçleri içeren bir kavram olarak iletişimsel yeterlilikten daha geniş kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda kültürlerarası yeterlilik; esneklik, bilgilenme, duyarlılık, farkındalık, empati gibi birçok becerinin birlikteliğini gerektirmektedir. Daha geniş bir ifadeyle kültürlerarası yeterlilik, diğer kültürlerden kişilerle uygun ve etkili bir etkileşim kurabilmek için kişinin hazır olmasıdır (Sincope, 2012). UNESCO kültürlerarası yeterlilik kavramını, başka bir kültürü olağan kabul ederek öteki kültürel sistemi ve kültüre ait değerleri öğrenmeyi,

öteki kültürden bireyleri dinleme ve anlamayı olanak tanıyan mantıksal yapıya sahip olmak şeklinde tanımlamıştır (UNESCO, 2013).

Kültürlerarası yeterliliğin gelişmesinde Kartari (2001) temel üç sürecin olduğunu ileri sürmektedir. Bu süreçler; kültürlerarası duyarlılık kavramıyla ele alınan duygusal süreç, kültürlerarası kavramıyla ele alınan bilişsel süreç ile kültürlerarası becerileri içeren davranışsal süreçten oluşmaktadır. Buna göre kültürlerarası yeterliliğin sağlanması için kültürlerarası duyarlılığın sağlanması, ardından farkındalık ile kişinin yeni kültürle etkileşime girebilecek bilince sahip olması ve son olarak da iletişimin gerektirdiği her türlü tutum ve davranışların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kartari, 2001).

Stiftung ve Cariplo (2006), kültürlerarası yeterlilik kazanılması adına öğrenme spiralini meydana getirmiş bu doğrultuda kültürlerarası tutumlar, kültürlerarası bilgi-beceri, içsel sonuçlar ve dışsal sonuçlar olmak üzere dört unsuru öne sürmüşlerdir. Buna göre tutumlar kısmı farklılıklara değer verme, belirsizliğe tolerans gösterme tutumlarını içermektedir. Kültürlerarası bilgi ve beceriler kısmı; kültürel bilgi, çatışmaları yönetme becerisi ve iletişim becerilerini ele almaktadır. İçsel sonuçlar kısmında empati, öz değerlendirme gibi tutum ve davranışlar yer almaktadır. Dışsal sonuçlar kısmı ise pozitif iletişim, iş birliği yapma, çatışmalardan kaçınma gibi kültürlerarası etkileşimi etkin kılacak sosyal becerileri kapsamaktadır (Stiftung ve Cariplo, 2006'dan Akt., Eğinli ve Yalçın, 2016).

Praxmer'e (2013) göre kültürlerarası yeterlilik, kişiden kişiye farklılık gösterebilen üç farklı yeterlilik düzeyini içermektedir. Bu yeterlilikler temel düzey yeterlilik, orta düzey yeterlilik ve tam düzey yeterlilik olarak ele alınmaktadır. Temel düzey yeterlilikte, kişinin öteki kültürü öğrenmeye dair isteği vardır ancak herhangi bir deneyimi yoktur. Orta düzey yeterlilikte ise, kişi diğer kültüre dair bilgi ve deneyime sahiptir ancak uyum sağlama ya da çatışma durumlarında karşılaşılabilecek problemlere dair çözüm bulabilme yetisi yeterince geliştirilmemiş olabilmektedir. Tam yeterlilik düzeyinde ise, kişi kültürlerarası iletişimin sağlanabilmesi adına hem sezgisel hem de davranışsal olarak gerekli tüm bilgi ve becerileri uygulayabilecek durumdadır. (Praxmer, 2013'ten Akt., Eğinli ve Yalçın, 2016).

Yabancı dil öğretimi, öğrenciye kültürlerarası yeterlilik düzeyinin sağlanması üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda dil öğretiminde, kültürlerarası yeterliliğe ilişkin belirli beceri ve kazanım hedefleri ön plana çıkmaktadır. Kültürlerarası yeterliliğe ilişkin

üç ana beceri alanı; ilişkileri geliştirebilme ve devam ettirebilme becerisi, en az kaygıyla doğru bildirişim kurma becerisi, uyumluluk ve buna bağılı olarak iş birliğı içinde olabilme becerileri şeklinde sıralanmaktadır (Aydın, 2020).

CEFR kültürlerarası yeterliliğı iletişimsel bir çerçeveden değerlendirerek öğrencilerin kazanmaları gereken davranışları şöyle sıralamaktadır:

1. Kendi kültürü ile hedef kültürü birbiriyle ilişkilendirme
2. Kültürel duyarlılık kazanma ve diğer kültürlerden olanlarla ilişki kurmak için farklı stratejileri tanıma ve kullanma
3. Kendi kültürüyle hedef kültür arasında ilişki kurarak kültürlerarası anlaşmazlıklar ve çatışma durumlarıyla baş etme
4. Çok kültürlü ortamlarda kültürel ön yargıları kırma ve aşma yeterliliğıdir (CEFR, 2018).

Kültürlerarası yeterliliğın sağlanması, kişiye öz değerlendirme yapma fırsatı vermesi, eleştirel ve empatik düşünsel süreçleri sunması ve kültürlerarası iletişimin sağlanarak kayda değer bir kültürlerarası etkileşimin olmasına olanak tanınması açısından yabancı dil eğitiminde önem taşımaktadır.

2.2.4.4. Kültürlerarası eğitim

Ulus devletler yirminci yüzyıldan önceki dönemlerde azınlık toplulukların farklılıklarını gözetmeyen bir eğitim politikası izlemişlerdir. Ulusal eğitim sisteminin zorunlu hâle getirilmesiyle baskın kültüre uyumlanma sürecinin gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, azınlık grupların kendi kültürel kimliklerini zaman içinde kaybederek asimile olmasına yönelik ulusal eğitim politikaları benimsenmiştir (Krüger ve Potratz, 2016).

Çokkültürlü eğitim politikaları ve kültürlerarası eğitim, ilk kez Birinci ve İkinci Dünya Savaşı arasında Amerika'da ırk çatışmalarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Böylelikle, Amerika'da 1950 sonrasında farklı toplumların bir arada esenlik dolu yaşayabilmeleri adına ayrımcılığı azaltan eğitsel uygulamalar geliştirilmeye başlanmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından göçlerin artışına bağılı olarak, farklı kültürlerin beraber yaşamaları durumu dünya genelinde yaygınlık kazanmıştır. Yirminci yüzyılın sonlarında, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin içerdiği her etnik grubun kendi kültürel kimliğini ayrımcılık olmadan yaşayabilmesini savunan eşitlikçi anlayış eğitim alanında da ön plana çıkmıştır (Altaş, 2003).

Çok kültürlülüğün olağan bir sonucu olan kültürlerarası eğitim; din, ırk gibi tüm farklılıklara saygı gösterilen bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Toplumların herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eşit yaşayabilmeleri ve farklı kültürlere duyarlı pedagojik yaklaşımların olması gerekliliği fikriyle kültürlerarası eğitim yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Topcubaşı, 2016). Gay'e (1994) göre, kültürlerarası eğitimde öncelikle bireyin öz farkındalık boyutunun üzerinde durulması gereklidir. Buna bağlı olarak, kültürlerarası eğitimi; herkesin eşit oranda eğitime erişebildiği, farklı kültürleri kabul eden, diğer kültürlere saygılı, kültürel olarak farklılıklara sahip talebeler için çeşitli öğretim araçları ve programlarını barındıran eğitim şeklinde tanımlamıştır. Kültürlerarası eğitimde, baskın kültür, güçlü kültür, çoğunluk kültür vb. kavramlar yerine evrensel değerlere ve kültürlerin etkileşimine dayalı akıcı kültür düşüncesi benimsenmiştir (Nayir ve Sarıdaş, 2020).

Kültürlerarası eğitim, sosyal öğrenme ile bağlantılıdır. Empati yapabilme, duygudaş olabilme, hoşgörülü olma, ön yargısız olma gibi sosyal öğrenme konuları kültürlerarası eğitimin içeriğinde yer almaktadır. (Auernheimer, 2003). Her kültürün kendini var etme ve kendi kültürünü yaşama istenci doğrultusunda önce öz kültürün benimsenmesi ve ona sahip çıkılması gerekmektedir. Çünkü hiçbir kültür kendi canlılığına sahip olmadan çokkültürlü bir eğitime geçiş yapamaz. Her kültür kendisini koruyarak sosyal yaşama katılım sağlayabilmeli böylelikle diğer kültürlerle de iş birliği yapabilmelidir (Altaş, 2003).

Kültürlerarası öğrenme, özünde kendimizden farklı olanların nasıl algıladığımızın keşfini içeren bir öğrenme biçimidir. Bir başka deyişle, kültürlerin birlikteliğinin sağlanması adına eşitlik, dayanışma, anlayış gibi konularda diğer kültürlerle nasıl ilişki kurulacağına öğrenilmesidir. Kültürlerarası eğitim, azınlık içinde yer alan grupların ya da çoğunluğun içinde bulunan grupların her ikisinde de saygıyı geliştirmeyi amaçlamaktadır. (Gillart, 2000). Ayrıca kültürlerarası eğitim, farklı kültürlerden kişilerin eşit fırsatlar içinde eğitim görmesini, kültürel farklılıklara saygı göstererek farklı bir kültür içinde yaşama becerisi edinilmesi ve yeterliliklerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Dunn, 2006). Kültürlerarası eğitimin amaçlarından bir diğeri de bireyin kendi öz kültürünü tanıması ve kendi kültürüyle barışık olmasını sağlamaktır. Böylece, eğitimin gerektirdiği bilgilerin, becerilerin edinilmesinin yanı sıra öğrencilerin iş birliği yapmasına ve sosyal ilişkilerini sağlıklı şekilde kurmasına olanak verilmektedir (Gay, 1994).

Nohl (2009), Kültürlerarası Pedagoji adlı kitabında, eğitimde asimilasyon tutumları ve bu tutumlarla oluşturulmuş devlet politikalarını eleştirerek her kültürün öz varlığı ve değeriyle bir arada olabileceği ‘kolektif aidiyetler’ adını verdiği yeni bir pedagojik yaklaşım sunmuştur. Eğitimin her türlü ayrımcılığına karşı birleştirici bir bakış açısı sunan Nohl, kültürlerin kolektif aidiyetler üzerinde ortak bir alanda buluşabileceğini savunur. Nohl’la göre, kolektif aidiyetler pedagojisi kültürlerarası birlikteliği mümkün kılar ve kültürlerarası öğrenimin sağlanmasında etkilidir.

Gorski (2006) çokkültürlü eğitime dair ilkeleri beş maddede sıralamıştır:

1. Çokkültürlü eğitim, sosyal adaleti sağlamaya çalışan bir süreçtir.
2. Çokkültürlü eğitim, okulların kapsamlı olarak yeniden biçimlendirilmesine yöneliktir.
3. Çokkültürlü eğitim, güç ve ayrıcalık sistemlerinin eleştirel analizini gerektirir.
4. Çokkültürlü eğitim, eğitim eşitsizliklerini ortadan kaldırmayı amaçlar.
5. Çokkültürlü eğitim, sadece “diğerleri” için değil, tüm öğrenciler için geliştirilmelidir (Gorski, 2006, s. 163-177).

Kültürlerarası eğitimin öğrenciyi kapsayan boyutunda dört temel husus üzerinde durulmaktadır. Birinci temel öğrenmeyi öğrenmektir. Öğrenci bu aşamada dil ve bilgi alanlarıyla etkileşime girmektedir. İkinci husus, yapmayı öğrenmektir. Bu noktada öğrenci, yapma sorumluluğunu sırasına göre uygulama ve takım çalışması içinde olabilmeyi deneyimlemektedir. Üçüncü husus yaşamayı öğrenmektir. Öğrenci bu aşamada başkalarını anlayabilme, anlaşmazlıkları çözebilme ve yönetebilme yeteneği geliştirmektedir. Dördüncü husus ise var olmayı öğrenmektir. Öğrencinin bu aşamada öz kimlik duygusu edinmesi, özerklik kazanması, kişisel sorumluluklarla hareket edebilmesi amaçlanmaktadır (UNESCO, 2006).

Kültürlerarası eğitim, savunduğu anlayış ve ilkeler doğrultusunda tüm eğitim süreçlerinin ve boyutlarının (öğretmen eğitimleri, müfredat, sınıf ortamı, öğretim yöntemleri, ders materyalleri vb.) şekillenmesini içermektedir. Böylelikle öğrencilerin kültür şoku yaşamadan, kültürlerin etkileşimiyle kendiliğinden oluşmuş bir barış ortamı içinde eğitim alması hedeflenmektedir.

2.2.5. Yabancılara Türkçe öğretimine genel bir bakış

Türkçe günümüz dünyasının en çok konuşulan dilleri arasında yer almaktadır. Türkçe, UNESCO'nun ana dil sıralamasında dünyada üçüncü sırada, resmî diller sıralamasında ise beşinci sırada bulunmaktadır. Ekonomi, siyaset, göç, bilim, çalışma hayatı, eğitim gibi birçok alandaki çeşitli sebeplere bağlı olarak yabancıların Türkçe öğrenmeye ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyacın sonucunda, yabancı dil öğretimi çalışmaları hız kazanmış, hedef kitleye ve onların ihtiyaçlarına yönelik şekilde üniversitelerde yabancılar için Türkçe Öğretim Merkezleri açılmıştır. Türkçe derslerine ilginin fazla olmasıyla yabancılar yönelik Türkçe öğretimi giderek yaygınlık kazanmıştır (Güzel ve Barın, 2020).

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihî süreçte kesin olarak ne zaman başladığı bilinmese de Uygurlar Dönemi'nde başladığı kabul edilmektedir (Güzel ve Barın, 2020). Kaşgarlı Mahmut, Çin ve diğer Doğu uluslarının Türklerle yazışmalarında Uygur alfabesini kullandıklarını vurgulamış ve bu anlamda Uygur Türkçesinin Asya'da yaşayan Türkler ve diğer uluslar için resmî bir mahiyet taşıdığını belirtmiştir. Bu durum, diğer ulusların Uygur Türkçesine hâkim olduklarını, dolayısıyla Türkçenin bir şekilde öğrenilmiş olduğunun bir göstergesi sayılmaktadır (Biçer, 2012).

Yabancılara Türkçenin öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Karahanlı Dönemi'nde Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu *Dîvânu Lugât'it-Türk'tür*. 11. yüzyılda Türkler ile Araplar arasında gelişen ticari, siyasi etkiler ve Türklerin İslamiyet'i benimsemelerinin etkisiyle Arapça, Türk dilinde yaygınlaşmaya başlamıştır. Dile yansıyan Arapça ifadelerin ve dilbilgisel kullanımların artışı Kaşgarlı Mahmut'un Türkçenin giderek unutulma ve Türk kültürünün asimile olma ihtimaline yönelik kaygısını da arttırmıştır. Bu durumun sonucunda, Kaşgarlı Mahmut, Türk dilinin ve millî kültürünün korunup sonraki kuşaklara aktarılabilmesi adına *Dîvânu Lugât'it-Türk'ü* kaleme almıştır. Eser, aynı zamanda Türk dilinin kelime dağarcığını, dil bilgisi özelliklerini örneklerle açıklayan bir dilbilim kaynağı olarak yalnızca ulusal değil, aynı zamanda farklı bilimsel disiplinler için de başvuru evrensel bir değerimizdir (Onan, 2003).

Yabancılara Türkçe öğretimi hakkında Harezmi, Kıpçak, Çağatay ve Anadolu sahalarında kaleme alınmış eserler vardır. Bunların büyük çoğunluğu sözlük niteliği taşımaktadır. Söz konusu eserlerin içinde 15. yüzyılda Ali Şîr Nevaî tarafından kaleme

alınan Muhâkemetü'l Lugateyn hem bir sözlük niteliğinde hem de dil bilgisi özelliklerini içeren bir kitap olması bakımından ehemmiyet taşımaktadır. Farsça ile Türkçenin karşılaştırıldığı bu eser, Türkçenin ilk adbilim ve anlambilim eseri olmasıyla ayrıca kıymetlidir (Barın, 2004).

Osmanlı Türkçesi Dönemi'nde Türkçe, imparatorluğun etkisiyle geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. 17. yüzyılda Fransa'dan çocuklar, Türkçe öğrenmeleri için Osmanlı Devleti'ne gönderilmiştir. Fransa tarafından, ileride elçi olarak görevlendirilmek amacıyla çocukların Türkçe konusunda özellikle eğitilmesi istenmiştir. 19. yüzyılda ise Türkçe öğretimi konusunda çeşitli kitaplar yayımlanmıştır. 1850 yılında J.P. Sinan "Alphabet, Turc Suivi D'une Methode" adlı kitabını İstanbul'da yayımlamıştır. Kitabın yayımlanmasının ardından aynı yüzyılda, yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla, Mehmet Ruhi, Mehmet Mihri, Güzeloğlu, Fuat ve Cevdet Efendi'nin de içinde olduğu yazarlar tarafından farklı gramer kitapları yayınlanmıştır (Güzel ve Barın, 2020).

Barın (2004), yabancılara Türkçe öğretiminin 1960'lı yıllarda tekrar önem kazandığını vurgulayarak 1960-1985 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında basılan kitap sayısı arttığını ve bu dönemde yabancılara Türkçe adına önemli adımların atıldığını belirtmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde Boğaziçi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi yabancılara Türkçe öğretimindeki çalışmalara ilk kez yer veren kurumlar olarak bilinmektedir. Boğaziçi Üniversitesi'nden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesi'nden Kenan Akyüz'ün yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarını başlatan araştırmacılar olduğu bilinmektedir (Erdem, 2009). Tüm bu çalışmaların ardından 1984'te açılan Ankara Üniversitesi bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezi, yabancılara Türkçe öğretiminin modern anlamda yapıldığı ilk kurum olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2018).

2011 yılından sonra Suriye'de çıkan iç savaşın ardından çok sayıda Suriyelinin Türkiye'ye yerleşmesi neticesinde yabancılara Türkçe öğretimine ihtiyaç artmıştır. Özellikle Suriyeli çocukların eğitim alanında Türkçe konusunda zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu durum alana dair çalışmaların daha sistemli hâle getirilmesi ve yabancılara yönelik Türkçe öğretim programı geliştirme fikirlerini gündeme getirmiştir. Türk Maarif Vakfı 2018 yılında Türkçe öğretim programına duyulan ihtiyaca yönelik yurt dışındaki okullarda kullanılmak üzere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı hazırlamıştır. Program, 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmıştır. Böylelikle Türkçenin yabancılara öğretiminde gerek

yurt içinde gerekse yurt dışında programın kullanımı yaygınlaşmıştır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Program oluşturulurken 2001 yılında resmî olarak kabul edilen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı esas alınmıştır. Program örgün eğitimdeki kademeli sisteme göre düzenlenmiş Türkçe öğretimi izlencelerini içermektedir. Programda ADOÇP ile ortak olarak eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. YDOTÖP’de (2020) sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak seviyelere göre ders izlenceleri oluşturulması hususu üzerinde ayrıca durulmuştur. Programda, yabancılara Türkçe öğretiminin temel ilkelerine (basitten karmaşığa, kolaydan zora, genelden özele, somuttan soyuta, dört beceriyi dikkate alma, bir seferde tek yapıyı sunma, verilen bilgilerin hayata uygunluğu, öğrencileri aktif kılma, bireysel farklılıkları dikkate alma, kullanılmakta olan dilin öğretilmesi, dille beraber kültürün de verilmesi gibi tüm diğer yabancılara Türkçe öğretim ilkelerine) uygun ders izlenceleri oluşturulması esas alınmıştır. YDOTÖP oluşturulurken ayrıca kültürel unsurlar göz önünde tutulmuş, öğrenciler tarafından kültürlerarası farkındalığın kazandırılması vurgulanmıştır. YDOTÖP’de, kültürel duyarlılık zemininde kültürlerarası etkileşim becerilerini geliştirmek amacı güdülmüştür (YDOTÖP, 2020).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nın amaçları şöyle sıralanmıştır:

- Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek
- Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek
- Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak
- Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanımlarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak
- Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak
- Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak
- Türkçe söz varlığını zenginleştirmek
- Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek
- Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini-geliştirmelerini sağlamak
- Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliliklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (YDOTÖP 2020, s. 22).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğretimi materyallerinin hazırlanmasında ve öğretim elemanlarına yol gösterici olarak katkı sunmaya hâlâ devam etmektedir. Bugün, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi aktif olarak üniversite bünyesindeki TÖMER’lerde verilmektedir. Yurt dışında ise Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri olan üniversiteler, Türk Maarif Vakfı Okulları, Yunus Emre Enstitüsü gibi çeşitli kurumlarda yabancılara Türkçe öğretimine devam edilmektedir.

2.2.6. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

Avrupa ülkelerindeki çok dilli ve çokkültürlü ortamının varlığı, Avrupa Birliği içindeki ülkelerin birbirlerinin dilini öğrenebileceği yeni dil eğitim politikaların geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Avrupa Konseyi tarafından 1971’de çalışmalarına başlanan CEFR, konsey içinde yer alan ülkelerin daha yakın bağlar kurabilmesi ve Avrupa Birliği’nin siyasal açıdan sağlanması amacıyla oluşturulmuştur. Söz konusu amaca istinaden, ülkelerin dillerinin etkin olarak birbirlerine öğretilmesi için ortak bir çerçeve programı hazırlanmasına gerek duyulmuştur. Bu doğrultuda, CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages) 2001 yılında hazırlanmıştır (Çelik ve Başutku, 2020).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil öğrenme ve öğretme için belirlenmiş temel kavramları, ilkeleri, ölçütleri içeren ve referans niteliği taşıyan bir kılavuzdur. ADOÇP’de amaçlananlar arasında farklı ülkelerdeki dil öğretim kurumlarını iş birliğine yönelik teşvikini arttırmak ve bu anlamda kolaylaştırıcı bir rol üstlenmek yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, ders materyal tasarımcılarının ve eğitim yöneticilerinin dil öğretimi alanındaki tüm çalışmalarına kılavuzluk etmesi amaçlanmıştır (ADOÇP, 2020).

ADOÇP dil öğretiminde kapsamlılığı, tutarlılığı ve şeffaflığı savunmaktadır. Kapsamlılık başlığı dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımını içermektedir. Tutarlılık, sistemlerin ve bileşenlerin uyumluluğunu vurgulamaktadır. Şeffaflık ise bilginin açıkça formüle edilmesini buna ek olarak kullanıcılar için net ve kolay anlaşılır olmasını ifade etmektedir. ADOÇP’nin özellikleri: çok amaçlılık, esneklik, açık, dinamik, kullanıcı dostu, kesin yargıları olmayan şekilde sıralanmaktadır (MEB Çeviri Komisyonu, 2009).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2020), farklı içeriklere sahip altı ana bölüm ve ekler kısmından oluşmaktadır. Bu bölümler şunlardır: giriş, öğrenme ve öğretmeye ilişkin anahtar boyutlar, iletişim odaklı dil etkinlikleri ve stratejileri, çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlik, iletişimsel dil yetkinlikleri, işaretleşme yetkinlikleri.

ADOÇP 'de dil düzeyleri A1 öncesi, A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere toplam yedi dil düzeyi yer almaktadır. A1 öncesi dil düzeyi 2018'de yapılan güncellemelerle eklenmiştir. Her dil seviyesine ait yeterliliklerin olması gerektiğini belirten metinde, seviyelere göre dil yeterlilikleri de yer almaktadır. Dil yeterlilikleri ile amaçlanan dil konuşanlara bir sınır koymak değil, dil seviyesinin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayarak bütün ülkelerde geçerli olacak standartları oluşturmaktır (Deniz ve Uysal, 2010).

ADOÇP'de (2020) kullanılan dil öğretim yöntemleri içerisinde iletişimsel yöntemin hâkim olduğu görülmektedir. Dilin kullanımını hedef alan bu yöntemle, tüm dilsel becerilerin kazanılması esastır. ADOÇP'de tüm dil becerileri bütüncül bir anlayışta ele alınarak her birinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, tek bir yöntemin kullanılması değil, dilin kullanım gereksinimlerine göre çeşitli yöntem ve tekniklerin dil öğretiminde kullanılması gerekliliği ADOÇP'de ayrıca vurgulanmaktadır (Uysal, 2009).

Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni, dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımı benimsemiştir. Eylem odaklı yaklaşımla, öğrencilerin birer 'sosyal aktör' olarak dili doğal sosyal ortamı içerisinde öğrenmeleri hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda dil iletişimsel bir araç olarak ele alınmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda dil öğretimindeki dört temel becerinin öğrenci tarafından günlük hayatta kullanılması önem taşımaktadır (ADOÇP, 2020). ADOÇP'de kültürlerarası etkileşim bakımından oldukça önem taşıyan kültürlerarası yeterlilik, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlerarası farkındalık kavramlarının özellikle vurgulandığı görülmektedir. Metinde, dil öğretiminin kültürlerarası iletişimi sağlayabilecek şekilde ele alınması gerekliliği belirtilmiştir (ADOÇP, 2020).

ADOÇP (2020), çokkültürlü sosyal hareketliliği kolaylaştırmak, öğretim programı geliştirmek, öğretmenlere dair eğitimlerde kullanılmak, dilbilimcilerin dil öğretimi üzerine düşüncelerine olanak vermek gibi yararlar sağlamayı gözetmektedir. ADOÇP, 2001 yılından bugüne yıllar içinde güncellenerek günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminde esas alınan temel ve yetkin bir kaynak olarak kullanılmaktadır.

2.2.7. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşimin amacı ve önemi

Türk kültürü, ilk uygarlıklara ev sahipliği yapmış Anadolu topraklarının asırları içeren belliğine sahip kadim bir kültürdür. Türk kültürünün engin ve derin değerlerini, düşünce yapısını, yaşayışını yalnızca dil bilgisi ile vermek mümkün değildir. Çünkü Aydemir'in de ifade ettiği gibi: “*Diller, öncelikle dil bilgisine dayalı özellikleri ile değil içeriklerini kurgulayan kültür, irfan ve düşünce kodları ile toplumu, milleti ve nihayetinde insanlığı inşa ve muhafaza bağlamıdır*” (Aydemir, 2021, s. 105). Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün dil ile verilmesi ilkesi benimsenmiştir.

Türkçenin yabancılara öğretiminde, öğrencilerin Türk kültürüne özgü birçok yeni kavramla karşılaşacaklarını gözetmek gerekmektedir. Kaplan (1987) bu durumu şöyle vurgulamıştır:

“Bir Türk için halıdan, kilimden, yoğurttan, şiş kebaptan, Süleymaniye Camisi'nden, Yunus'tan, Mevlevî ayininden, Erzurum barlarından, Köroğlu'ndan, Kerem ile Aslı'dan, misafirperverlikten, iyilikten daha tabii ne olabilir? Bir balık için deniz ne ise, bir Türk için de asırlar boyunca içinde yaşadığı kültür odur. Fakat Türk kültür ve medeniyetiyle ve Türklerle ilk defa karşılaşan yabancılar için bunlar yeni ve orijinaldir” (Kaplan, 1987, s. 2).

Türk kültürünün idrak edilmesi için derslerde öğrencinin Türk kültürü ile bağ kurabilmesini sağlayacak çeşitli kültürel odaklara yer verilmelidir. Bunun sonucunda, öğrenci öz kültürü ile Türk kültürü arasında kıyas yaparak genel bir kanıya ulaşabilir ve kültüre dair bir yorum yapabilir. Yabancı dil öğrenen birey evrensel kültür unsurları aracılığıyla hedef kültür ile kendi kültürü arasında bağ kurup ön yargılarından uzaklaşırken kendi kültürüne dair farkındalığını artırmakta ve diğer kültüre yönelik hoşgörü kazanarak kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmektedir (Bayraktar, 2015). Burada amaçlanan ilk hedef, kültürle karşılaşan öğrencinin kültür şoku yaşamadan iletişime girebilmesidir. Kültür kaynaklı anlaşmazlıkları en aza indirmek, farklı kültürlere mensup kişilerin, ülkelerin yahut kurumların başarılı şekilde iş birliği gerçekleştirmesine zemin hazırlamaktadır. Böylelikle çokkültürlü bir ders ortamında öğrenciler arasında iletişim ve iş birliği sağlanarak Türkçenin öğretimi barışçıl şekilde mümkün hâle gelmektedir (Demir, 2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında dile ait kurallarla birlikte hedef dilin kullanımını içeren deneyim alanları kapsamında kültür

ögelerinin de etkileşimli bir biçimde aktarılması gerekmektedir. Böylelikle hem hedef dile ait kültür öğeleri yansıtılmakta hem de kültürel çeşitlilik sağlanmaktadır (Özışık 2004; Halley ve Austin 2007).

Aktaş ve Eş (2025), ADOÇP’de (2020) yer alan ‘kültürel farkındalık, kültürel duyarlılık, kültürlerarasılık, kültürlerarası yeterlilik ve beceriler, kültürlerarası etkileşim/iletişim, kültürlerarası diyalog, çok kültürlülük’ kavramlarından bahsederek kültürlerarası etkileşimin çift yönlü olması gerekliliğini vurgulamıştır. Buna göre; Aktaş ve Eş, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki yapılmış çalışmalarda geçen “kültür aktarımı, kültürel aktarım” ifadelerine dikkat çekmiş ve bu kavramların yerine ‘kültürel etkileşim’ kavramının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşimin sağlanmasıyla öğrencilerin çeşitli öz becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Tomalin ve Stempleski (1993) yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin kişilerin kültüre bağlı davranışlar sergileyebileceği gerçeğini anlamasına yardımcı olmak
2. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve yaşanan yer gibi sosyal değişkenlerin insanların konuşma ve davranışlarını etkilediğini anlamasına yardımcı olmak
3. Öğrencilerin hedef kültürde bazı durumlarda sergilenen geleneksel davranışların daha fazla farkına varmalarını sağlamak
4. Öğrencilerin hedef kültürdeki kelime ve kelime gruplarının kültürel çağrışımları konusunda farkındalık geliştirmelerini sağlamak
5. Öğrencilerin hedef kültür hakkındaki genellemeleri değerlendirme yeteneği geliştirmesine yardımcı olmak
6. Öğrencilerin hedef kültür hakkında bilgi edinmek için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak
7. Öğrencilerin hedef kültür hakkında entelektüel merakını arttırmak ve o kültürün insanlarına karşı duygudaşlık geliştirmeleri konusunda cesaretlendirmektir. (Tomalin ve Stempleski, 1993)

Türkçenin yabancılara öğretiminde ders materyallerinin kültürel etkileşim süreçlerine uygun şekilde sunulabilmesi kültür öğretiminde oldukça etkindir. Yabancı dil

öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ve ders materyallerin hedef kültür ile beraber öğrencinin kültürünü de gözetmesi gerekmektedir. Çünkü dil öğrenen kişinin hedef kültüre dair bilgiler edinirken bunu öz kültürüyle ilişkilendirmesi kendisini değerli hissetmesini ve öz güveninin artmasını sağlayacaktır. Buna ek olarak etkileşimli öğrenme ortamı, yabancı dil öğrenen bireyin hedef dil ve kültüre yakınlık duymasına olanak tanıyacak ve kültürel uyumu da beraberinde sürece dahil edecektir (Aydın ve Gültekin, 2023). Bu noktada Türk kültürünü yansıtan otantik metinlerin ders içeriğinde yer alması önemlidir (Tosun ve Doğan, 2022). Bağlamın anlaşılması için metinler dışında ders etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin bayramlardaki el öpme, harçlık verme, kolonya ikram etme gibi bayramlaşma davranışlarının öğrencinin yalnızca okuyarak idrak etmesi oldukça zordur. Türkçe derslerinde öğrenciyi sosyal aktör olarak konumlandıran uygulamalara yer vermek, özellikle Türkçenin kültürel bağlamının anlaşılmasına kolaylık sağlamaktadır. Eyleme yönelik ders içi etkinlikler, kültürün davranışları-tutumları içeren yaşantısal boyutunun da öğrenci tarafından keşfedilmesine olanak tanır. Sonuç olarak Türk kültürünün kendine has kavramları ve özellikleri öğrenci için anlamlandırılabilir hâle gelmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde bir diğer önemli husus dil öğrenen kişilere kültürlerarası etkileşim yeterliliği kazandırmaktır. YDOTP dil öğrenen bireylere sınıf içinde; “*karşılaştırma (aile hayatı, yerleşim, çalışma, yeme-içme, dinî ritüeller, günlük konuşmalar, otorite ile ilişkiler, boş zamanların değerlendirilmesi), kültürleyiciler (kültürlerarası çatışma durumlarının incelenmesi), kültür kapsülleri ve kültür setleri (iki kültür arasındaki ince farkların açıklanması), diyalog ve rol yapma (duygudaşlık için), görseller, metin, soru çözme uygulamaları (alışveriş yapmak, doktora gitmek, arkadaş edinmek, şikâyette bulunmak, kendinden yaşlı olanlarla arkadaşlık edinmek, din hakkında sohbet etmek gibi), durum incelemesi, kültür keşif teknikleri, grup tartışması gibi teknikler*” kullanarak kültürlerarası etkileşim yeterliliği kazandırmayı amaçlamaktadır (Pehlivan, 2007, s. 20-26).

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen, hem eylem odaklı etkinliklere yer vermek hem de kültürü yansıtmak bakımından aktif bir rol üstlenmektedir. Öğretmen, yalnızca dil öğretimini gerçekleştirmek amacıyla değil, aynı zamanda Türk kültürünün sınıftaki temsilcisi olduğunun bilinciyle hareket etmelidir (Tosun ve Doğan, 2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenin bir diğer görevi de ait olduğu kültür ve diğer kültürler arasında barış dilini sağlamak ve korumaktır. Kültür unsurlarının ders

içerisindeki aktarımında amaç, hedef kültürü benimsetmek ya da eleştirmek değil, tanıtmak olmalı; ön yargılı ve propaganda mahiyeti içeren zihin yapısından ve söylemlerden uzak durulmalıdır. Bu şekilde kültürlerarası etkileşim sağlanmış olacaktır (Asutay, 2003).

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim birçok farklı açıdan önem taşımaktadır. Byram ve Risager kültürlerarası etkileşimin dil öğretimindeki önemini şöyle özetlemiştir:

- Öğrencilere hedef kültürü tanıtmak, öğrendikleri dil ve kültür ile ilgili ön yargılarını ortadan kaldırmak ve öğrencilerin hoşgörü seviyelerini yükseltmek açısından önemlidir.
- Dilin ait olduğu kültür ile öğretilmesi öğrencilerin ülkeler arasındaki fark ve benzerlikleri görmelerini, kültürlerarası mukayese yapmalarını ve kültürel dünyalarını geliştirmelerini sağlar.
- Kültür ile gerçekleştirilen dil dersleri öğrenenlerin kendi kültürleri ile ilgili toplumsal farkındalık oluşturmalarında yardımcı olmaktadır. Yabancı dil eğitimi süreci ve ortamlarında kültür aktarımının uygulanması, öğrenenleri yeni bir dil öğrenme adına motive etmektedir (Byram ve Risager, 1999).

Özetle, Türk kültürünü tanıtmak ve kavranmasını sağlamak yabancılara Türkçe öğretiminin temellerinden biridir. Bu bakımdan kültürlerin arasında anlamlı bağların oluşmasında tüm etkileşim süreçleri çok önemli yer tutmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde, kültürlerarası etkileşimle beraber öğrencinin öz kültürüne dair farkındalık geliştirmesinin yanı sıra Türk dilinin içerdiği kültürel özü kavrayarak dil edinimini gerçekleştirmesi hedeflenmektedir.

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Türk Halk Hikâyelerinin Kullanımı

2.3.1. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bağlamında metinlerin kullanımı

Dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz doğası, dilin imkânları dahilindeki tüm ürünlerin de kültürün birer taşıyıcısı olduğunu göstermektedir. Yazınsal metinler yazıldıkları dilin kültürünü ve toplumsal değerlerini taşımaktadır. Metinler, dilsel özellikleri göstermelerinin yanı sıra dilin farklı kullanımına olanak tanıyan bir bağlam sunmaktadır. Bu yüzden çeşitli dil öğretim yöntemlerinde dil öğretimi metin odaklı

şekillenmektedir. Dil öğretiminde metin ve öğrenci arasında bir bildirişim gerçekleşir (Tapan, 1995). Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretiminde okuma-anlama becerilerinde metinlerin kullanımını kültürlerarası etkileşim için de etkin bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde ders materyali olarak kullanılacak metinlerin öncelikle yabancı dil öğretimi ölçütlerine uygun olması gerekmektedir. Dil öğretiminde metinlerin seçiminde esas alınan ölçütler şöyle sıralanabilir:

- Yazınsal metin, dil bilgisi ve sözcükler bakımından öğrencinin yabancı dil düzeyinin çokça üstünde olmamalıdır.
- Metinlerin dilsel özelliklerinin öğrenci için çok zor olmaması gerekmektedir. Metinlerin dilsel özelliklerinin öğrenci için zor olması durumunda metinle öğrenci arasındaki bildirişim negatif yönde etkilenir.
- Metin seçiminde, dil özelliklerinin uygunluğuna ilave olarak, konusal olarak uygunluk da önem arz eden bir ölçüttür. Metinlerin konusunun öğrencinin ilgisine ve içinde bulunduğu dünyanın gerçekliğine uygun şekilde olması gereklidir.
- Yazınsal metinler içinde buldukları kültüre özgü değerlerini, farklı yaşam tarzlarını içermektedir. Dolayısıyla, yazınsal metinler kültürel farklılıkların yorumlanması adına bir dayanak noktası oluşturur.
- Metinler yazma ya da konuşma gibi etkinliklere taşıyabilecek bir çıkış noktası sağlamalıdır. Bu noktada öğrenci metin aracılığıyla kendi deneyimlerine konuşabilir veya yazabilir. Böylece metinler öğrenciye yaratıcı bir süreci de sunmuş olurlar (Polat, 1993).

Yabancılara Türkçe öğretiminin sistematik olarak ele alındığı ilk yazılı kaynak olan *Dîvânu Lugât'it-Türk*'te Kaşgarlı Mahmut, halk dilini ve söyleşini yansıtan metinlere ve sözlü ürünlere yer vermiştir. 11. yüzyılda kaleme alınan eserin üstünden neredeyse on asır geçmiş olmasına rağmen Kaşgarlı Mahmut'un *Dîvânu Lugât'it-Türk* eserinin bugünün kültürlerarası yaklaşımına uygun ölçütlerde oluşturulmuş olması oldukça dikkat çekicidir. Onan (2003), *Dîvânu Lugât'it-Türk*'ün dil öğretim yöntemlerine ve dünya filolojisine olan katkılarını değerlendirdiği makalesinde, Kaşgarlı Mahmut'un çokdillilik ve tekdillilik kavramlarının bilincinde olduğunu vurgulamıştır. Bununla beraber, dil öğretimindeki empatinin duygusal zekâ ile olan ilişkisine dikkat çekmiştir. Kaşgarlı eserinde, hedef kitleyle böylesi bir empatiyi kurmaya çalışmıştır. Kaşgarlı

Mahmut'un eserini Arapça yazması ve Türkçe ile Arapçayı mukayese ederek aralarındaki benzerlikleri vurgulaması hedef kültür ile kurmaya çalıştığı olumlu iletişimin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Onan, 2003).

Dîvânu Lugât'it-Türk'te (2018) yer alan her kelime taşıdığı anlama uygun kültürel motiflerle beraber sunulmuş ve böylelikle kültürlerarası etkileşim anlayışına uygun şekilde sosyokültürel bilgi unsurlar hedef kitleye iletilmiştir. Kaşgarlı Mahmut, eserinde yer verdiği kelimelerin bağlam içindeki örneklerinin anlaşılmasını önemsemiştir. Bu sebeple, Türk kültürüne ait yazılı metinlere ve sözlü ürünlere eserde yer vermiştir. Eserde yabancılara Türkçe öğretiminde bugün kullanılan örnekten kurula giden tümevarım anlayışını uygulayan Kaşgarlı Mahmut, aynı zamanda sözcüklerin yapısal özelliklerine de değinmiştir. Kaşgarlı Mahmut, eserinde yer verdiği haritadan Türk halk topluluklarının yerel söyleyişlerine varıncaya kadar Türk kültürünü farklı boyutlarıyla yansıtmaya özen göstermiştir. Tüm bu özellikleriyle Dîvânu Lugât'it-Türk, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bakımından bugün hâlâ örnek alınabilecek bir eser olarak görülmektedir.

ADOÇP'de (2020) dil öğretiminde kullanılacak metinler, otantik (doğal metinler) ve üretilmiş-oluşturulmuş metinler olarak ikiye ayrılmıştır. Otantik metinler, o dilin zenginliği içinde belli yazarlar tarafından kaleme alınmış metinlerle, yine hedef kültür içinde yer alan anonim-folklorik metinleri kapsamaktadır. Dil öğretimi amacıyla yazılan metinler ise ikinci kategori olan üretilmiş metinleri oluşturmaktadır. ADOÇP'de bu iki temel ayrımın yanı sıra sözlü ve yazılı olmak üzere yirmi bir ayrı türde metin yer almaktadır. Buna göre, yabancı dil eğitiminde el ilanlarından kullanım kılavuzlarına, restoran menülerinden ürün etiketlerine kadar birçok farklı türde metin ders materyali olarak kullanılabilir. Oluşturulmuş metinler, hedeflenen dil öğretim seviyesine uygun olarak tasarlanmaktadır. Ancak, otantik metinlerin kimilerinde seviyeye uygun olmama durumunda belirli bir basitleştirme yapılması gerekebilir.

Metinlerin ders içi uygulamalarda kullanıma uygun olması da yabancılar için Türkçe öğretiminde ön plana çıkan bir husustur. YDOTÖP'de (2020) yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde kültürlerarası etkileşimi sağlayacak metinlere yer verilmesi vurgulanmıştır. ADOÇP'de (2020) eylem odaklı yaklaşım çerçevesince dilin iletişimsel bağlamını yansıtan metinlerin kullanılmasının dilsel yeterlikler adına önemi belirtilmiştir. Pehlivan'a (2007) göre metin çalışmalarının fayda sağlayabilmesi adına, seçilen metinlerin, öğrencilerin dile üretici olmaya yönlendirmesi ve öğrenciyi düşündürmesi,

araştırmaya sevk etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okuma çalışmalarının, uygulamaya yönelik olması ve dil öğrenenlerin iş birliği kurmasını sağlayacak özelliklere sahip olması beklenmektedir (Tüfekçioğlu, 2013).

Metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus kültürel duyarlılığın gözetilmesidir. Bir kültürü mecbur kılıp diğerinin yerini almasına yönelik çeşitli dayatmaları içeren ya da öğrencilerin kaynak kültürlerine ilişkin gerekli hassasiyeti içermeyecek türden metinlerden özellikle uzak durmak gerekmektedir (Demir ve Açık, 2011).

Yabancılara Türkçe öğretiminde, kullanılmakta olan dilin öğretilmesi ve dil ile kültürün beraber verilmesi ilkelerine uygun metinlere yer verilmektedir. Kültürlerarası etkileşim bağlamında kullanılan metinlerin, yabancılara Türkçe öğretimi ilkelerine uygun olmakla beraber, kültürlerarası etkileşimi sağlayan bütün özellikleri de içinde barındırması beklenmektedir. Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

- Metinlerin kültürel farkındalığı sağlamaya uygun kültürel unsurları içermesi
- Metinlerin kültürel duyarlılık ilkesine uygun içerikte olması
- Kültürü ileten sosyokültürel bilgiyi taşıyor olmasının yanı sıra evrensel kültürel öğeleri de içinde barındırıyor olması
- Metnin kültüre özgü bağlamda oluşmuş ya da oluşturulmuş olması
- Kültürlerarası iletişimsel yaklaşım gereği günlük yaşamla uyumlu ve dilin farklı işlevlerini içeren metinler olması

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşimin sağlanmasında otantik metinler, sosyokültürel bilgiyi doğal olarak taşıması sebebiyle oluşturulmuş metinlere göre daha zengin içerik sunabilmektedir. Bu sebeple, kültürel etkileşim kazanımlarını hedef alan derslerde, otantik metinlerin kullanımına öncelik verilmesi daha yararlı olacaktır. Kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılabilir metinlerin türünün düzyazı ile kısıtlı olmadığı da unutulmamalıdır. Şiir gibi manzum ürünler ve atasözü/deyim gibi kalıplaşmış ifadeleri sıklıkla içeren sözlü ürünler de kültürel öğeleri içinde sıkça barındıran metin türleri olarak yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşime olanak sağlamaktadır.

2.3.2. Türk halk hikâyeleri

Hikâye sözcüğüne ilişkin TDK (2025) güncel sözlüğünde yapılan tanım “*Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması, boy ve gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü*” olmak üzere farklı iki özelliği vurgulayacak şekildedir. Dede Korkut’ta geçen ‘boy’ kelimesi hikâye karşılığında kullanılmıştır (Türkmen, 2018). Hikâye, tarihsel yolculuğu içinde hekât, nağıl, serkûşte (sergüzeşt), menkıbe, kıssa vb. şekillerde Doğu ve Batı edebiyatlarında farklı şekillerde isimlendirilmiştir (Albayrak, 2005). Hikâye, Türk edebiyatının farklı dönemlerinde çeşitli tür ve biçimleri kapsayan bir anlatı özelliğine sahiptir. Divan edebiyatında mesnevi türü, manzum şekilde anlatılan hikâyeleri içerirken, Tanzimat Dönemi’nde ise, batılı anlamda ele alınan hikâye türü düzyazı biçimindeki kurmaca metinleri kapsamaktadır. Halk hikâyeleri ise, hikâye türünün bahsi edilen iki farklı biçimini de (şiir ve düzyazı) içinde barındıran halk edebiyatı ürünleridir.

Pertev Naili Boratav (2014), Otto Spies’in halk hikâyelerini, sevgiliyle beraber olmak için yaşanan maceraları anlatan masal olarak tanımlamasına karşı çıkmıştır. Boratav, anlatıma dair tutumları ve şekil özellikleri bakımından halk hikâyesinin masal türünden farklarına dikkat çekmiştir. Boratav’a göre, halk hikâyeleri hem nazım hem de nesir biçimini içermesi yönüyle destan, masal, efsane gibi diğer sözlü anlatı türlerinden ayrılmaktadır.

Akıncı ve konargöçer Türk toplumunun anlatısı olarak tarihle eş zamanlı şekilde anlatı ihtiyacına karşılık gelen destanlar, Türklerin yerleşik yaşama ve tarıma yönelmesiyle beraber türsel açıdan da değişim geçirmişlerdir (Duymaz, 2021). 15. yüzyıldan sonra sosyal olarak değişime paralel şekilde oluşması sebebiyle halk hikâyeleri, destandan modern anlamda anladığımız hikâye türü arasında geçiş niteliğindeki eserler olarak nitelendirilmiştir. Halk hikâyeleri, 15. yüzyıldan itibaren âşık adını alan halk ozanları tarafından icra edilmiş, nakledilmiş ve geliştirilmişlerdir (Türkmen, 2018).

Halk hikâyesini Elçin, “*Arap dilinde başlangıçta “kıssa” ve “rivayet” olarak düşünülen, sonraları “eğlendirmek” maksadı ile “taklid” maksadında kullanılan “hikâye” deyimini, gerçek veya hayali birtakım vakaların, maceraların hususi bir üslupla, sözle nakil ve tekrarı demektir*” şeklinde tanımlamıştır (Elçin, 1998, s. 444). Alptekin (2002), halk hikâyelerini konargöçer kültürden yerleşik hayata geçmenin bir sonucu

olarak değerlendirerek çoğunlukla aşk ve kahramanlık konularını işleyen kaynağı Türk, Arap-İslam ve Hint-İran olan âşıklar ve meddahlar tarafından anlatılan hikâyeler olduğunu belirtmiştir. Halk hikâyeleri Çetin'in tanımı ile özetlenebilir: “*Bozkır medeniyetinden tarım toplumuna geçiş sürecinden itibaren dönüştürülen, oluşan, başka kültür alanlarından ödünçleme olarak uyarlanan ve Türk anlatı geleneği içinde mekân ve zamana bağlı olarak inanç ve geleneklerle örülmüş, mensur-manzum olarak icra edilen, âşıklık geleneğinin ürünü olan anlatılardır*” (Çetin, 2020, s. 7).

Yıldırım (1998) tarafından halk ürünlerinin diğer sözlü ürünlerle benzeşen temel beş özelliği; sözlü olma, geleneğe bağlılık, çeşitlenme, anonimlik ve kalıplaşma olarak belirtilmiştir. Halk hikâyeleri, şekil özellikleri bakımından sözlü varyantların derlemeleri ile matbu ya da el yazması varyantlar arasında farklılık göstermektedir. Halk hikâyelerinin şekil özelliklerini Alptekin şöyle sıralanmıştır:

1. Halk hikâyeleri, nazım, nesir karışımı bir yapıya sahiptir.
2. Hikâyelerin girişinde de tıpkı masallarda olduğu gibi kalıplaşmış ifade vardır. Ancak sözlü kaynaklardan derlenen hikâyelerin girişi ile yazma varyantların girişi birbirinden farklılık gösterir.
3. Hikâyenin dili sözlü varyantlarda sade ve anlaşılır olmasına rağmen yazmalarda biraz ağırdır.
4. Hikâyelerin özellikle giriş kısmında, aslında olmayan, anlatıcı tarafından sonradan ilâve edilen manzum parçalara rastlanabilir. Bu bölüme selçuk, peşrov, sersuhane gibi adlar verilir. Bu durum daha çok şiir söyleme kabiliyeti olan veya şiire meraklı olan anlatıcıların hikâyelerinde görülür.
5. Yazma ve matbu halk hikâyeleri sözlü varyantlarına göre daha uzun, şiirleri daha fazladır.
6. Güzellerin ve çirkinlerin tasviri, tıpkı masallarda olduğu gibi kalıplaşmış cümlelerle ifade edilir.
7. Kahramanların hareketleri, bir yere gidişleri, bir olaydan başka bir olaya geçiş, uzun zamanı kısaca ifade etme, vb. olaylar kalıplaşmış sözlerle ifade edilir.
8. Bir halk hikâyesi metninin içerisinde masal, efsane, fıkra, dua, beddua, deyim, atasözü, bilmece, vb. örneklerine rastlanabilir (Alptekin, 2002, s. 22-31).

Halk hikâyelerinin muhteva özellikleri ise şunlardır:

1. Halk hikâyelerinin konuları genellikle aşk (Ercişli Emrah, Derdiyok ile Zülfü Siyah, Arzu ile Kamber, Tahir ile Zühre, vb.) ve kahramanlıktır. (Köroğlu, Kaçak Nebi, vb.) Bazen de iki konu birlikte işlenir. (Kirmanşah, Yaralı Mahmut, Şah İsmail, Bey Böyrek, vb.)
2. Halk hikâyelerini meydana getiren olaylar gerçek veya gerçeğe yakındır. Bu sebeple teşekkül ettikleri devrin tarihî olayları bazen aynı şekilde bazen de hikâye gerçekliği içinde yer alır. (Köroğlu – Celâli isyanları, Ercişli Emrah – Şah Abbas’ın Van kalesini Kuşatması, Yaralı Mahmut – İstanbul Padişahı’nın Gence’ye seferi vb.)
3. Kahramanların başından geçmiş gibi görünen pek çok olayda olağanüstülükler vardır.
4. Kahramanlar genellikle tek olup olağanüstü bir şekilde dünyaya gelirler (Hızır, pir, adak, vs. vasıtasıyla dünyaya gelme). Kahramanların babaları genellikle çocuk sahibi olamayacak kadar yaşlanmış kimselerdir.
5. Kahramanın dünyaya gelmesine yardımcı olan ak sakallı ihtiyar (pir, derviş, Hazreti Hızır vb.) daha sonra; kahramana ad verilmesi, eğitimi, âşık olması ve sevgiliyi aramak için gurbete gitmesi durumlarında da karşımıza çıkar.
6. Kahramanlar genellikle dört şekilde birbirlerine âşık olurlar: bade içerek, resme bakarak, ilk görüşte aşkla, aynı evde yaşayan kahramanlar kardeş olmadıklarını öğrenince.
7. Destan ve masalda olduğu gibi, halk hikâyelerinin de hususî anlatıcıları vardır.
8. Hikâyenin bazı bölümlerinde dinleyiciler (okuyucular) için yapılan dualar vardır.
9. Hikâyelerde, kahramanın en büyük yardımcısı, Hazreti Hızır’dan sonra attır.
10. Kahramanlar, bazen insan dışındaki varlıklarla da konuşurlar.
11. Halk hikâyeleri genellikle ‘mutlu son’ la biter. Ancak, Kerem ile Aslı, Tahir ile Zühre gibi bazı hikâyelerde âşıkların bir araya geldikleri anda öldükleri de görülür.
12. Hikâyelerden bazıları âşıkların hayatı etrafında teşekkül etmiş olup onların başından geçen aşk maceraları anlatır.
13. Kahramanlar tarafından yapılan dua ve beddualar mutlaka gerçekleşir.
14. Halk hikâyelerinde mekân dünyadır. Bu mekân bazen çok dardır. Mekânın daha geniş içeriğinin olduğu hikâyelere de rastlanılmaktadır.

15. Bazı halk hikâyelerinde atlı göçebe hayatının özellikleri görülebilir. Ancak çoğu hikâyelerde yerleşik hayata geçiş söz konusudur.
16. Birkaç İran-Hint ve Arap kaynaklı halk hikâyesinin dışında diğerleri millîdir ve hemen hemen bütün Türk dünyasında anlatılır (Alptekin, 2002, s. 31-40).

Halk hikâyeleri üzerine yapılan birçok incelemede genel özelliklerin şekil ve muhteva özellikleri kapsamında ele alındığı görülmektedir. Oysa hikâyenin dinleyici, mekân, anlatıcı ve icra olarak da ele alınması ve nazım özelliklerinin belirlenmesi türün kendine özgü yapısının ortaya konması anlamında gereklilik arz eder ve ehemmiyet taşımaktadır (Gümüş, 2019).

Halk hikâyelerinin yapısı belli bir anlatım geleneğine göre şekillenmiştir. Hikâyeler genellikle döşeme, hikâye metni ve dua bölümlerinden oluşmaktadır. Döşeme bölümünde âşık dinleyiciyi anlatacağı hikâyeye hazırlayan, daha önce yaşamış ustalara işaret eden ve dinleyiciye bilgi veren bir giriş yapar. Daha sonra hikâyenin olay örgüsünün anlatıldığı metin kısmı aktarılır. Hikâyenin sonu bir dua ile bitirilir (Türkmen, 2018).

Halk hikâyelerinin kaynağı hakkında alanyazında farklı fikirler ortaya konmuştur. Alptekin (2014); Fuat Köprülü, Pertev Naili Boratav, Şükrü Elçin tarafından ortaya koyulan farklı görüşlerin Fuat Köprülü'nün fikirleri çerçevesince ortaklaştığını vurgulayarak şöyle bir değerlendirme yapmıştır:

1. Türk kaynağından gelen halk hikâyeleri: Köroğlu, Âşık Garip, vb.
2. Arap, Fars ve Hint kaynağından gelen halk hikâyeleri: Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin, Yusuf ile Züleyha, vb.
3. Masal-efsane kaynaklı halk hikâyeleri: Kirmanşah, Tapdıg, Latif Şah, Şah İsmail, vs.
4. Âşıkların hayatından kaynaklanan halk hikâyeleri: Kerem ile Aslı, Tufarganlı Âşık Abbas ve Gülgez Peri, Gurbani ve Peri, Ercişli Emrah ile Selvi Han, vb. (Alptekin, 2002, s. 52).

Halk hikâyelerinin sınıflandırılması bir diğer önemli konudur. Halk hikâyelerinin sınıflandırılmasına dair birçok farklı görüş ortaya atılmıştır. Alanyazında halk hikâyelerinin konularına göre, biçimlerine göre, hacimlerine göre değişik sınıflandırmalar yapılmıştır. Nihat Sami Banarlı, İsmail Habib Sevük, Faruk Rıza Güloğlu, Edmond Saussey gibi birçok bilim insanı halk hikâyelerinin çeşitli tasniflerini yapmıştır. Alanyazında halk hikâyeleri çalışmalarına katkı sağlayan en bilinen

sınıflamalardan biri Pertev Naili Boratav'a aittir. Boratav, halk hikâyelerini konuları bakımından üç ana başlığa ayırır: kahramanlık hikâyeleri, aşk hikâyeleri ve bu kategorilere tamamiyle girmeyen hikâyeler. Kahramanlık hikâyelerini; Köroğlu kolları, diğer kahramanlık hikâyeleri (Köroğlu dairesine bağlı olanlar, diğer hikâyeler) şeklinde iki alt başlıkta değerlendirmiştir. Aşk hikâyelerini; kahramanı muhayyel olanlar, âşık-şairlerin romanlaşmış hayatları (yaşadığı rivayet olan âşıklar, yaşadığı muhakkak olanlar) başlıklarında sınıflandırmıştır. Üçüncü ana başlık olan bu kategorilere tamamiyle girmeyen hikâyeleri de aşk maceraları ve meşhur kaçaklara (eşkıyalara)-kabadayılara ait hikâyeler olmak üzere iki alt başlıkta sınıflandırmıştır (Boratav, 2014).

2.3.3. Aşk konulu halk hikâyelerinin taşıdığı kültürel unsurlar

Masalsı yapıları, içerdiği olağanüstülüklerle hayal gücünü besleyen aşk konulu halk hikâyeleri, Türk millî kültürünün değerli ürünlerindedir. Aşk, toplumun her kesiminden insanın ilgisini çekebilen, anlatıcıların icra etmekten dinleyicilerin de dinlemekten keyif alabildiği bir muhtevadır. Bu yüzden ki aşk konulu halk hikâyeleri birçok roman, film ve sanat eserine ilham kaynağı olmuştur.

Aşk hikâyelerinin epizotları genelde karakterlerin kahraman olma sürecini anlatmaktadır. Hikâyelerin takip ettiği süreçler, mitoloji araştırmacısı Joseph Campbell'ın Kahramanın Sonsuz Yolculuğu kitabındaki monomitos kavramına benzemektedir (Tepeköylü, 2016). Kahramanın mitolojik macerası, ayrılma-erginlenme-dönüş süreçlerinin anlatımından oluşmaktadır ve bunlar monomitosun çekirdek birimini oluşturmaktadır. Kahraman maceraya çağrışı duyar, evden çıkar ve çeşitli engelleri aşarak, zorluklarla mücadele ederek kendi gücünü açığa çıkarma fırsatı bulur. Tüm bu aşamalarda kahraman, öz gücünü keşfettiği bir tür erginlenme yaşar, olgunlaşır. Süreçlerin bütünü kahramanın kendi benliğini keşfetme sürecidir. Artık kim olduğunu bilen kahraman eve dönerek erginlenmenin son aşaması olan kendini gerçekleştirme ve özgürleşme sürecini tamamlar. Söz konusu döngüler farklı mitlerin farklı kahramanlarında kendini göstermektedir. Bu bakımdan Campbell, hikâyelerin monomitsel yapısının evrensel olma özelliğine dikkat çekmektedir (Campbell, 2010). J.Campbell'in kahramanın yolculuğunda geçen döngüler, değişmez kalıpları içermemekle beraber Doğu ve Batı'daki mitlerin döngüsel içeriğinde kimi farklılıklara rastlanılmaktadır. Bahsi geçen farklılıkların nedeni dinî ve kültürel çeşitliliklere dayanmaktadır (Tepeköylü, 2016). Aşk konulu halk hikâyelerindeki döngüler,

monomitsel yapıyla benzer bir seyir izlese de olay örgüleri Türk kültür motifleri çerçevesince şekillenerek çeşitli farklılıklar göstermektedir.

Aşk konulu halk hikâyeleri, kendisini oluşturan ve Türk kültürünü yansıtan çeşitli motifler içermektedir. Thompson (1955), motif kavramını geçmişten bugüne yaşama becerisine sahip olan en küçük masal unsuru olarak tanımlamıştır. Thomson masalların içerdiği motifleri sınıflandırarak onların evrensel kullanımına dikkat çekmektedir. Thompson'ın (1955) masal unsuru olarak incelediği motifler, halk hikâyelerinin oluşumunda da kendini göstermekte ve oldukça önemli kültürel öğeleri barındırmaktadır. Alanyazında Alptekin (2014), Türk halk hikâyelerinin içerdiği Türk kültür motiflerini ortaya koymuştur.

Halk hikâyelerinde belli motif yapılarını içeren epizotlar vardır. Aşk hikâyelerinin genelinde epizotlar aynı döngüyü takip edecek şekilde sıralanmaktadır. Belli motiflerin epizotları şekillendirmesiyle halk hikâyelerinin olay örgüsü oluşmaktadır. Hikâyeler çoğunlukla kahramanın ailesinin anlatımıyla başlar. Genellikle çocuk sahibi olamayan ailelerin, bir pir-derviş ya da Hızır yardımıyla çocuk sahibi olması motifi vardır. Hikâyelerde sihirli elma ya da muska gibi mistik bir nesnenin pir, derviş ya da Hızır tarafından çocuğun dünyaya gelmesi için verilmesi sıkça rastlanan bir diğer motiftir. Kahraman, bu mistik nesne aracılığıyla dünyaya gelmektedir. Epizotlar şu sırayla devam etmektedir: kahramanın adının koyulması, kahramanın eğitimi, kahramanların âşık olmaları, kahramanın sevgiliyle karşılaşması, kahramanın bir engel sonucunda gurbete çıkması, kahramanın başka biriyle evlendirilmek istenmesi, sevgilinin memlekete dönüşü ve sonuç. Tüm epizotların sırayla anlatılmasıyla hikâyeye son bulmaktadır (Alptekin, 2014).

Kültürlerarası yapılan birçok antropolojik çalışma, aşkın evrensel bir fenomen olmaktan ziyade kültürden etkilenen ve kültürü etkileyen bir olgu olduğunu göstermektedir. Sternberg'e göre, aşk hikâyeleri çeşitli gruplara göre sınıflandırılabilir ancak hikâyelerin oluşmasında kültürel açıdan kabul edilen ve reddedilen öğeler hâkimdir. Hikâyelerde yer alan aşka ilişkin kültürel normlar, aşkın tanımlanmasının sınırlarını belirlerken aynı zamanda aşkın toplumsal olarak nasıl yaşanacağına ilişkin bilgileri de yansıtmaktadırlar (Sternberg, 2002). Kültür, aşk olgusunu hem şekillendirmekte hem de kendi güncel söylemleri arasında yeniden üretmektedir. Sonuç olarak aşk olgusu, kültürler arasında farklılaşabileceği gibi nesiller arasında da farklılaşabilir (Uştuk, 2016).

Kahramanlık konulu halk hikâyelerindeki dışa dönük mücadele, aşk konulu halk hikâyelerinde toplumun kendisine yani içe doğru yönelmiştir. Böylece zenginlik-fakirlik, padişahlık-kulluk, Müslümanlık-gayrimüslümlük gibi toplumsal farklılıklar aşk muhtevalı halk hikâyelerinde konuyu oluşturan temel çatışmalar hâlini almıştır. Hikâyelerdeki destansı 'alp tipi' kahraman yerini halk hikâyelerindeki 'âşık tipine' bırakmıştır (Albayrak, 2005). Öyleyse, aşk konulu Türk halk hikâyelerinin, toplumsal farklılıklara yer veren anlatı akışı içinde Türk kültürünün yaşayışını aşk muhtevalı içinde aktardığı söylenilebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel farklılıklarının anlaşılması bakımından hikâyenin muhtevalı oluşturduğu aşk ve âşıklık kavramlarının taşıdığı kültürel unsurlara genel hatlarıyla değinmek hikâyelerin kültürel arka planını anlamayı kolaylaştıracaktır.

Aşk, عشق - aşeka- ışk kökünden gelerek sarmaşık anlamını taşıyan şiddetli ve aşırı sevgi anlamına gelmektedir. Kişinin bir varlıkla, bir nesneyle ya da evrensel bir değerle kurduğu gönül bağına ya da kişiler tarafından en yüce varlığa veya güzelliğe karşı beslenen yoğun ve aşırı sevgiyi içerecek manalara gelmektedir (Cevizci, 2003). Aşk konusu, Türk edebiyatındaki mesnevi, ilahi, türkü vb. birçok farklı tür eserde tasavvuf ile ilişkilendirilmiştir. Bu eserlerde ilahi aşka ulaşmak adına beşerî aşk bir tür araç niteliği taşımıştır. Anadolu kültüründe tasavvuf inancının temellerini atan Ahmet Yesevi'nin öğretilerinin ilahi aşk kavramının yaygınlaşmasında etkin bir rolü vardır. Yesevi'ye göre, aşk Allah'a karşı beslenmektedir. Bu doğrultuda âşıktan beklenen ise aşk yolundaki zorluklara katlanabilmesidir (Gürer, 2017). Dolayısıyla, tasavvuf anlamında aşkı yürekte hissedene, Allah ile bir olma yolculuğuna çıkmış kişi âşık olarak isimlendirilir.

Âşıklığın, ozan-baksı olarak bilinen ilk şairlik geleneğinin Anadolu'da tasavvuf anlamında gelişen tarikat kültürü ve edebiyatının da etkisiyle İslamî kuralları içeren yeni bir sentez olarak şekillendiği neredeyse tüm araştırmacılar tarafından kabul görmektedir (Günay, 2008). Başgöz, âşıklık geleneğinin meydana gelmesinde İslam'ın yorumlanma şeklini vurgulayarak Bâtınî Türkmenlerin dinî önderlerinin, kendisini ozan geleneğinden ayırmak adına ilahi aşkla bütünleşmiş manada 'âşık' ismini aldıklarına dikkat çekmiştir (Başgöz, 1986).

Âşıklar, Türk toplumunda birçok konuda örnek olmaları beklenen kişilerdir ve çok çeşitli konularda görevlidirler. Âşık özü gereği bilgedir, yol göstericidir, şifa verendir, obalar arasında haber getirendir (Heziyeva, 2010). Âşık doğruluğu ilke edinmiş, cesurlük sergileyen, büyüklere hürmet ve küçüklere sevgi gösteren, ihtiyacı olanlara yardım

sağlayan kişidir. Âşıklar, geleneklere saygı duymak, millet sevgisi gibi çeşitli fazilet duygularını topluma aşıl原因an kişiler olmanın yanı sıra düşmana karşı vatanın savunulması gibi durumlarda halkı birlik içinde olabilmeye yönlendiren kişilerdir (Kantarı, 1977).

Tasavvuf yolculuğunda marifet makamına gelmek dünyada Allah'ın varlığına çeşitli alametleri gösterebilmeyi içeren bir kavramdır. Bu duruma özdeş olarak, halk hikâyelerindeki âşıklar olağanüstülükler içeren çeşitli marifetler göstermektedirler. Tasavvuftaki aşk ikilik değil, birlik üzerinedir. Bu sebeple, âşığın maşuka, maşukun da âşığa kavuştuğu o nihai mertebe vahdet makamı olarak yokluğa da anlam kazandırmaktadır (İnal, 2014). Bu doğrultuda, kimi halk hikâyelerinin sonunda her iki âşığın da ölmesi vahdet inancının bir sembolü olarak değerlendirilebilir. “*İlâhî aşk, ispatı âşığa düşen bir iddiadır*” (Gürer, 2017). Hikâyelerdeki aşk uğruna zorluk ve denemelere katlanmak, tasavvuftaki çilenin çekilmesiyle özdeş bir mahiyet taşımaktadır. Aşk hikâyesinin kahramanı da tıpkı tasavvuf anlayışında olduğu gibi hikâye içinde gerekirse ölümü göze alarak aşkını ispat etmekle yükümlüdür.

Halk hikâyelerindeki âşık olunan sevgili, üstün birtakım özelliklere sahip olarak tasvir edilmektedir. Hikâyelerde sevgili, kimi zaman perilerden, hurilerden güzel, kimi zaman sezgisel özel güçleri olan, Allah ile yakın bir ilişki kuran ve keramet gösteren bir kişilik olarak yansıtılmaktadır. Klasik Türk edebiyatında yer alan âşığın zulmeden, onun canına kasteden bir sevgili tipi varken halk hikâyelerinde toplumsal normlara daha uygun, âşığın sadık, samimi bir sevgili karakterine rastlanılmaktadır (Bars, 2024).

Verilen bilgiler değerlendirildiğinde, aşk konulu halk hikâyelerinin içeriğinde ve olay akışında Anadolu kültüründeki âşıklık, bade içmek, Hızır gibi inanç, değer ve gelenekleri yansıtan çok sayıda kültür unsuru yer aldığı görülmektedir. Sonuç olarak, halk hikâyelerindeki aşk muhtevası, Türk kültürünün farklı boyutlarını ve derinliklerini keşfetmeyi sağlayacak çeşitli Türk kültür unsurlarını içermektedir.

2.3.4. Yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşim bağlamında kullanılması

Halk hikâyeleri hem teşekkülü itibariyle hem de sözlü anlatı olması sebebiyle farklı dil ve kültür özelliklerini içeren kültürlerarası metinlerdir. Dolayısıyla metinlerin oluşumundan yayılmasına, anlatı geleneğinden muhayyel dünyamızda yer etmesine kadar kültürlerarası etkileşimlerin varlığı görülmektedir. Halk anlatısı olması bakımından günlük konuşma diliyle şekillenen halk hikâyeleri, anlatılagelen toplumun kültürel

zenginliğini içermektedir. Halk hikâyeleri, Türk kültürünün derinliğini yansıtmasının yanı sıra etkileşime girdiği toplumların kültürel izlerini de doğal olarak taşımaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinin kültürlerarası etkileşimde yazınsal metin olarak kullanılmasında üç önemli belirleyici vardır. Bunlardan ilki, halk hikâyelerinin yabancı dil öğretimi için hem otantik hem de özgün metinler olmasıdır. İkincisi, halk hikâyelerinin birer kültür ürünü olması sebebiyle yabancı dil öğretiminde kültürlerarası farklılık ya da ortaklıkların anlaşılması adına önem arz eden kültür unsurlarını taşımasıdır. Üçüncüsü ise, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası bildirişim gereği dil kullanımının bağlamı içerisinde verilmesi ilkesine uygun metinler olmasıdır. Halk hikâyeleri, şifahi ürünler olması nedeniyle sözlü kültür unsurlarını da içinde barındırmaktadır. Bu bakımdan halk hikâyelerinin taşıdığı sözlü kültür unsurlarının kültürlerarası etkileşim sürecine etkisini yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesince açıklamak daha doğru olacaktır.

Sözlü ürünlerin, yazılı ürünlerden en belirgin farkı içerdiği bilginin tecrübeye dayalı olmasıdır. Bilginin deneyimsel yönü, sosyal bilginin ve toplumsal değerlerin oluşmasında önemli yer tutmaktadır. Sözlü kültür ürünleri, Türk kültürünün bilgisini kaydeden bir bellek görevi görmüş ve bu bilginin kuşaklara aktarılmasında etkin bir rol üstlenmiştir. Sözlü ürünlerin, kültürlerarası etkileşime hizmet etmesinde toplumsal bir bellek olma özelliği ön plana çıkar. Çünkü dil öğretim süreçlerinde bu ürünlerin kültürlenme işlevi devreye girmektedir. Kültürlenme bilinçli, bilinçsiz yahut bilinç dışında kendi kendine edinilen toplumun bağlı bulunduğu kültüre özgü eğitim ve öğrenmedir (Güvenç, 1994). Halk hikâyeleri, içerdiği Türk kültürüne ait kodlarla yabancılara Türkçe öğretiminde de tıpkı anadilde olduğu gibi bir kültürlenme sürecine olanak tanımaktadır.

Halk hikâyeleri, sözlü olmasının bir sonucu olarak her anlatılışında yeniden üretilmektedir. Anlatıcı hikâyeyi bir kere anlatmakta ama onu her dinleyen, kendi dünyasında yeniden anlamlandırmaktadır. Kişinin anlam dünyasında yer eden anlatılar, toplumsal belleğe ait bilgileri kişi düzeyine, onun biricikliğine indirgemiş olur ve bu sayede kültürel bilginin topluma ait bireyler tarafından içselleştiği söylenilebilir. Halk hikâyelerini dinleyen kişi, aynı zamanda kültürel bilgiyi aktaran bir kültür taşıyıcısı haline gelmekte hatta onu yeniden üretebilmektedir. Bu sayede, toplumun değerleri, şartların değişimine göre yenilenebilmektedir (Dağtaşoğlu, 2015). Bu durum, kültürel bilginin ve topluma ait kuralların dönemden döneme farklılaşan yapısını aktarabilmesinde bir tür

canlılık sağlamaktadır. Bu bakımdan kültür kendini bulunduğu döneme göre yenilese de sözlü kültür ürünleri değişmez, kadim kültürün bilgisini sunmaktadır.

Kültürel birikimin aktarılmasında, mâni, türkü, şiir, tekerleme vb. sözlü ürünler hafızada kalma açısından birer kolaylaştırıcı araç niteliği taşımaktadır. Sözlü kültür bilgiyi ezberlenir ölçütlerin dışına çıkardığı için sonrasında dönüp okunabileceği bir kayıt yoktur. Bu sebeple sözün hatırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için tekrarlanabilen söz kalıplarını kullanmaktadır (Akkaya, 2020). Sözün tekrarlanabilir olması, bir çeşit pekiştirme görevi üstlenerek onun hafızada tutulmasını kolaylaştırmakta ve öğrenmeyi daha hızlı bir süreç hâline getirmektedir (Dağtaşoğlu, 2015). Sonuç olarak, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel bilginin sözlü ürünlerle sunulması, Türk kültürünün öğretilmesini daha dikkat çekici kılarken aynı zamanda daha hatırlanabilir olmasına olanak sağlamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma ve dinleme becerilerinde kullanılan metinler, içerdiği sözlü kültür unsurlarıyla kültürün aktarıcısı olma niteliği taşımaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının metinlerde yer alması, Türk kültürünün derinliğini anlaşılır kılmanın yanı sıra öğrencilerin dilsel becerilerine olumlu katkı sağlaması açısından da önem taşımaktadır (Kalfa, 2013). Sözlü kültürün bilgisi, hedef dilin kullanım becerisini arttırmaktadır. Hedef dilin iletişim alanında tecrübesi özellikle konuşma ile mümkündür. Konuşma becerisini, atasözü, deyim ve kalıp ifadelerin kullanımı olumlu yönde geliştirmektedir. Özetle sözlü kültür ürünleri, yabancılara Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Güleç ve Ömeroğlu, dil öğretiminde olması gereken sözlü unsurları şöyle sırlamıştır:

- Atasözleri, deyimler ve kalıp sözler
- Maniler, masallar, halk hikâyeleri, fıkralar
- Millî sanat anlayışı
- Millî yemekler ve içecekler, millî eserler
- Tarihî şahsiyetler
- Dünya çapında popüler olmuş bilim adamları, sanatçı ve sporcular, takımlar (Güleç ve Ömeroğlu 2020, s. 37).

Kültür, yalnızca somut öğeleri değil, görünmeyen kültürel birikimi de içinde barındırmaktadır. Kültür öğretiminde bir diğer öne çıkan husus, somut olmayan kültür

mirasının aktarılmasıdır. Somut olmayan kültürel miras kavramı, somut kültürel miras çalışmalarının bir neticesi olarak kısa ismi UNESCO olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun kültür varlıklarının korunması adına yürüttüğü programlar sürecinde kullanılmaya başlamıştır (Oğuz, 2009). Kültürlerin korunması, bütün uluslar için anlamlı ve millî hassasiyet içeren bir konu olması dolayısıyla insan hakları bildirgesinde yer almaktadır. Kültürlerin kendi özgün yapılarının korunup sonraki kuşaklara aktarılabilmesi adına UNESCO, Paris'te 17 Ekim 2003 tarihinde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'ni kabul etmiştir. Sözleşme Türkiye'de yasal olarak kabul edilmiş ve yürürlüğe konmuştur. Bu sözleşmede üzerinde durulan beş alan vardır. Bunlar: sözlü gelenekler ve sözlü anlatımlar, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler, gösteri sanatları, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar, el sanatları geleneği olarak ele alınmıştır (Güleç ve Ömeroğlu, 2020).

UNESCO'da (2025) en fazla kültürel unsuru kaydettiren ülkeler içinde Türkiye'nin ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. 2025 yılı itibariyle UNESCO (2025) tarafından Türkiye için kaydedilen değerlerde Türk okçuluğu, Türk kahvesi geleneği, âşıklık ve meddahlık geleneğinin de içinde olduğu toplam 30 adet somut olmayan kültürel unsur yer almaktadır.

Halk hikâyelerinin içerisinde, türkü başta olmak üzere atasözü, deyim, tekerleme gibi farklı birçok sözlü ürün yer aldığı bilinmektedir. İçerdiği sözlü ürünlerin çeşitliliği bakımından halk hikâyelerinin, diğer kültür ürünlerine kıyasla daha zengin olduğu söylenilebilir. Ayrıca halk hikâyeleri, farklı edebî biçimler içerdiği için yabancılara Türkçe öğretiminde dilin farklı kullanım şekillerini (iletişimsel, sanatsal vb.) göstermek adına önem taşımaktadır. Özetle halk hikâyeleri gerek yazınsal olarak gerekse sözlü şekilde yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bağlamında kullanılabilir kaynaklar olarak değerlendirilmektedir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, araştırmanın kapsamı, inceleme nesnelere, verilerin toplanması, verilerin analizi ve çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Aşk konulu halk hikâyelerinde yer alan kültürel unsurların belirlenmesi ve yabancılar Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nitel bir araştırma olup tarama desenli betimsel bir çalışmadır.

Araştırmada aşk konulu halk hikâyeleri incelenirken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (2020) yer alan sosyokültürel bilgi ve sosyokültürel hedefler temel alınmıştır. Bu doğrultuda, alanyazında kültürel unsurlara dair yapılmış diğer sınıflandırmalardan yararlanılarak rubrik bir sınıflandırma hazırlanmıştır. Araştırmada hazırlanan rubrik sınıflandırmaya göre, araştırmanın inceleme nesnelere oluşturulan halk hikâyelerine ilişkin kültürel unsurlar incelenmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin içinde bulunan kültürel unsurların tespit edilmesinde nitel araştırmalarda kullanılan doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların, doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman inceleme tekniği, bir kaynağın belirli kriterlere ve konuya göre aranmasını, kaynağın belirli özellikler çerçevesinde incelenerek sınıflandırılmasını ve sonuç elde edilmesini içerir (Karasar, 2006).

3.2. Araştırmanın Kapsamı ve İnceleme Nesnelere

Araştırmanın kapsamı aşk konulu halk hikâyeleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelere; Ferhat ile Şirin Hikâyesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi Âşık Garip Hikâyesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi olmak üzere toplam beş aşk konulu halk hikâyesi oluşturmaktadır.

Araştırmada beş halk hikâyesinin içinde olduğu basılmış kitaplar incelenmiştir. Bu kitapların belirlenmesinde, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin esas aldığı ölçütler gözetilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bağlamında metinlerin otantik, özgün yapıda olması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada aşk konulu beş halk hikâyesinin el yazması nüshaları inceleme nesnesi olarak seçilmiştir. Nüshaların Osmanlı Türkçesi ile yazılmış asıllarından okumak, belirli bir titizlik ve doğru okuma gerektirdiği için alanda yetkin bilim insanlarının okuduğu ve günümüz Türkçesiyle basılan metinler incelenmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelere belirlenmesinde diğer bir ölçüt ise ulaşılabilirlik olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple, araştırmanın inceleme nesnelere olarak baskısı ve satışı devam eden güncel kitaplar seçilmiştir. Çalışmada incelenen yazma nüshaların içinde olduğu kitaplar aşağıda Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışmada İncelenen Kitaplar ve Yazma Nüshalar

-
1. Doç. Dr. Ömer Yılar (2014), Halk Hikâyesi Olarak Ferhat ile Şirin, Ankara: Pegem Akademi. (*Hikâye-i Ferhâd ile Şirin Taş basma, Atatürk Merkez Kütüphanesi, katalog no: 22618.*)

 2. Prof. Dr. Ali Duymaz (2021), Kerem ile Aslı Hikâyesi (Raif Yelkenci Yazması), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (*Hikâyet-i Kerem Han, Raif Yelkenci Yazması 1266, Fransa Millî Kütüphanesi, 1623D.0313.*)

 3. Prof. Dr. Fikret Türkmen (2015), Tahir ile Zühre (İnceleme-Metin), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı. (*Tahir ile Zühre Hikâyesi, E.Ü. Edebiyat Fakültesi Folklor ve Halk Edebiyatı Arşivi, Yazma Nüsha.*)

 4. Dr. İbrahim Gümüş (2019), Elif ile Mahmut Hikâyesi (İnceleme- Metin), İstanbul: Hiperyayın. (*Hikâye-i Mahmud ile Elif'dür, 1317 tarihli TDK Kütüphanesi YA/261 kayıtlı yazma eser.*)

 5. Prof. Dr. Fikret Türkmen (2018), Âşık Garip Hikâyesi İnceleme-Metin, Ankara: Akçağ Yayınları. (*Destan-ı Hikâye-i Maksud 1246, İstanbul Belediye Kütüphanesi, Muallim Cevdet Kitapları, Yazma K.566*)
-

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu tarafından Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'nda yayınlanan konuyla ilgili tez çalışmaları, alanyazında yayınlanmış akademik makaleler, konu kapsamındaki akademik kitaplar, konuyla ilgili uluslararası makale, kitap ve yayınlar, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı dikkate alınmıştır. Söz konusu kaynaklar kapsamında çalışmayı temellendirmek adına alanyazın taranmış, elde edilen bilgilerle kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırmada incelenen beş halk hikâyesindeki kültürel unsurların belirlenmesi için alanyazında yer alan çalışmalardan yararlanılarak rubrik bir liste oluşturulmuştur. Bu doğrultuda; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2013; 2018; 2020), Okur ve Keskin, (2013), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020), Brooks (1986), Byram'ın (1994) kültür unsurları sınıflandırmalarından faydalanılmıştır. Çalışmanın kavramsal çerçeve kısmında, yararlanılan tüm sosyokültürel bilgi sınıflandırmalarına detaylı şekilde yer verilmiştir.

Çalışmada kültürel unsurlar altı genel kategoride incelenmiştir. İncelenen kültürel unsurların genel başlıkları şöyledir: “Günlük Yaşam”, “Kişiler Arası İlişkiler”, “Değerler, İnançlar ve Eğitim”, “Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller”, “Edebiyat, Sanat, Müzik”, “Coğrafya ve Mekân”. Her bir ana kategoriye ait alt kültür öğeleri ayrıca başlıklandırılmış ve incelenmiştir. Araştırmada halk hikâyelerindeki altı kategoriye ait tüm kültür öğeleri taranmış, tespit edilip sınıflandırılmıştır. Kültür öğelerinin tespit edilip sınıflandırılmasında kodlama tekniği kullanılmıştır. Kodlama süreci dahilinde metin veya görsel verileri küçük bilgi kategorileri içine alma, araştırmada kullanılan farklı veri tabanlarından sağlanan kod için kanıt arama sonrasında koda bir etiket verme işlemleri yapılır (Creswell, 2013). Bu doğrultuda incelemede, kültürel öğeler kodlanarak belirlenen kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Araştırmada kullanılan kültür öğelerinin sınıflandırması ve alt öğeler Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışmada İncelenen Kültür Öğeleri ve Alt Öğeler

GÜNLÜK YAŞAM	KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	DEĞERLER, İNANÇLAR VE EĞİTİM	SOSYAL YAŞAM, GELENEKLER VE RİTÜELLER	EDEBİYAT SANAT VE MÜZİK	COĞRAFYA VE MEKÂN
Yiyecek ve içecekler	Aile yapıları ve ilişkileri	Ulusal kimlik ve millî değerler	Gelenekler ve Doğum, evlilik, ölüm ritüelleri	Müzik	Yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri)
Yemek zamanları ve sofrada adabı	Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler	Dinî inanç, söz ve davranışlar	Sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat	Edebiyat	Efsanevî yerler
Çalışma saatleri ve alışkanlıkları	Konuk etme, ikram ve hediyeler	Tarihî kişilikler ve olaylar	Giyim ve aksesuarlar	Sanat	Sosyal ve tarihî mekânlar
Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler	Selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları	Meslek kolları	Yasalar, toplumsal kural ve yasaklar	Gösteri sanatları	
Oyunlar	Kadın-erkek ilişkileri	Eğitim	Efsanevî-doğatüstü varlıklar, kişiler olaylar ve batıl inançlar	El sanatları	
Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri		Özel günler, kutlamalar ve bayramlar		
			Danslar		
			Atasözleri ve deyimler		

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ya da diğer materyallerin nesnel ve sistematik biçimde incelenmesini sağlayan bilimsel bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmada Tablo 3.2’de yer alan altı kategoriye ait farklı kültür unsurlarının kaydedilmesinde kod birimi olarak sözcük ve sözcük öbeği esas alınmıştır. Ancak hikâyelerde geçen kimi deyim, atasözü, selamlaşma ve dua kalıp ifadeleri Türkçe dil bilgisi kuralları gereği ayrılamayacağından cümle şeklinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte gelenek, olay, ritüel ve toplumsal normların kimileri uzun paragraflara yayılan anlatımlara dayandığı için bu gibi durumlarda olayın, ritüelin ve geleneğin kendisi temel alınarak kodlama yapılmıştır. Halk hikâyelerinde yer alan türkü, mâni, tekerleme gibi kalıp sözlerinin kalıplaşmış müstakil hâlleri kod birim olarak sayılmıştır. Hikâyelerde yer alan âşık atışmalarında, kişilerin

karşılıklı olarak söylediği her dörtlük yeni bir üretim kabul edilmiştir. Bu sebeple, karşılıklı dörtlüklerde kod birim dörtlük olarak alınmış ve her dörtlük ayrı kodlanmıştır.

Araştırmada, atasözleri ve deyimler kültür ögesinin tespit edilmesinde TDK (2025) atasözleri ve deyimler güncel sözlüğünden yararlanılmıştır. TDK (2025)'nin atasözleri ve deyimler sözlüğünde yalnızca atasözü veya deyim başlığı altında yer alan deyim ve atasözleri değerlendirmeye alınmıştır. Sözlükte atasözü ve deyim başlığı altında yer almayan kalıp ifadeler ise incelemeye dahil edilmemiştir. Çalışmada atasözleri ve deyimler kalıplaşmış şekilleriyle kodlanmıştır.

Çalışmada hem deyim kategorisinde yer alan hem de diğer bir kategorinin içinde değerlendirilebilecek kültürel unsurlarla karşılaşılmıştır. Bu durumda, tespit edilen deyimler, kültürel bağlamına uygun tek bir kültür ögesi altında kodlanmıştır. İki kategoriye ait değerlendirilebilecek kültür unsurlarının tespit edildiği benzer durumlarda, ögeler kültürel bağlamına göre değerlendirilmiş ve yabancılara Türkçe öğretimindeki kültürlerarasılık yaklaşımı esas alınarak kodlama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada incelenen halk hikâyeleri alanyazında yetkin bilim insanları tarafından aslına uygun şekilde okunmuş metinlerden oluşmaktadır. Araştırmadaki kültür unsurları kodlanırken hikâyelerde geçen yazım farklılıkları gösteren ortak ifadeler, günümüzde kullanılan ifadeler ise, kodlaması TDK (2025) güncel sözlüğüne göre yapılmıştır. Ancak, incelenen beş aşk konulu halk hikâyesinin içinde yer alan kimi ifadelerin yazımı ya da fonetik yapısının günümüzden farklı olduğu ve TDK (2025)'nin güncel sözlüğünde yer almadığı görülmüştür. Bu sebeple, kodlama yapılırken tespit edilen kimi tamlama ve ifadelerin yazımı hikâyelerde geçtiği şekliyle kodlanmış ve çalışmanın bulgular kısmına da kodlandığı şekilde kaydedilmiştir.

Verilerin analizinde belirlenen kodlar kategorilere yerleştirilmiş, nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel istatistik (frekans-yüzde) aracılığıyla sayısal hâle getirilmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle elde edilen bulguların düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda veriler önce sistematik olarak belirlenmekte sonrasında betimler açıklanıp yorumlanarak sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada kültür unsurlarının geçme sıklığı (frekans) belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin frekans-yüzde hesapları ve tablolar Microsoft Excel uygulamasında yapılmıştır. Çalışmadaki verilerin ögelere ve hikâyelere göre yüzdelik dağılımı tablo ve şekiller aracılığıyla sayısal olarak gösterilmiştir. Verilerin

tablolarında gösterilmesinin ardından bulgular kısmında anlaşılabilirliği arttırmak ve verilere dayanak teşkil etmesi bakımından tespit edilen kültür unsurunu içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada tespit edilen veriler, kültür öğelerinin ana kategorileriyle alt kategorilerini içerecek şekilde hikâyelere göre dağılımı ele alınarak detaylı şekilde incelenmiştir.

3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirliği açısından, araştırmada incelenen beş aşk konulu halk hikâyesine ait tespit edilen kültürel unsurlar bir diğer uzmanın incelemesine sunulmuştur. Uzman incelemesinde uzman, araştırmacı tarafından toplanan verilerin ve analizlerinin sonuçlarının da yazımını kapsayan tüm süreçler için eleştirel bir gözle araştırmacıya geri bildirimde bulunur (Creswell, 2003). Bu doğrultuda alanda uzman kişiden tespitlerin doğruluğu hakkında fikir alınmıştır.

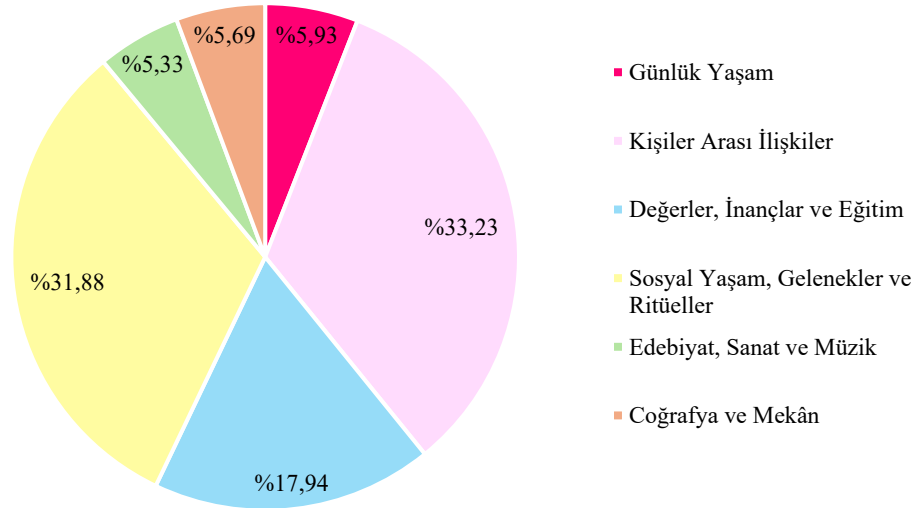
Çalışmanın güvenilirliği açısından iki araştırmacının birbirlerinden bağımsız çözümlediği nitel bulguların karşılaştırılması yöntemine başvurulmuştur (Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014). Bunun sonucunda, diğer uzman görüşü ile çalışmadaki kodlamanın tutarlılığına bakılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü $[\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$ kullanılarak elde edilen sonuçta %90 oranında çıkan tutarlılık neticesinde kimi kodlamaların kategorilerdeki sınıflandırılmasına ilişkin fikir ayrılıkları olduğu görülmüş ve bu kodlamaların sınıflandırması üzerine uzmanla tartışılarak ortak bir karara varılmıştır. Uzman ile araştırmacı arasındaki uzlaşım neticesinde tutarlılığın %100 düzeyinde olduğu ve bu şekilde araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı görülmüştür.

4. BULGULAR

Çalışmanın bulgular bölümünde, halk hikâyelerindeki kültür öğeleri ve alt kültür öğeleri betimsel istatistik yöntemle (frekans ve yüzde ile) incelenmiştir. İncelemenin sonucunda elde edilen veriler tablo ve şekillerde gösterilerek yorumlanmıştır. Tüm bulgular, kültür öğelerinin hikâyelere göre dağılımı ve kültür öğelerinin her birine ait altı ana başlık olmak üzere toplam yedi ana başlık altında verilmiştir. Her bir ana kategorinin alt öğelerine ilişkin bulgular ayrı alt başlıklar altında tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır. Tablo yorumlarının hemen ardından kültür unsurlarının anlaşılması için hikâyelerde geçen doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alt öğelere ilişkin tespit edilen tüm bulgular hikâyeler özelinde sıralanmıştır.

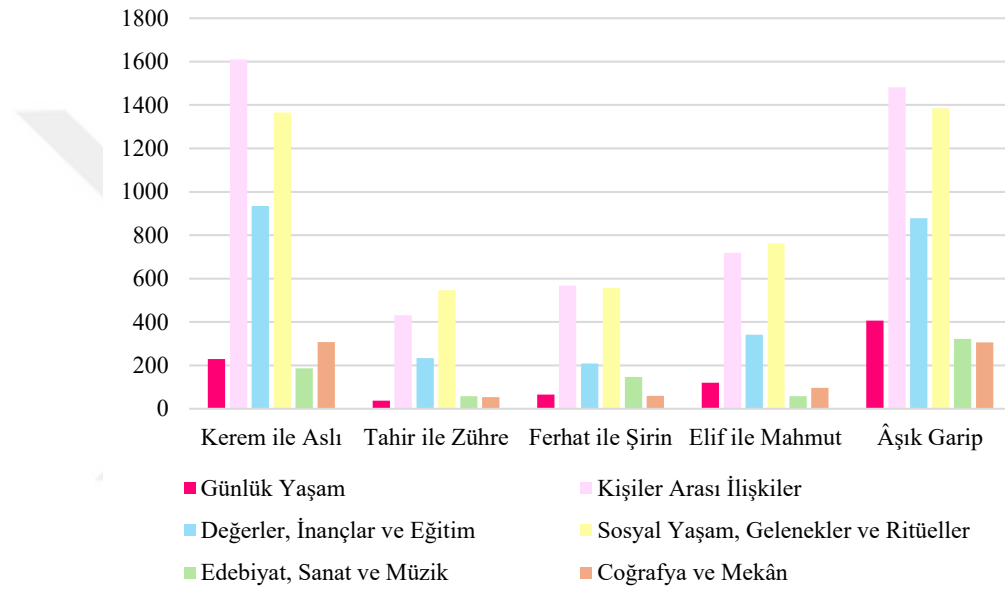
4.1. Kültür Öğelerinin Hikâyelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tez çalışmasında beş aşk konulu halk hikâyesinin kültür öğeleri, “Günlük Yaşam”, “Kişiler arası İlişkiler”, “Sosyal Yaşam Gelenekler ve Ritüeller”, “Değerler, İnançlar ve Eğitim”, “Edebiyat, Sanat ve Müzik”, “Coğrafya ve Mekân” olmak üzere altı kategoride incelenmiştir. Kültür öğelerine ilişkin veriler, Tablo 4.1’de gösterilerek yorumlanmıştır. Kültür öğelerinin genel dağılımı Şekil 4.1’de, hikâyelere dağılımı ise Şekil 4.2’te gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Öğelerin Genel Dağılımı

Şekil 4.1’de gösterilmiş veriler incelendiğinde, beş halk hikâyesinde incelenen altı kültür ögesinin her birine ait bulgu tespit edilmiştir. Hikâyelerde tespit edilen en fazla bulgu %33,23’lük yüzdeyle kişiler arası ilişkiler başlığına ait kültürel unsurlardan oluşmaktadır. Kişiler arası ilişkiler ögesini ikinci sırada %31,88 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller; üçüncü sırada %17,94 ile değerler, inançlar ve eğitim; dördüncü sırada %5,93 ile günlük yaşam; beşinci sırada %5,69 ile coğrafya ve mekân ögeleri takip etmektedir. Altıncı sırada ise %5,33 ile edebiyat, sanat ve müzik kategorisinin en az yüzdeye sahip kültür ögesi olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 4.2. Ögelerin Hikâye İçindeki Dağılımı

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere, Kerem ile Aslı Hikâyesi’nde geçen en fazla kültürel ögenin %34,75 ile kişiler arası ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada %29,48 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller; üçüncü sırada %20,16 ile değerler, inançlar ve eğitim; dördüncü sırada %6,63 ile coğrafya ve mekân; beşinci sırada %4,94 ile günlük yaşam yer almaktadır. %4,04 ile edebiyat, sanat ve müzik en az bulguya sahip kültür ögesi olarak kaydedilmiştir.

Şekil 4.2’ye göre, Tahir ile Zühre Hikâyesi’nde geçen %40,18 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinin en fazla bulguya sahip kültür ögesi olduğu görülmektedir. Bu ögeyi sırasıyla %31,71 ile kişiler arası ilişkiler, %17,14 ile değerler, inançlar ve eğitim, %4,27 ile edebiyat, sanat ve müzik, %3,97 ile coğrafya ve mekân ögesi

takip etmektedir. %2,72 ile günlük yaşam kategorisi en az bulguya sahip kültür ögesi olarak son sırada yer almaktadır.

Şekil 4.2 incelendiğinde, Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçen en fazla kültürel ögenin %35,35 ile kişiler arası ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde %34,66 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller ögesi ikinci sırada kaydedilmiştir. Üçüncü sırada %12,97 ile değerler, inançlar ve eğitim; dördüncü sırada %9,16 ile edebiyat, sanat ve müzik; beşinci sırada %4,11 ile günlük yaşam ögeleri yer almaktadır. %3,74 ile coğrafya ve mekân kültür ögesi en az bulguya sahip öge olarak son sırada tespit edilmiştir.

Şekil 4.2'ye göre, Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde yer alan en çok bulgu %36,32'lik yüzdeyle sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller ögesinde tespit edilmiştir. %34,27 ile kişiler arası ilişkiler ögesi ikinci sırada kaydedilmiştir. Bu ögeleri, üçüncü sırada %16,3 ile değerler, inançlar ve eğitim ögesi; dördüncü sırada %5,72 ile günlük yaşam ögesi; beşinci sırada %4,62 ile coğrafya ve mekân ögesi takip etmektedir. %2,76 ile edebiyat, sanat ve müzik ögesi en az bulguya sahip öge olarak son sırada kaydedilmiştir.

Şekil 4.2'deki bilgilere göre, Âşık Garip Hikâyesi'nde %31,01 ile yer alan kişiler arası ilişkiler başlığı, en çok bulguya sahip öge olarak tespit edilmiştir. %28,96 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller ögesi ikinci sırada; %18,39 ile değerler, inançlar ve eğitim ögesi üçüncü sırada; %8,5 ile günlük yaşam ögesi dördüncü sırada; %6,74 ile edebiyat, sanat ve müzik beşinci sırada yer almaktadır. Coğrafya ve mekân başlığı, %6,4 ile Âşık Garip Hikâyesi'nde en az bulguya sahip kültür ögesi olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.1. Kültür Ögelerinin Dağılımı

Kültür Ögeleri	Kerem ile Aslı		Tahir ile Zühre		Ferhat ile Şirin		Elif ile Mahmut		Âşık Garip		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Günlük yaşam	229	4,94	37	2,72	66	4,11	120	5,72	406	8,5	858	5,93
Kişiler arası ilişkiler	1610	34,75	431	31,71	567	35,35	719	34,27	1482	31,01	4809	33,23
Değerler, inançlar ve eğitim	934	20,16	233	17,14	208	12,97	342	16,3	879	18,39	2596	17,94
Sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller	1366	29,48	546	40,18	556	34,66	762	36,32	1384	28,96	4614	31,88
Edebiyat, sanat ve müzik	187	4,04	58	4,27	147	9,16	58	2,76	322	6,74	772	5,33
Coğrafya ve mekân	307	6,63	54	3,97	60	3,74	97	4,62	306	6,4	824	5,69
Toplam	4633	100	1359	100	1604	100	2098	100	4779	100	14473	100

Tablo 4.1'e göre, beş halk hikâyesinde toplam 14473 kültürel unsurun geçtiği tespit edilmiştir. %33,23 ile kişiler arası ilişkiler ögesi en fazla bulguya sahip kültür ögesi olarak belirlenmiştir. Kişiler arası ilişkiler ögelerinin en fazla dağılım yüzdesinin %35,35 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi'ne ait olduğu görülmüştür. Kategorinin diğer hikâyelere göre dağılımının ise, ikinci sırada %34,75 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi, üçüncü sırada %34,27 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi, dördüncü sırada %31,71 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, beşinci sırada %31,01 ile Âşık Garip Hikâyesi şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir.

Sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller ögesi %31,88 ile en fazla bulguya sahip ikinci öge olarak tespit edilmiştir. Tablo 4.1 değerlendirildiğinde, kategoride yer alan yüzdelerin hikâyelere göre dağılımının ise, birinci sırada %40,18 Tahir ile Zühre Hikâyesi; ikinci sırada %36,32 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi; üçüncü sırada %34,66 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi; dördüncü sırada %29,48 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi; beşinci sırada %28,96 ile Âşık Garip Hikâyesi'nin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.1'e göre değerler, inançlar ve eğitim kültür ögesi %17,94 ile en fazla bulguya sahip üçüncü öge olarak tespit edilmiştir. Ögenin hikâyelere göre dağılımında, %20,16 ile en fazla yüzdeye sahip hikâye Kerem ile Aslı Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. İkinci sırada; %18,39 ile Âşık Garip Hikâyesi, üçüncü sırada %17,14 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi; dördüncü sırada %16,13 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi yer almaktadır. En az yüzdeye sahip hikâye ise %12,97 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.1'deki verilere bakıldığında, günlük yaşam kategorisi %5,93 ile en fazla yüzdeye sahip dördüncü öge olarak kaydedilmiştir. Tablo 4.1'deki ögelerin hikâyelere göre dağılımı incelendiğinde, günlük yaşam kategorisindeki en yüksek yüzdenin %8,5 ile Âşık Garip Hikâyesi'ne ait olduğu görülmüştür. Günlük yaşam kategorisini sırasıyla %5,72 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi, %4,94 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi, %4,11 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi takip etmektedir. %2,72 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi en az yüzdeye sahip hikâye olarak son sırada kaydedilmiştir.

Tablo 4.1'e göre, coğrafya ve mekân kültür ögesi %5,69 ile en fazla yüzdeye sahip beşinci öge olarak kaydedilmiştir. Tablo 4.1'deki coğrafya ve mekân kültür ögesinin hikâyelere dağılımında en fazla bulgu %6,63'lük oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde tespit edilmiştir. Aynı kategorideki hikâyelerin sıralamasında; ikinci olarak %6,4 ile Âşık Garip Hikâyesi, üçüncü olarak %4,62 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi, dördüncü olarak

%3,97 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi yer almaktadır. %3,74 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin en az yüzdeye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1'deki veriler incelendiğinde edebiyat, sanat, müzik ve eğitim kültür ögesi %5,33'lük oranla en az yüzdeye sahip öge olarak tespit edilmiştir. Tablo 4.1'deki ögelerin hikâyelere göre dağılımı incelendiğinde, edebiyat, sanat ve müzik ögesine dair en yüksek yüzdeye %9,16 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin sahip olduğu görülmüştür. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'ni sırasıyla %6,74 ile Âşık Garip Hikâyesi, %4,27 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi ve %4,04 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi takip etmektedir. Edebiyat, sanat, müzik ve eğitim kültür ögesinin dağılımında %2,76 ile en az yüzdeye sahip hikâyenin Elif ile Mahmut Hikâyesi olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.1'de yer alan bulgulara örnek teşkil etmesi amacıyla aşağıda hikâyelerden alıntılara yer verilmiştir:

“Kerem baktı ki ırmağın kenarında gelinler ve kızlar çamaşır yuyorlar” (Günlük yaşam kültür ögesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 76).

“Bir nakkaş oğluyula bir padişah kızı ne münasebet deyip ateş-i aşk başına gelmemiş bilmez” (Kişiler arası ilişkiler ögesi, Ferhat ile Şirin Hikâyesi, s. 202).

“Meğer Acem içinde bir âdet vardı, her kimin evinde bakire kız olsa divanhanesinde bir sandalye olurdu. Kılavuzluğa gelen o sandalye üstüne otururdu” (Sosyal yaşam, gelenekler, inançlar, ritüeller ve folklor ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 163).

“Getir şu sazı ben dahi sevdiğime birkaç beyt türkü söyleyeyim, dedi” (Edebiyat, sanat, müzik ve eğitim ögesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 252).

“Erzurum düzünden aşağı Erzincan üstüne vardılar. Gördüler ki Acem tarafından Kayseri üzerine turnalar havadan uçup giderler” (Coğrafya ve mekân ögesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 136).

4.2. Günlük Yaşam Ögelerine İlişkin Bulgular

Günlük yaşam başlığına ilişkin kültür ögeleri toplam altı alt kategoride incelenmiştir. Bunlar; “Yiyecek ve İçecekler”, “Yemek Zamanları ve Sofra Adabı”, “Çalışma Zamanları ve Alışkanlıkları”, “Serbest Zaman Etkinlikleri, Spor ve Hobiler”, “Oyunlar”, “Karşılıklı Konuşmalarda Yaşa, Cinsiyete, Resmiyete Göre Kullanılacak Sözler ve Kalıplar” ögeleridir. Günlük yaşam kategorisinin alt ögelerine ilişkin belirlenen veriler ve yüzde dağılımları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Günlük Yaşam Ögelerinin Dağılımı

Günlük Yaşam Alt Ögeleri	Kerem ile Aslı		Tahir ile Zühre		Ferhat ile Şirin		Elif ile Mahmut		Âşık Garip		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yiyecek ve içecekler	45	19,65	18	48,65	15	22,73	11	9,17	99	24,38	188	21,91
Yemek zamanları ve sofrada	12	5,24	0	0	3	4,55	0	0	14	3,45	29	3,38
Çalışma saatleri ve alışkanlıkları	8	3,49	0	0	3	4,55	0	0	5	1,23	16	1,86
Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler	4	1,75	0	0	14	21,21	11	9,17	1	0,25	30	3,5
Oyunlar	3	1,31	0	0	0	0	7	5,83	4	0,99	14	1,63
Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	157	68,56	19	51,35	31	46,97	91	75,83	283	69,7	581	67,72
Toplam	229	100	37	100	66	100	120	100	406	100	858	100

Tablo 4.2’deki, günlük yaşam başlığına ait alt ögeler içinde yüzdelerin hikâyelere göre dağılımı incelendiğinde verilerin %67,72’sini karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar başlığı oluşturmaktadır. Yiyecek ve içecekler kategorisi %21,91 ile ikinci sırada yer almaktadır. Verileri sırasıyla %3,5 ile Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler, %3,38 ile yemek zamanları ve sofrada, %1,86 ile çalışma saatleri ve alışkanlıkları, %1,63 ile oyunlar takip etmektedir. İnceleme sonucunda oyunlar başlığının en az yüzdeye sahip alt kategori olduğu görülmüştür. Tablo 4.2’de yer alan bulguları desteklemesi bakımından aşağıda kitaplardan alıntılara yer verilmiştir.

“... gittiğin yerlere de pilav ve zerde dök bu tas ile Şah Senem aşkına şerbet dağıt” (Yiyecek ve içecekler ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 195).

“Aşçıbaşya günde üç sofraya benim taamımdan Ferhat’a veresiniz, dedi” (Yemek zamanları ve sofrada, Ferhat ile Şirin Hikâyesi, s. 205).

“Oğlum esbabımızı yunsunlar, yemeğimizi pişirsinler” (Çalışma saatleri ve alışkanlıkları ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 151).

“...bir gün avcı başını yanına alıp birkaç avcı birlikte ava çıktılar” (Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler ögesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 249).

“Beyler oynar satrancını, neredini.” (Oyunlar ögesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 64).

“...benim canım, efendim gel sözümü tut.” (Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar ögesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, s. 241.)

Günlük yaşam kategorisindeki toplam altı alt ögenin her biri ayrı başlık altında aşağıda incelenmiştir. Alt ögelere ilişkin bulgular tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır. Yorumlamanın ardından hikâyelerde tespit edilen tüm bulgular sıralanmıştır.

4.2.1. Yiyecek ve içecekler

Yiyecek ve içecekler ögesine ait beş hikâyede tespit edilen bulguların hikâyelere göre yüzdelik dağılımı Tablo 4.3'te yer almaktadır. Tablodaki verilerin yorumlanmasının hemen ardından yiyecek ve içecekler ögesine dair hikâyelerde tespit edilen tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.3 Yiyecek ve İçecekler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Yiyecek ve İçecekler	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	45	23,94
Tahir ile Zühre	18	9,57
Ferhat ile Şirin	15	7,98
Elif ile Mahmut	11	5,85
Âşık Garip	99	52,66
Toplam	188	100

Tablo 4.3'e göre, yiyecek ve içecekler alt ögesine ait en fazla bulgu %52,66 ile Âşık Garip Hikâyesi'nde tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde geçen yiyecek ve içecek ifadeleri şöyledir: kahve, tütün, taam, soğan, şarap, incir, üzüm, et, rakı, meze, kadayıf, bal, yağ, helva, çorba, kavun, kahve-duhan, elma, afyon, çay, ekmek, pilav, zerde, şerbet, ceviz, ak selman (çayı yapılan bir bitki), ceviz kabuğu, tuz, şarap, yoğurt, fındık.

Tablo 4.3'te, yiyecek ve içecekler ögesinin hikâyelere göre dağılımına göre %23,94 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi ikinci sırada tespit edilmiştir. Hikâyede geçen yiyecek ve içeceklere ait tespit edilen ifadeler şunlardır: helva, dut, dut yaprağı, koruk, pişmiş aş, tütün, tuz, ekmek, yağ, çorba, ateşte koyun çevirme, taam, kahve, bal, kaymak, aş, rakı, şeker şerbeti, armut, ab-ı sükkâr, mey, yufka, bal, su, zülâl, yiyecek ve içecek, ayran.

Tablo 4.3'teki bilgiler ışığında, %9,57'lik yüzdeyle yiyecek ve içecekler ögesinin hikâyelere dağılımında Tahir ile Zühre Hikâyesi üçüncü sırada tespit edilmiştir. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde geçen yiyecek ve içecek ifadeleri şunlardır: elma, bal, şerbet, tuz, ekmek, macun, gül suyu.

Tablo 4.3'e göre yiyecek ve içecekler ögesinin hikâyelere göre dağılımında %7,98 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin dördüncü sırada olduğu tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde yer alan yiyecek ve içecek isimleri şöyle sıralanmaktadır: şeker şerbeti, şarap, lokma, limon, turunç, taam, ekmek, tütün.

Tablo 4.3'teki bilgiler incelendiğinde, yiyecek ve içecekler ögesine en az sahip olan hikâyeye, %5,85 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Hikâyede yiyecek ve içecekler başlığına ilişkin tespit edilen ifadeler şunlardır: taam, kuşluk çorbası, kahve, şeftali, şeftali çekirdeği ve şerbet.

4.2.2. Yemek zamanları ve sofrada

Yemek zamanları ve sofrada ögesine ait beş hikâyede tespit edilen bulguların hikâyelere göre yüzdeler dağılımı Tablo 4.4'te yer almaktadır. Tablodaki verilerin yorumlanmasının hemen ardından yemek zamanları ve sofrada ilişkili hikâyelerde tespit edilen tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.4. Yemek Zamanları ve Sofra Adabı Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Yemek Zamanları ve Sofra Adabı	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	12	41,38
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	3	10,34
Elif ile Mahmut	-	-
Âşık Garip	14	48,28
Toplam	29	100

Tablo 4.4 incelendiğinde, Âşık Garip Hikâyesi'nin %48,28 ile yemek zamanları ve sofrada ögesinin en fazla geçtiği hikâyeye olduğu tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde yer alan yemek zamanları ve sofrada ilişkili ifadeler şunlardır: sofrada, sofrada donatmak, sofrada harcı, sofrayı kurmak, sofrada başında, kahvaltı, akşam yemeği.

Tablo 4.4'e göre Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde yemek zamanları ve sofrada %41,38 ile ikinci en fazla bulguya sahip hikâyeye olarak tespit edilmiştir. Hikâyede söz konusu ögeye ilişkin tespit edilen ifadeler şunlardır: sofrada kurmak, ziyafet etmek, kahvaltı etmek, misafirlikte bir fincan kahve içmeden kalkmamak, sofranın misafir için havuz başında çeşitli yemeklerle dolu olup süslenmesi, ziyafet sofrası hazırlamak, kadınların oturduğu sofraya erkek girince kadınların kalkması.

Tablo 4.4'e göre yemek zamanları ve sofrada ögesinin en az geçtiği hikâyeye olarak %10,34 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi kaydedilmiştir. Hikâyede yer alan yemek zamanları ve sofrada ilişkili ifadeler şu şekilde sıralanmaktadır: günde üç sofrada, ikinci vakti taamı.

Tablo 4.4'teki verilere göre, Tahir ile Zühre ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde yemek zamanları ve sofrada alt kategorisine ait herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir.

4.2.3. Çalışma saatleri ve alışkanlıkları

Çalışma saatleri ve alışkanlıkları ögesine ait beş hikâyede tespit edilen bulguların hikâyelere göre yüzdeler dağılımı Tablo 4.5'te yer almaktadır. Tablodaki verilerin yorumlanmasının hemen ardından hikâyelerde tespit edilen ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.5. Çalışma Saatleri ve Alışkanlıkları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Çalışma Saatleri ve Alışkanlıkları	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	8	50
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	3	18,75
Elif ile Mahmut	-	-
Âşık Garip	5	31,25
Toplam	16	100

Tablo 4.5'e göre çalışma saatleri ve alışkanlıkları ögesinin en fazla geçtiği hikâyenin %50 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi olduğu tespit edilmiştir. Hikâyede geçen çalışma saatleri ve alışkanlıkları başlığına dair ifadeler şöyledir: koyun derisi yüzmek, taam yapmak, çamaşır yunmak, çeşmeden su doldurmak, konak yapmak, hisar çekmek, duvar yol yapmak, ticaret etmek.

Tablo 4.5 'e göre %31,25 ile Âşık Garip Hikâyesi söz konusu ögenin hikâyelere dağılımında ikinci hikâye olarak tespit edilmiştir. Hikâyede geçen çalışma zamanları ve alışkanlıkları başlığına ilişkin bulgular şunlardır: esvap yunmak, yemek pişirmek, taam pişirmek, çeşmeden su doldurmak, su testisini doldurmak.

Tablo 4.5'teki bilgiler incelendiğinde, %18,75 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi söz konusu ögenin hikâyelere dağılımında üçüncü hikâye olarak tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçen çalışma saatleri ve alışkanlıklarına ilişkin ifadeler şunlardır: alesseher (seher vakti) işe başlamak, işini tekmil etmek, sabah erkenden çalışmak.

Tahir ile Zühre ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde çalışma zamanları ve alışkanlıkları ögesine ait herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

4.2.4. Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler

Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler ögesine ait beş hikâyede tespit edilen bulguların hikâyelere göre yüzdeler dağılımı Tablo 4.6'da gösterilmiştir. Tablodaki

verilerin yorumlanmasının hemen ardından ögeye ilişkin hikâyelerde tespit edilen tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.6. Serbest Zaman Etkinlikleri, Spor ve Hobiler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Serbest Zaman Etkinlikleri, Spor ve Hobiler	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	4	13,33
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	14	46,67
Elif ile Mahmut	11	36,67
Âşık Garip	1	3,33
Toplam	30	100

Tablo 4.6'daki bilgiler ışığında serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler ögesine ait en fazla bulgunun %46,67 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde olduğu tespit edilmiştir. Hikâyede rastlanılan tek bulgunun “pehlivan” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6'ya göre, söz konusu ögenin hikâyelere dağılımında Elif ile Mahmut Hikâyesi %36,67 ile ikinci sırada belirlenmiştir. Hikâyede yer alan ifadeler şunlardır: ava çıkmak, ok yay çekmek, av vurmak, pehlivan, balık tutmak.

Tablo 4.6'ya göre, %13,33'lük oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi, serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler ögesinin hikâyelere dağılımında üçüncü hikâye olarak kaydedilmiştir. Hikâyede söz konusu ögeye ilişkin bulgular şöyle sıralanmaktadır: ava gitmek, güvercin uçurmak.

Tablo 4.6'daki bilgiler ışığında, serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler ögesinin hikâyelere dağılımında %3,33 ile Âşık Garip Hikâyesi'nin dördüncü sırada olduğu tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler kategorisine dair geçen “pehlivan” sözcüğü hikâyedeki tek bulgu olarak tespit edilmiştir.

Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler alt başlığına dair herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

4.2.5. Oyunlar

Oyunlar ögesine ait tespit edilen bulguların hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.7'de gösterilmiştir. Tablodaki verilerin yorumlanmasının hemen ardından hikâyelerde tespit edilen oyunlar ögesine dair tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.7. Oyunlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Oyunlar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	3	21,43
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	-	-
Elif ile Mahmut	7	50
Âşık Garip	4	28,57
Toplam	14	100

Tablo 4.7'ye göre, oyunlar ögesinin en fazla geçtiği hikâyeye %50 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi olarak belirlenmiştir. Hikâyede oyunlar başlığına ait rastlanılan ifadeler şunlardır: oynamak, oyun, satranç oyunu.

Tablo 4.7'deki bilgiler incelendiğinde, oyunlar ögesinin en sık geçtiği ikinci hikâyeye olarak %28,57 ile Âşık Garip Hikâyesi tespit edilmiştir. Hikâyede oyunlara dair elde edilen bulgular şunlardır: aşık atmak, yüzük oynamak, ceviz ütmek, ceviz oynamak.

Tablo 4.7'ye göre, %21,43 ile oyunlar ögesinin en fazla geçtiği üçüncü hikâyeye Kerem ile Aslı Hikâyesi olarak kaydedilmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde oyunlar başlığına dair tespit edilen ifadeler şöyle sıralanmaktadır: satranç, nerd (tavla oyunu), çevgen (polo oyunu).

Tahir ile Zühre ve Ferhat ile Şirin hikâyelerinde oyunlar alt başlığına ilişkin hiçbir bir bulgu tespit edilmemiştir.

4.2.6. Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar

Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.8'de gösterilmiştir. Tablodaki verilerin yorumlanmasının hemen ardından hikâyelerde tespit edilen ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.8. Karşılıklı Konuşmalarda Yaşa, Cinsiyete, Resmîyete Göre Kullanılacak Sözler ve Kalıplar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Karşılıklı Konuşmalarda Yaşa, Cinsiyete, Resmîyete Göre Kullanılacak Sözler ve Kalıplar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	157	27,02
Tahir ile Zühre	19	3,27
Ferhat ile Şirin	31	5,34
Elif ile Mahmut	91	15,66
Âşık Garip	283	48,71
Toplam	581	100

Tablo 4.8 incelendiğinde, ögenin en sık geçtiği hikâye %48,71 ile Âşık Garip Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Hikâyede söz konusu alt başlığa dair elde edilen ifadeler şöyle sıralanmaktadır: hemşire, efendim/efendi, bey, dost, uşak, arkadaş, yoldaş, delikanlı, ağa, herif, komşu, karı, ihtiyar, ahabap, babayiğit, mahallî, hanım, koca karı, koca, ulu, babalık, adam, canım.

Tablo 4.8 'e göre, karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar ögesinin hikâyelere dağılımında %27,02'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi ikinci sırada tespit edilmiştir. Söz konusu ögeye ilişkin tespit edilen ifadeler şunlardır: komşu, karı, koca karı, efendim/efendi, uşak, delikanlı, acuze karı, koca, ağa, bey, ahabap, arkadaş, canım, yâren (arkadaş), babayiğit, ihtiyar, hanım.

Tablo 4.8'e göre, %15,66'lık oranla ögenin hikâyelere dağılımında üçüncü sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi tespit edilmiştir. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde ögeye ait bulgular şöyledir: efendim, ihtiyar, hanım, koca karı, koca, babayiğit, karı, ağa.

Tablo 4.8'e göre, karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar ögesinin hikâyelere dağılımına bakıldığında %5,34'lük oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin dördüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Hikâyede söz konusu başlığa ilişkin elde edilen bulgular şunlardır: ağa, efendim/efendi, hanım, bey, sahipkırın, canım, koca karı.

Tablo 4.8'de %3,27 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar unsurlarının en az geçtiği hikâye olarak beşinci sırada yer almaktadır. Hikâyede ögeye dair tespit edilen kelime ve kelime grupları şöyle sıralanmaktadır: efendim/efendi, hanım, canım.

4.3. Kişiler Arası İlişkiler Ögelerine İlişkin Bulgular

Kişiler arası ilişkiler başlığına ilişkin kültür ögeleri toplam altı alt kategoride incelenmiştir. Bunlar; “Kadın-Erkek İlişkileri”, “Selamlaşma-Vedalaşma İfade ve Davranışları”, “Aile Yapıları ve İlişkileri, Kuşaklar Arası İlişkiler”, “Sosyal Sınıf ve Halk-Yönetici İlişkileri”, “Konuk Etme, İkram ve Hediyeler”, “Politik ve Dinî Gruplar Arası İlişkiler” kategorileridir. Kişiler arası ilişkiler kategorisinin alt ögelerine ilişkin belirlenen frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Kişiler Arası İlişkiler Ögesinin Dağılımı

Kişiler Arası İlişkiler Alt Kültür Ögeleri	Kerem ile Aslı		Tahir ile Zühre		Ferhat ile Şirin		Elif ile Mahmut		Âşık Garip		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aile yapıları ve ilişkileri	576	35,78	114	26,45	53	9,35	337	46,87	996	67,21	2076	43,17
Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler	133	8,26	15	3,48	43	7,58	39	5,42	7	0,47	237	4,93
Konuk etme, ikram ve hediyeler	83	5,16	7	1,62	19	3,35	17	2,36	27	1,82	153	3,18
Selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları	35	2,17	15	3,48	18	3,17	29	4,03	78	5,26	175	3,64
Kadın-erkek ilişkileri	338	20,99	139	32,25	198	34,92	155	21,56	140	9,45	970	20,17
Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri	445	27,64	141	32,71	236	41,62	142	19,75	234	15,79	1198	24,91
Toplam	1610	100	431	100	567	100	719	100	1482	100	4809	100

Tablo 4.9’deki kişiler arası ilişkiler ögelerinin hikâyelere göre yüzdelerle dağılımı incelendiğinde %43,17’lik yüzdeyle aile yapıları ve ilişkileri alt kategorisinin en fazla yüzdeye sahip olan alt öge olduğu tespit edilmiştir. Bu başlığı sırasıyla %24,91 ile sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri, %20,17 ile kadın-erkek ilişkileri, %4,93 ile politik ve dinî gruplar arası ilişkiler, %3,64 ile selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları, %3,18 ile konuk etme, ikram ve hediyeler ögeleri takip etmektedir. Bulgulara örnek oluşturması bakımından her bir kültürel öge için hikâyelerden alıntılara yer verilmiştir.

“Kadınlar böyledir, kendilerini sürekli naza çeker, âşıkklarını ateşe yakarlar” (Kadın-erkek ilişkileri ögesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, s. 209).

“Beş gün yola gidüb bir gün yine bir kimseye rast gelüb selam virdiler. Ol dahi ‘aleyküm’ diyüb elhasıl anın ile dahi refik olub bunlar üç kimsene oldılar” (Selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları ögesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 262).

“Oğlum senin anandan babadan bir kimsen var mı, dedi. Oğlan dedi, ‘Beli usta bir eksik etekli validem ile kız karındaşım var’, dedi” (Aile yapıları ve ilişkileri ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 148).

“Bundan sonra padişahınız bu Mahmud olacak. Ne dursiniz, dedikde vezir-i vüzera çarnaçar makul görüb Mahmud’u tahta oturdup cümlesi biat itdiler” (Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi s. 289).

“Mehmene Banu cazu mekkareye ikram eyledi” (Konuk etme, ikram ve hediyeler ögesi, Ferhat ile Şirin Hikâyesi, s. 230).

“Ol-vakit oğlanı sarâyâ alub geldiler ve keşişe haber gönderdiler. Saraya getirip ricâli kibârları ve ol vaktün ruhbânlarını cem idüb büyük divan itdiler” (Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 57)

Kişiler arası İlişkiler kategorisinde yer alan altı alt ögeye ait bulgular tablolarda gösterilmiştir. Kişiler arası ilişkiler kategorisini oluşturan her bir alt öge ayrı başlık altında yorumlanmıştır.

4.3.1. Aile yapıları ve ilişkileri

Aile yapıları ve ilişkileri ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.10’da gösterilmiştir. Tablodaki verilerin yorumlanmasının hemen ardından ögeye ilişkin hikâyelerde tespit edilen tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.10. Aile Yapıları ve İlişkileri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Aile Yapıları ve İlişkileri	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	576	27,75
Tahir ile Zühre	114	5,49
Ferhat ile Şirin	53	2,55
Elif ile Mahmut	337	16,23
Âşık Garip	996	47,98
Toplam	2076	100

Tablo 4.10’a göre aile yapıları ve ilişkileri ögesinin en sık geçtiği hikâye %47,98 ile Âşık Garip Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi’nde aile ilişkilerine dair rastlanan bulgular şunlardır: evlat, oğul, baba, ata, valide, kardeşlik, peder, ana, çocuk, oğlan, kız karındaş, kız, kız kardeşim, bacı, nene, amca oğlu, hocanın kızı, nine, öksüz, hocanın karısı, koca, bacı, kardeşsiz, kardeş, birader.

Tablo 4.10’a göre, aile yapısı ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler ögesinin hikâyelere dağılımında ikinci sırada %27,75 oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi tespit

edilmiştir. Hikâyede ögeye ilişkin tespit edilen ifadeler şunlardır: evlat, kız, çocuk, oğlan, emmi, valide, kız evlat, oğlan evlat, baba, karındaş, öksüz, kızın emmisi, ana, oğul, baci, anacık, peder, yetim, dede, çoluk çocuk, sabi, babalarının avreti (eşi), nene.

Tablo 4.10'a göre, aile ilişkileri ögesinin hikâyelere dağılımında üçüncü sırada %16,23 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi kaydedilmiştir. Hikâyede geçen aile ilişkilerine ilişkin ifadeler şöyle sıralanmaktadır: evlat, erkek evlat, baba, peder, annesinin bir tanesi, oğul, çocuk, oğlan, valide, kız, sebeb-i vücudum (anne-baba), ana, karındaş, kız karındaş, akraba, ana baba hasreti, evladın denginde, ata.

Tablo 4.10'a göre, Tahir ile Zühre Hikâyesi, %5,49 ile aile ilişkileri ögesinin hikâyelere dağılımında dördüncü sırada belirlenmiştir. Hikâyede ögeye ait tespit edilmiş ifadeler şöyle sıralanmaktadır: çocuk, oğlan, kardeş, evlatsızlık, kız, oğul, evlat, erkek çocuğu, baba, anne, valide, yetim, eş, ortanca kız, büyük kız, küçük kız.

Tablo 4.10 incelendiğinde, %2,55'lik yüzdeyle Ferhat ile Şirin Hikâyesi aile yapıları ve ilişkileri ögesindeki en az bulguya sahip hikâye olarak tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde aile yapıları ve ilişkileri ögesine dair tespit edilen bulgular şunlardır: kız, kız karındaş, erkek evlat, oğul, baba, valide, peder, dede.

4.3.2. Kadın-erkek ilişkileri

Kadın-erkek ilişkileri ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.11'de gösterilmiştir. Tablo yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen kadın-erkek ilişkileri ögesine ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.11. Kadın-Erkek İlişkileri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Kadın-Erkek İlişkileri	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	338	34,85
Tahir ile Zühre	139	14,33
Ferhat ile Şirin	198	20,41
Elif ile Mahmut	155	15,98
Âşık Garip	140	14,43
Toplam	970	100

Tablo 4.11'e göre, %34,85 ile kadın-erkek ilişkileri ögesinin en sık geçtiği hikâye olarak Kerem ile Aslı Hikâyesi tespit edilmiştir. Hikâyede geçen kadın-erkek ilişkileri ögesine ait ifadeler şunlardır: maşuk, ehliniz, ayâl, yâr-i yâdigâr, (yârin) cemâlini görmek, Kerem'in Aslı'yı görünce damdan aşağıya düşmesi, Aslı'yı görünce Kerem'in bayılması, göğsünü açmak, meme, yârin ağzı, emmek, âşık olmak, buse vermek, sevdaya düşmek,

aşka düşmek, yâr, yârin yanağı, yârin lebi, aşkın sinesine düşmek, beline sarılmak, benim ol, nazlı, gönlün (yârdan) ayrılması, hüsnü olmak, sevda, nazlı, aşk ateşi, yârdan ayrılmak, aşkın nârı, meftun, aşk odu, dilber, dilberin meftunu, güzel, meftun olmak, nazlı yâr, hâlî değılim (boş-sahipsiz), sahibim var, sevmek, birbirini görmek, sarılmak, sevişmek, başını dizine koymak, yanağını dudağına koymak, dudağı değımek, öpmek, yanaklarını emmek, sevdiğim, senin olmak, mecnun olmak, sinesine sarmak, mecnun etmek, beraber yatmak, eş, birbirini sevmek, aşkın deryası, canı arzulamak, aşkın zehri, naz satmak, hatun, nisa taifesi (kadınlar), erkek, mehpâre, merâlîm, boynuna sarılmak, meşk, yâre kavuşturmak, gülüp oynaşmak, lâl-i zülâl, canlar paresi, dudağını emdiğim, buse almak, sarılıp yatmak, yârin koynuna girmek, leb, aşkı kaynamak.

Tablo 4.11'e göre %20,41 oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi kadın-erkek ilişkileri ögesinin hikâyelere dağılımında ikinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde kadın-erkek ilişkileri ögesine ait elde edilen bulgular şunlardır: afet-i zaman, meftun olmak, şirin, er, avret, hesna, güzel, hüsn-ü meşhur, canı gönülden, derun-ı dilden, şirin-i nazenin, karşılıklı sohbet etmek, aşk ateşine düşmek, âşık olmak, aşkı alevlenip yanmak, kızı görünce akıl dairesinden çıkıp beyhoş olmak, yâri karşılamak, Ferhat'ın Şirin'i görünce bayılması, buse almak, divane, Şirin'e düşmek, güzel, yâr, yâr yolunda yanmak, birbirine sarılmak, mest-i la-ya'kıl olmak, cem edip sohbet etmek, candan şirin, ateş-i aşk başına, aşktan yanıp yakılmak, aşk ile, aşkı alevlenmek, nazenin, aşk şarabı, canan rayıhası, aşkından yanmak, Şirin aşkına, sevda etmek, yâr sevmek, hubların şahı, gözüm nuru, kalbim süruru, sevda, güzelim, âşık-ı sadıklar, yârin yüzünü görmek, kız ile oturmak, nazlı canım, naz-u bin şive, hâllerini ayan beyan etmek, arz-ı cemal etmek, birbirini görmek, muhabbete düşmek, zevk u sefa yapmak, güzeller şahı, Şirin'in arzusu, aşkla suzân olmak, firak-ı ateş ile yanmak, firak-ı canan, sevdiğim, Şirin'in kulu, gönlü sevdiğiyile beraber olmak, iki gönül bir olunca, Şirin'in hayali, aşk ile giryân olmak, yürektir aşkın atı, vade-i aşk, canan, yâr-i güzün aşkına, nazlı yârim, aşkından nalan ve giryân olmak, hasbihâl etmek, aşk-ı şeyda, mahpâre, gönlümün ilacı, başımın tacı, elleşmek, azgınlaşmak, aşk, aşkı artmak, divaneye dönmek, aşk alameti, gül yüzlü cananım, ayrılmak, gözünü sevdiğim, ciğergüşem, aşk müptelası, gönlümün sultanı, ruhu revanım, güzel sevmek, kalbimde olan, nur-ı didem, maşuka-i dilkeşidesi, yâr meclisi, yâr-ı vefadâr.

Tablo 4.11'de %15,98'lik oranla kadın-erkek ilişkileri ögesinin hikâyelerde geçme sıklığına göre Elif ile Mahmut Hikâyesi'nin üçüncü sırada yer aldığı tespit

edilmiştir. Hikâyede tespit edilen kadın-erkek ilişkisi ifadeleri şunlardır: aşk, ehlinin yanına varmak, aşktan vücudu yanmak, aşktan içi tutuşmak, kızın aşkından, âşık eylemek, aşkı ateşiyle, dilber, sevda-yı aşk, sevda, râh-ı aşka ser koymak, aşk ateşi, aşkı galebe etmek, yâr, yâri sarmak, âşıklar, aşkım, sevdiğim/sevdiği, yâr hasretiyle yanmak, âşık olmak, âşık-ı sadık, yârin nazları, aşk ile, âyal, afet-i devran, güzel, aşkla yanmak, koluna girmek, âşık maşuka, karşılıklı sohbet etmek, muhabbetleşmek, sarmaş dolaş olmak, birbirleriyle sarılmak, karşılıklı mukavele etmek, sevgili yârim, aşka giriftâr olmak, muhabbeti olmak, ciğerim, sevdiği kız, âşık yâr, ehlim, birbirinin yanaklarından öpmek, koynuna gelmek, tatlı dilli yârim, aşk-ı ateş-i nârım, nazlı dilberim, yüzü mahım, birbirini görmek, canan, râh-ı aşka düşmek, bir güzele düşmek, dil-i şeyda , madeni hûbân-ı dilber, burç-ı saadet, gonca fem, sarılıp yatmak, beraber yatmak, câme-hâblar serilip yatmak, iki hasretin birbirinden murat alması, sîne-i saf olmak.

Tablo 4.11'e göre, kadın-erkek ilişkileri alt ögesinin hikâyelerdeki geçme sıklığına göre Âşık Garip Hikâyesi'nin %14,43 ile dördüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Hikâyede kadın-erkek ilişkileri ögesine ilişkin tespit edilen ifadeler şunlardır: aşk, sevda, sevdiğim/sevdiği, yâr/yârim, boynuna sarılmak, aşk yolunda, sevdanın ağrısı, sinesine sarmak, sarmaş dolaş olmak, (yâr için) yanmak, (birisine) varmak, bakire kız, mecnun olmak, aşk-u sevdaya düşmek, sarılmak, tomurcuk memeli, aşk libası giymek, zampara, (sevgiliyi) görmek, divane olmak, nazlı eşim, mecnun olduğum, sarmak, yârla eğlenmek, nazlı yârim, sevgi, sevdalı baş, bir güzelin aşkı, aşk odu, aşkın katarı, aşk deryası, sevdasına yandığım, aşkın ateşi, yârdan geçme, yârsız, sadık yâr, aşkın gemilerini salmak.

Tablo 4.11'deki bilgiler ışığında, %14,33'lük oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin, kadın-erkek ilişkileri ögesinin en az geçtiği hikâye olduğu tespit edilmiştir. Hikâyede geçen kadın-erkek ilişkileri ögesine ilişkin bulgular şöyle sıralanmaktadır: sevgi, yârin gönlünün düşmesi, öpmek, naza çekmek, sevmek, naz, kadının aşğını ateşe yakması, benim canım, servi hubanım, güzel, aşkı olmak, canım sensin, birbirine sarılmak, boynuna sarılmak, canı sevmek, başkasına varmak, yârim, benim yarım, aşkın meyini içmek, aşkın havası, hayalim sensin, hublar sultanı, gönlüm, ahu gözlüm, naz ile, sarılmak, kucaklaşıp ağlaşmak, sarılıp ağlaşmak, aşkından yanmak, birbirlerini sevdiklerini öğrenmek, hatun, karşılıklı söyleşmek, dilbere bahtı düşmek, Zühre'ye varmak, birbirinden ayrılmak, aşkından deli olmak, aşk, sevişmek, aşkından bayılacak gibi olmak, karşılıklı türkü söylemek, nâr-ı aşk, âşık olmak, yâr kokusu, sevgiliye kavuşmak, yâr, sevgili, birbirlerine bakakalmak, Tahir ile Zühre'nin söyleşmesi,

ağlaşmak, çift, iki sevdalı, âşıkların hicap perdesini kaldırıp zevk-i sefa eylemesi, aşk zebunu, aşkı ateşlenmek, başına oturmak, karşılıklı sohbet etmek, birlikte yiyip içmek, güzel, hüsnü, Tahir'in sadece Zühre'yi düşünmesi, sevda, memeler, sevdiğim, gönüldeki, kalbimdeki, aşk deryası, iki hasretin kavuşması, naz etmek, aşkım, öpüp koklamak, birbirini sevenler, sadık âşıklar.

4.3.3. Selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları

Selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.12'de gösterilmiştir. Tablo 4.12'nin yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları ögesine ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.12. Selamlaşma-Vedalaşma İfade ve Davranışları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Selamlaşma-Vedalaşma İfade ve Davranışları	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	35	20
Tahir ile Zühre	15	8,57
Ferhat ile Şirin	18	10,29
Elif ile Mahmut	29	16,57
Âşık Garip	78	44,57
Toplam	175	100

Tablo 4.12'ye göre, %44,57'lik oranla Âşık Garip Hikâyesi'nin selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışlarının en sık geçtiği hikâye olduğu görülmüştür. Hikâyede geçen selamlaşma ifade ve davranışları şu şekilde sıralanmaktadır: hoş geldiniz, safa geldiniz, allahısmarladık, selam etmek/eylemek, selamünaleyküm, aleykümselem, selam vermek, selam almak, gecemiz hayrola, safa geldin hoş geldin, ne haber, geceniz hayır olsun, sağlık ile gelesin, hoş geldin, selametlemek, sağlık ile selametlik ile gel, selam yazmak, hoş bulduk, güle güle, vedalaşmak, selam.

Tablo 4.12'de yer alan bilgilere göre, %20'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi, selamlaşma-vedalaşma ögesinin hikâyelere göre dağılımında ikinci sırada tespit edilmiştir. Hikâyede, selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları ögesine ait saptanan ifadeler şöyledir: selama durmak, selam vermek, hoş geldin, sefa geldin, selamını almak, selamünaleyküm, aleykümselem, Allah'a ısmarladım, vedalaşmak, temenna (elini başına götürerek verilen selam), uğurlar olsun, selam göndermek, selam etmek.

Tablo 4.12'deki bilgilerden hareketle, %16,57'lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları ögesinin hikâyelere göre dağılımında üçüncü

sırada tespit edilmiştir. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları şunlardır: selam vermek, esselamü aleyk, vedalaşmak, veda kılmak, Allah'a ismarladık, aleyk almak, veda olsun, sefa geldin, aleyküm, aleyk, hoş sefa geldiniz, kademler getirdiniz, sağ ve selamet gel, emnen gel, salimen gel, ganimen gel.

Tablo 4.12'ye göre, %10,29 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi, selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları ögesi hikâyelerde geçme sıklığına göre dördüncü sırada yer almaktadır. Hikâyede ögeye dair bulgular şöyledir: selama durmak, merhabalaşmak, veda etmek, elveda, selam getirmek, selam etmek/eylemek.

Tablo 4.12'den hareketle, söz konusu ögenin hikâyelere dağılımında %8,57'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin en az yüzdeye sahip hikâye olduğu görülmüştür. Hikâyede söz konusu ögeye dair tespit edilmiş bulgular şöyle sıralanmaktadır: uğur olsun, elveda, vedalaşmak, selam vermek, selam almak, selamı var, selam, selam söylemek, veda etmek.

4.3.4. Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri

Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.13'te gösterilmiştir. Tablo 4.13'ün yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesine ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.13. Sosyal Sınıf ve Halk-Yönetici İlişkileri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Sosyal Sınıf ve Halk-Yönetici İlişkileri	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	445	37,15
Tahir ile Zühre	141	11,77
Ferhat ile Şirin	236	19,7
Elif ile Mahmut	142	11,85
Âşık Garip	234	19,53
Toplam	1198	100

Tablo 4.13'e göre; %37,15'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin en sık geçtiği hikâye olduğu görülmüştür. Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri alt ögesine dair Kerem ile Aslı Hikâyesi'ndeki bulgular şunlardır: padişah, saltanat, şah, padişah tahtı, han, sultan, padişah ve sultanın meşveret etmesi, padişahın oğlu, cariye, tahta oturmak, şehzade, babamın tahtı, şah babam, padişah evladı, vezir, sultanlık, hükümdar, kral, paşa, hükm-i hükümet.

Tablo 4.13'e göre; %19,7'lik oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin hikâyelere dağılımında ikinci sırada olduğu görülmüştür.

Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde yer alan sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkilerine ait bulgular şöyle sıralanmaktadır: padişah, devlet tacı, padişahın erkek evladı, padişah kızı, vezir, padişahlık, şehzade, şah, sultan, cariyeye, şah-ı cihan, taht, sebep-i devlet, sebep-i rifat, tac-ı pederi aziz, cihanın şahı.

Tablo 4.13 incelendiğinde; sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin hikâyelere dağılımına göre %19,53 ile Âşık Garip Hikâyesi üçüncü sırada yer almaktadır. Âşık Garip Hikâyesi'nde geçen sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkilerine dair ifadeler şunlardır: şah, paşa, padişah, köle, han, sultan.

Tablo 4.13'e göre, sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin hikâyelere dağılımında %11,85 Elif ile Mahmut Hikâyesi dördüncü sırada yer almaktadır. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkilerine ait bulgular şöyledir: padişah, şah, saltanat, vezir, taht, sultan, tac u taht, şehzade, cariyeye, padişahın kızı, padişah-zâde, şah babam, şahın kızı, valide sultan, tahta oturtmak, vezir-i evvel, vezir-i sani.

Tablo 4.13'teki bilgilere göre, %11,77 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin hikâyelere dağılımına göre en düşük yüzdeye sahip hikâye olarak tespit edilmiştir. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri alt ögesine dair tespit edilmiş bulgular şöyledir: padişah, vezir, vezirin oğlu, padişah-zâde, sultan, köle, şah, padişahın kızı, şahın kızı, hünkâr kızı, taht, devletli sultan, cariyeye, padişahın tahtı.

4.3.5. Konuk etme, ikram ve hediyeler

Konuk etme, ikram ve hediyeler ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.14'te gösterilmiştir. Tablo 4.14'ün yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen konuk etme, ikram ve hediyeler ögesine ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.14. Konuk Etme, İkram ve Hediyeler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Konuk Etme, İkram ve Hediyeler	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Ash	83	54,25
Tahir ile Zühre	7	4,58
Ferhat ile Şirin	19	12,42
Elif ile Mahmut	17	11,11
Âşık Garip	27	17,65
Toplam	153	100

Tablo 4.14'e göre, konuk etme ikram ve hediyeler ögesinin en sık geçtiği hikâye %54,25'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde tespit edilen konuk etme, ikram ve hediyeler ögelerine dair bulgular şunlardır: ikram etmek, misafir için oda yaptırmak, bergüzar, misafir, misafir olmak, misafir olarak kalacak konak vermek, iki gözüm üzerinde yeriniz vardır (konuk etme), kuş tüyü döşekte (misafir etmek), mihman olmak, evine getirmek (konuk etme), ikram, karşılamak, ikram izzet etmek, misafir etmek, istikbal etmek (karşılama anlamında), misafire hürmet etmek.

Tablo 4.14'e göre, %17,65 ile Âşık Garip Hikâyesi konuk etme ikram ve hediyeler ögesinin hikâyelere dağılımında ikinci sırada tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde konuk etme, ikram ve hediyeler alt ögesine ait bulgular şöyledir: Şam alacası, Halep kutnusu, elli bin kese altın, bin kese altın, ısmarlamak, komşulara helva dağıtmak, helva üleştirmek, tanrı misafiri almak, misafir almak, tanrı misafiri olmak, misafir etmek, misafir olmak, şerbet dağıtmak, şerbet üleştirmek, hediye düzmek, hediye gelmesi, misafir, şarap dağıtmak yemek vermek, kahve vermek, konuk.

Tablo 4.14'e göre, konuk etme ikram ve hediyeler ögesinin hikâyelere dağılımında %12,42'lik oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Konuk etme, ikram ve hediyeler ögelerine ilişkin Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçen ifadeler şöyle sıralanmaktadır: hediye vermek, padişahın misafirlerini köşke davet etmesi, taam göndermek, yemeği önüne koymak, taamından vermek, taam getirmek, misafir için oda döşetmek, altınları fukaraya vermek, altın vermek, ikram etmek.

Tablo 4.14'e göre, konuk etme ikram ve hediyeler ögesinin hikâyelere dağılımında %11,11'lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi'nin dördüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen konuk etme, ikram ve hediyeler ögesine ait bulgular şunlardır: ikram etmek, misafir olmak, mihman etmek, misafir gelmek, misafir olarak saraya götürmek, padişahın davet etmesi, hediye göndermek, gelenleri dışarıda karşılamak, izzet-i ikram ile, ikram, i'ziz u ikram, çerağ eylemek (ödüllendirmek anlamında).

Tablo 4.14'e göre, konuk etme ikram ve hediyeler ögesinin hikâyelere dağılımında %4,58'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin en düşük yüzdeye sahip hikâye olduğu tespit edilmiştir. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde yer alan konuk etme, ikram ve hediyeler

alt ögesine dair bulgular şunlardır: altın vermek, para vermek, bin altın atmak, bahşiş vermek.

4.3.1. Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler

Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.15'te gösterilmiştir. Tablo 4.15'in yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesine ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.15. Politik ve Dinî Gruplar Arası İlişkiler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Politik ve Dinî Gruplar Arası İlişkiler	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	133	56,12
Tahir ile Zühre	15	6,33
Ferhat ile Şirin	43	18,14
Elif ile Mahmut	39	16,46
Âşık Garip	7	2,95
Toplam	237	100

Tablo 4.15'e göre, %56,12 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesinin en sık geçtiği hikâye olarak kaydedilmiştir. Hikâyedeki politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesine ait bulgular şöyledir: dini ayrı, reaya (gayrimüslimler), ricali, kibarın cemi, ehl-i meclis, divan, ricali kibarlar, divanda cemetmek, divan-ı huzur, divan etmek, reaya kızı, Müslüman ile Hristiyan aşkı, İsa taifesi, daciğ, meclis, divanda meşveret etmek, mecliste meşveret üzere, kâfir, İsa taifelerinden biri, keşişlerin Müslümanlara karşı ittifak etmesi, kâfir kızı, gavur, keşiş kızı, daciğe meyil vermek, akıldaneler (bilge sınıfı-ulema), memleket vücûhları, imansız, dinsiz, ulema, ruhbanlar, keşiş ü ruhbanlar, patrik, vezir vüzera, hâkimler, reaya kapıları, divan kurmak, ayân.

Tablo 4.15'te politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesinin hikâyelere dağılımında ise Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin %18,14'lük orana sahip olduğu görülmüştür. Hikâyede geçen politik gruplar arası ilişkiler alt ögesine dair ifadeler şunlardır: eyyam-ı devlet, ehl-i divan, divan, devlet, meclis, müşavere etmek (politik gruplar arasında), divan etmek, ulema, divan efendileri, ayyâr.

Tablo 4.15'teki bilgilere göre, politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesinin hikâyelere göre dağılımında Elif ile Mahmut Hikâyesi %16,46'lık orana sahiptir. Tablo 4.15'e göre, Elif ile Mahmut Hikâyesi'nin incelenen hikâyeler içinde üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesine ilişkin Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen ifadeler şöyledir: vezir-i vüzera, rical-i devlet, hükm-i hükümet,

meclis, ahali-i meclis, cem-i kübera, kâfire, yezide, kâfir, vekil vükerâ, cemiyet-i mahalli, meydan-ı siyaset, hazır-ı meclis.

Tablo 4.15'teki verilere göre, politik ve dinî gruplar arası ögesinin hikâyelere göre dağılımında Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin %6,33'lük orana sahip olduğu görülmüştür. Buna göre, Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin incelenen hikâyeler arasında dördüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesine dair tespit edilmiş bulgular şunlardır: meclis, meclisin toplanması, âlimler, münafık şerri, vüzera, ulema, münafık, münafıklık.

Tablo 4.15'teki bilgilere göre, ögenin hikâyelere göre dağılımında %2,95'lik oranla Âşık Garip Hikâyesi'nin en düşük yüzdeye sahip hikâye olduğu görülmüştür. Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesine ait Âşık Garip Hikâyesi'nde tespit edilmiş bulgular şöyledir: meclis, kâfir.

4.4. Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller Ögelerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta yer alan kültür ögeleri toplam sekiz alt kategoride incelenmiştir. Bunlar: “Sözlü Gelenekler ve Sözlü Edebiyat”, “Atasözleri ve Deyimler”, “Giyim ve Aksesuarlar”, “Gelenekler ve Doğum, Evlilik, Ölüm Ritüelleri”, “Özel Günler, Kutlamalar ve Bayramlar”, “Danslar”, “Yasalar, Toplumsal Kurallar ve Yasaklar”, “Efsanevî-Doğüstü Varlıklar, Kişiler, Olaylar ve Batıl İnançlar” kategorileridir. Alt ögelere dair belirlenen frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.16'da gösterilmiştir. Tablo yorumlamasından sonra bulguları desteklemesi bakımından hikâyelerden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller Ögesinin Dağılımı

Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller Alt Kültür Ögeleri	Kerem ile Aslı		Tahir ile Zühre		Ferhat ile Şirin		Elif ile Mahmut		Âşık Garip		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri	74	5,42	29	5,31	28	5,04	45	5,91	177	12,79	353	7,65
Sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat	250	18,3	156	28,57	85	15,29	118	15,49	497	35,91	1106	23,97
Giyim ve aksesuarlar	70	5,12	11	2,01	25	4,5	10	1,31	112	8,09	228	4,94
Yasalar, toplumsal kural ve yasaklar	112	8,2	46	8,42	41	7,37	95	12,47	46	3,32	340	7,37
Efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar	213	15,59	66	12,09	107	19,24	82	10,76	64	4,62	532	11,53
Özel günler, kutlamalar ve bayramlar	7	0,51	-	-	1	0,18	4	0,52	8	0,58	20	0,43
Danslar	1	0,07	3	0,55	-	-	-	-	-	-	4	0,09
Atasözleri ve deyimler	639	46,78	235	43,04	269	48,38	408	53,54	480	34,68	2031	44,02
Toplam	1366	100	546	100	556	100	762	100	1384	100	4614	100

Tablo 4.16’da yer alan sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisine ait alt ögelerin hikâyelere göre yüzdelerle dağılımı incelenmiştir. Buna göre, atasözleri ve deyimler alt ögesi en fazla yüzdeye sahip olup genel yüzdenin %44,02’sini oluşturmaktadır. Sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat %23,97 ile ikinci sırada yer almaktadır. %11,53 ile efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar ise üçüncü sırada yer almaktadır. Bu verileri sırasıyla %7,65 ile gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri, %7,37 ile yasalar, toplumsal kurallar ve yasaklar, %4,94 ile giyim ve aksesuarlar, %0,43 ile özel günler ve bayramlar, festivaller, törenler, kutlamalar, %0,09 ile danslar takip etmektedir. İnceleme sonucunda danslar başlığının %0,09 ile en az yüzdeye sahip alt kategori olduğu görülmüştür. Bulguları desteklemesi bakımından hikâyelerde geçen kategorilere ait ifadelerin doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Çünkü bu kız peri padişahının kızı idi amma babası fevt olub kendi dahi perilikten mazul olmağla sarayında yalnız başına oturur idi ve bu kıza dahi alem-i manasında Mahmud’ı göstermişler idi” (Efsanevî, doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 264).

“Şimdi baktılar biraz sarhoşlar. Kimi mâni söyler, kimi türkü söyler” (Sözlü gelenek ve edebiyat ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 142).

“...dirler ki, imam evinden aş, ölü gözünden yaş olmaz dirler...” (Atasözü ve deyimler, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 149).

“Kırk keseye entarisi şalvarı

Beş yüzedir belindeki kemeri

Üç yüzedir fes ile çemberi

İnci yakut düzdürmüşem bak Senem” (Giyim ve aksesuarlar ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 220).

“Hemandem padişah şad u hurrem olub dervişin elini öpdi” (Gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri ögesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 247).

“Usta şu esbabları, bana bayrama yetiştirmelisin, dedi” (Özel günler ve bayramlar, festivaller, törenler, kutlamalar ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 147).

“... ne kadar kıymetli mücevher varsa takmış, karşısında çengiler rakediyorlar” (Danslar ögesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, s. 237).

“... oğlum sen öteden beri padişah evladısın, bu kadar mahlukın içinde bir kız ile oturmak el virmez, sana münasip değildir, bir hareme koyalım, kapusu önünde ben oturayım, bekleyim veyahut Allah’ın emri üzere akd-i nikâh idelüm de nikâhın olduğu halde kimsenin bir diyeceği kalmaz, andan sonra beraber yat, otur, ne yaparsan yap, velakin bu iki tedbirden başkasının münasibi yoktur...” (Yasalar, toplumsal kurallar ve yasaklar ögesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 82).

Bu kategorideki toplam sekiz alt ögenin hikâyelere göre dağılımı, ayrı başlıklar altında tablolarda gösterilip açıklanmıştır.

4.4.1. Gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri

Gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri ögesinin hikâyelere göre dağılımı Tablo 4.17’de gösterilmiştir. Tablo 4.17’nin yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri ögesine ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.17. Gelenekler ve Doğum, Evlilik, Ölüm Ritüelleri Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Gelenekler ve Doğum, Evlilik, Ölüm Ritüelleri	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	74	20,96
Tahir ile Zühre	29	8,22
Ferhat ile Şirin	28	7,93
Elif ile Mahmut	45	12,75
Âşık Garip	177	50,14
Toplam	353	100

Tablo 4.17’deki bilgilere bakıldığında, gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüellerinin en sık geçtiği hikâyenin %50,14 ile Âşık Garip Hikâyesi olduğu görülmüştür. Âşık Garip Hikâyesi’nde geçen gelenekler ve geçiş ritüelleri şunlardır: dua okuyarak isim koymak, el öpmek, ustanın elini öpmek, dolu içmek, dolu tası, erenlerin deminden sürmek, kırklar camından/tasından içmek, pehlivanın yağlanması, rüyada dolu içmek, âdet, görücüye çıkan kızın sandalyede oturması, elleri kınalı (ele kına yakma geleneği), aşk dolusunu içmek, gözlerinden öpmek, posta oturmak/postta daim olmak (şeyhlik

makamının sembolü olan tarikat geleneği), bade içmek, dualı suyu içerek şairlik almak, biri ya da bir dilek için yemek dağıtmak, âşıklıkta usta-çırak geleneği, bu vilayetin âdeti, ölmüşü olanın siyah giymesi, bade şişesi elinde tutmak, ölüyü defnetmek, kabir, ölüyü yıkamak, buhur ve od ağacı ile götürmek, hem sin içine zemin etmek, mezara gidip 3 İhlas ve bir Fatiha okumak, mezara ziyaretine gitmek, ölünün canı için helva yapmak, ölenin ardından helva dağıtmak, kız istemek, kız vermek, kız almak, nagâh istemek (başlık parası anlamında), düğün masrafı istemek, nişan vermek, nişan, nişan yapmak, düğün, ölenin yası için kara giymek, ere varmak, nikâh olmak, nikâh etmek/eylemek, gelin, al giymek, düğün evi, kına gecesi, nişanlı, düğün kurmak, Senem'in kınası, gerdek hane, gerdeğe giren erkeğin arkasına dayanmak, gelin olmak, gelin kız, gerdek gecesi, kırk gün kırk gece düğün yapmak, gelin ve damadı dua ve sena ile gereğe götürmek, kına yakmak, Halep kınası, düğün sahibi olmak, düğüne gelmek, düğün halkı, toy (düğün kutlaması), çeyiz getirmek, tüm tanıdıklara çeyizi göstermek (sermek), gerdek için gelini damadın koynuna koymak, kınası tutmak, ölenin canı için yemek dağıtmak.

Tablo 4.17'ye göre, Kerem ile Aslı Hikâyesi %20,96 ile gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüellerinin hikâyelere göre dağılımında ikinci sırada tespit edilmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde bu ögeye dair geçen bulgular şunlardır: dolu içmek, beşik kertmesi geleneği, rüyada bade içip âşık olma, gözlerinden öpmek, el öpmek, âşıklıkta usta-çırak geleneği, kırklar elinden kadeh almak, yâr elinden bade içmek, âdet etmek, dolu vermek, müjdeli bir haber alınınca yeşil kına yakmak, posta bağlanma geleneği (şeyhlik makamına gelmek), askı indirmek (âşık atışmasında üstün gelen saz şairinin ödülü), kız vermek, kız almak, sözlenmek, evlilik için kırk gün mühlet alınması, nişan almak, nişan vermek, düğün etmek, söz kesmek, meyyitün (cenaze) namazı kılmak, gelin, nikâh olmak, akd-i nikâh etmek, mezaristan, gelin, kefen biçmek, mezar kazmak, mezar taşı dikmek, mezar yeri, mezar taşına söz yazmak, kırk gün kırk gece düğün yapmak, damadı gerdeğe koymak, cenazeyi yıkamak (ölü yıkamak), kırk gün düğünden sonra kırk birinci gün gerdeğe girmek.

Tablo 4.17'deki bilgiler ışığında, %12,75 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri ögesinin hikâyelere dağılımında üçüncü sırada tespit edilmiştir. Hikâyede gelenekler ve ritüellere ait bulgular şöyledir: el öpmek, çocuğa dua ve dileklerle isim koyma, cam dolusu bade nûş etmek, dervişlerin elinden bade içmek, aşka bade içmek, el ve ayaklarını bus etmek, küçüklerin gözlerinden öpmek, gelinin kayınpederi tarafından kabul görmesi ve ardından elini öpmesi, göz aydını ziyaretine

gidilmesi, mehter alayının düğün için müzik icra ederek yürümesi, kız almak, kız vermek, kocaya varmak, nikâh etmek, düğün etmek, gerdeğe girmek, kırk gün kırk gece düğün etmek, güveyi girmek, düğün, nikâhı olmak.

Tablo 4.17'ye göre, gelenekler ve ritüellerin hikâyelere göre dağılımında %8,22'lik oranla Tahir Zühre Hikâyesi, beş hikâye içinde dördüncü sırada yer almaktadır. Gelenekler ve doğum, evlilik ve ölüm ritüelleri ögesine ilişkin Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde yer alan bulgular şöyledir: el öpmek, badeleri içmek, beşik kertmesi, âşıklıkta usta-çırak geleneği, toprağı öpmek, bade sunmak, evlendirmek, düğün yapmak, kız vermek, gerdek, defnetmek, mezar kazdırmak, mezar, kız almak, Tahir'e Zühre'yi vermek, düğün, nikâh etmek, gerdek, mezar ziyareti yapmak, aile bağı olanların ya da sevenlerin yan yana gömülmesi, ölenin ardından toplu şekilde toplanılıp Fatiha okunması.

Tablo 4.17'de, gelenekler ve ritüellerin hikâyelere göre dağılımında %7,93'lik oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi, en az yüzdeye sahip hikâye olarak beşinci sırada yer almaktadır. Hikâyedeki gelenek ve ritüellere ilişkin bulgular şunlardır: yeri/zemini öpmek, gelin bohçası yapmak, bir yerin açılışı için kurban kesilmesi geleneği, âdet üzere, mehter alayının savaştan önce seda salması, bade içmek, ölenin ardından siyahlar giymek, nikâh ettirmek, kız almak, nikâh etmek, kız vermek, nikâh olmak, düğün, ölenin ardından lokma dağıtmak, vefat etmek, sevenlerin ölünce yan yana defnedilmesi, ölenin kıyafetlerinin fakirlere dağıtılması, mezar ziyareti yapmak, tabutun üstüne siyah örtü örtülmesi, kırk gün yas tutmak.

4.4.2. Sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat

Sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.18'de gösterilmiştir. Tablo 4.18'in yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat ögesine ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.18. Sözlü Gelenekler ve Sözlü Edebiyat Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Sözlü Gelenekler ve Sözlü Edebiyat	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	250	22,6
Tahir ile Zühre	156	14,1
Ferhat ile Şirin	85	7,69
Elif ile Mahmut	118	10,67
Âşık Garip	497	44,94
Toplam	1106	100

Tablo 4.18’de sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat ögesinin hikâyelere göre dağılımında Âşık Garip Hikâyesi’nin %44,94 ile en fazla ögeyi içerdiği tespit edilmiştir. Hikâyede tespit edilen ifadeler şunlardır: mâni söylemek, türkü söylemek, kıssa, âşık, türkü, türki-i evvel, türkü çağırmaq, türkü, âşıkare/aşikâre, (âşıklık geleneğinde sözün açıkça söylenmesi anlamında), âşık, sadık-ı âşık, âşıklık, âşık atışması, nakletmek-nakleylemek, koşma.

Tablo 4.18’deki bilgiler değerlendirildiğinde, %22,6’lık oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi sözlü gelenek ve edebiyat ögesinin hikâyelere göre dağılımında ikinci sırada tespit edilmiştir. Sözlü gelenek ve edebiyat ögesine ilişkin tespit edilmiş bulgular şöyle sıralanmaktadır: az demedi uz demedi, dere tepe dümdüz demedi ve gece gündüz demeyip konup göçerek lale sümbül biçerek (tekerleme), türkü çağırmaq, kıssa, yâren-i safâ, türkü söylemek, türkü, âşık, âşıkân, âşık atışması, mahlas, hikâyet etmek, gülbeng çekmek, ilahi söylemek/okumak, mahlas söylemek, destan.

Tablo 4.18’e göre %14,11’lik yüzdeyle Tahir ile Zühre Hikâyesi, sözlü gelenek ve sözlü edebiyat ögesinin hikâyelere göre dağılımında üçüncü sırada kaydedilmiştir. Tahir ile Zühre Hikâyesi’nde sözlü gelenek ve edebiyat ögesine dair geçen ifadeler şöyledir: ravîyan, nakîan, rivayet, hikâyet, destan, türkü, türkü söylemek, âşık, âşık atışması, ravî, rivayet etmek, mâni, kıssadan hisse kapmak, kıssa.

Tablo 4.18’e göre %10,67’lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi incelenen hikâyeler içindeki sıralamada dördüncü sırada yer almaktadır. Elif ile Mahmut Hikâyesi’nde yer alan sözlü gelenek ve edebiyat ögesine ait bulgular şöyle sıralanmaktadır: ravîyan-ı akbar, nakîlan-ı rüzigâr, rivayet, kıssa, elkıssa, türkü, nakletmek/eylemek, âşık atışması, türkü söylemek, nakletmek, hikâye/hikâyet, hikâye etmek.

Tablo 4.18’deki bilgiler ışığında, %7,99’luk yüzdeyle Ferhat ile Şirin Hikâyesi sözlü gelenek ve sözlü edebiyatın en az geçtiği hikâye olarak beşinci sırada tespit edilmiştir. Hikâyede ilgili tespit edilmiş sözlü gelenek ve edebiyat ögesine ait ifadeler şunlardır: ravî, rivayet, hikâyet, beyt, rivayet etmek, nakl-u beyan etmek, âşık, âşık atışması, kıssa, nakletmek, hikâye.

4.4.3. Atasözü ve deyimler

Atasözü ve deyimler ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.19’da gösterilmiştir. Tablo 4.19’un yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen tüm atasözleri ve deyimler sıralanmıştır.

Tablo 4.19. Atasözü ve Deyimler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Atasözleri ve Deyimler	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	639	31,46
Tahir ile Zühre	235	11,57
Ferhat ile Şirin	269	13,24
Elif ile Mahmut	408	20,09
Âşık Garip	480	23,63
Toplam	2031	100

Tablo 4.19’a göre, ögenin en sık geçtiği hikâyenin %31,46’lık oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi olduğu tespit edilmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi’nde yer alan atasözleri şunlardır: Gül dikensiz bitmez (olmaz), gün doğmadan neler doğar, yolcu yolunda gerek, kul bunalmayınca Hızır yetişmez, imam evinden aş, ölü gözünden yaş çıkmaz.

Kerem ile Aslı Hikâyesi’nde yer alan deyimler ise şunlardır: yola revan olmak, kurban olmak, derdine derman olmak, dert olmak, zevk etmek, dünyaya gelmek, iş yaramak, hatırandan çıkmak, ele almak, geri dönmek, belaya uğramak, sözünden dönmek, peyda etmek, akli gitmek, neye uğradığını bilememek, aşka düşmek, hayır yok, gark olmak, hata etmek, gönül ister, kabahat etmek, dünya başına dar olmak, tesmiye etmek, münasip görmek, razı olmak, murat almak, nişan almak, kavlükarar etmek, iş görmek, lazım olmak, aldı sazi eline, vakti gelmek, ayağına gelmek, şanına düşmek, saçını başını yolmak, canını almak, ayağına kapanmak, bir paralık etmek, adı olmak, rezil etmek, muradını vermek, ateşe atmak, yar olmak, gam yememek, sözünden çıkmamak, sen bilirsin, dillere destan olmak, yükte hafif pahada ağır, hayal olmak, kan ağlamak, ah etmek, halden bilmek, hazır olmak, yoluna bakmak, elinden almak, ateşine yanmak, bilmezlikten gelmek, haram olmak, beli bükülmek, yeri yurdu belirsiz olmak, akli başına gelmek, ne demek olsun, bir hal olmak, hırkayı başına çekmek, firar etmek, sefa sürmek, arkasına düşmek, boş olsun, dere tepe düz gitmek, gece gündüz dememek, başa gelmek, eceliyle ölmek, düşüp kalkmak, gönül yapmak, türkü çağırmak, can dayanmamak, ayrı düşmek, deli olmak, haber almak, sararıp solmak, ah vah etmek, peşine düşmek, razı olmak, canı sıkılmak, ayağına düşmek, yar etmek, haber vermek, eli olmak, yoluna koymak, müsaade etmek, malum olmak, gark etmek, gaflet uykusuna dalmak, meydana

dökmek, hazır olmak, haberi olmak, söz vermek, elden gitmek, gözyaşı dökmek, keder vermek, meyil vermek, şüphe etmek, yanıp yakılmak, hükmünde olmak, eline almak, inkisarı tutmak, altında kalmak, imana getirmek, yoldan çevirmek, harman savurmak, ne olacak, dava görmek, hor bakmak, yüz sürmek, uykuya dalmak, ele geçmek, kıyamete kalmak, cana kıymak, kulak vermek, ayağının tozu ile, hatırına gelmek, adı olmak, söz yok, gözü olmamak, yüzü olmamak, zahmet çekmek, muradına ermek, imana gelmek, hasret kalmak, telef etmek, yüreği dayanmamak, gaflet basmak, elinden tutmak, elden kaçmak, ayağını giymek, haber göndermek, bir elmanın yarısı o yarısı bu, gözüyle görmek, hakkından gelmek, elinden kurtulmak, sözünü tutmak, yüzüne bakmamak, el vermek, davet etmek, sözü geçmemek, yolunu tutmak, vuku bulmak, takati kalmamak, kuş sütüyle beslemek, ah çekmek, yoluna bakmak, saç ağartmak, dişleri dökülmek, terkisine almak, özür dilemek, kusura bakmamak, başı belaya uğramak, göz etmek, yer vermek, kulağına söylemek, hatırını kırmak, aklına getirmek, tıraş etmek, söz dinlemek, aşka gelmek, canından bezmek, harap olmak, emek çekmek, ne olduğunu bilememek, zahmet olmak, vakti gelmek, yolunu gözlemek, kolu kanadı kırılmak, rahat etmek, gönlü istemek, derdine düşmek, belini bükmek, el çekmek, yola çıkmak, yol vermek, yol açmak, feryat etmek, karşı çıkmak, sır vermek, borçlu olmak, zararı yok, dile düşmek, yüzünü gözünü açmak, işine karışmak, iş etmek, yolcu etmek, hizmet görmek, gözü olmak, eline geçmek, gecesini gündüzüne katmak, aklı başından gitmek, yolunu tutmak, yolunu şaşırmak, neye uğradığını bilememek, sahip çıkmak, çekip gitmek, kan dökmek, güneş doğmak, başına bir hâl gelmek, yanında olmak, oyun etmek, kül olmak, hazır etmek, ateşe vurmak, kül etmek, gazaba gelmek, gönlü düşmek, rast gelmek, ismini bağışlamak, gözü görmemek, zapt etmek, yükünü çekmek, kanlı yaşlar dökmek, içeri girmek, rahat durmak, hâlden bilmek, hâlden anlamak, namerde muhtaç olmak, cefa çekmek, yol göstermek, gönlünü etmek, hatırından çıkmamak, yüz çevirmek, yol almak, aklını başından almak, aklına gelmek, işi bozmak, defterini dürmek, siper olmak, geri çekilmek, baş koymak, candan geçmek, ateşine yanmak, vadesi yetmek, fırsat vermek, deli etmek, göçüp gitmek, dil dökmek, gün doğmak, eli ayağı tutmak, el ele vermek, gözü yolda olmak, ağzı köpürmek, yemin vermek, el tutmak, yolunu bulmak, soğuk almak, hatırı için, aklına düşmek, göz süzmek, ter boşanmak, teselli vermek, yatağa düşmek, yerine koymak, yüreği sızlamak, eceli gelmek, hayran olmak, haddini aşmak, yas çekmek, dünya gözü ile görmek, hesap görmek, cana kıymak, diline düşmek, ikrar vermek, hoş beş etmek, dile gelmek, üzerine yürümek, boyunu aşmak, layık görmek, geçit vermemek, bayram etmek,

hayran etmek, rahat olmak, kalbini kırmak, güç gelmek, kul köle olmak, gözüne uyku girmemek, feragat etmek, hizmet etmek, gurbet çekmek, daldan dala konmak, bağırını ezmek, canına kâr etmek, bağırına basmak, feda olmak, yüzü suyu hürmetine, gurbete çıkmak, sevda çekmek, söz atmak, bülbül gibi şakımak, hayra yormak, iş başa düşmek, yüzüne gülmek, imlaya gelmemek, keyif çatmak, gözü yolda kalmak, koynuna girmek, zincire vurmak, ne lazım, yolunu bilmek, derdine yanmak, aciz kalmak, kütük gibi, ateş püskürmek, yerine geçmek, giyininip kuşanmak.

Tablo 4.19’da atasözleri ve deyimlerin hikâyelere dağılımına göre %23,63’lük oranla Âşık Garip Hikâyesi’nin ikinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi’nde geçen atasözleri şunlardır: Eti senin kemiği benim, arkasından sapan taşı yetiştirmez, yolcu yolunda gerek, akıl yaşta değil baştadır, gözden irak olan gönülden de irak olur.

Âşık Garip Hikâyesi’nde geçen deyimler şöyle sıralanmaktadır: hesabını bilmek, üzerine düşmek, yerine getirmek, ruhunu teslim etmek, kasavet çekmek, münasip görmek, davet etmek, hatırına getirmek, sağ olmak, dünyayı tutmak, işi pişirmek, pay etmek, rahat olmak, bereket versin, ortak etmek, yola gitmek, yoldan çıkmak, sefa sürmek, ah etmek, başına ekşimek, başına çıkarmak, sözünü tutmak, yerine getirmek, arkasına almak, göz dikmek, soluğu evde almak, eli değmek, hazır etmek, gözü olmak, yüzüne gülmek, silip süpürmek, giyininip kuşanmak, haber almak, çirak almak, içeri girmek, dışarı çıkmak, geç kalmak, gönlünü eğlemek, söz gelmek, hizmet etmek, sır vermek, bir araya gelmek, gönül kırmak, hatırını almak, muradını almak, parmağı ağzında kalmak, keyfi yerinde olmak, boğazına dizilmek, peyda etmek, niyet çekmek, kapıdan kovsan bacadan düşmek, el kaldırmak, geri vermek, geri almak, hatırı için, hava bozmak, yer vermek, ileri gelmek, kılıç çekmek, kendini bir şey sanmak, elinden gelmek, haddini bildirmek, etekleri tutuşmak, sefa sürmek, hasret kalmak, emanet vermek, eline almak, kurbanın olayım, vakti gelmek, geri gitmek, başı ağrımak, gözüne görünmek, azap çekmek, yüze gülmek, önüne düşmek, hatırı kırılmak, gönlünden geçirmek, keyfini bozmak, haber göndermek, taş atmak, murat almak, havaya gitmek, rast gelmek, göz süzmek, yola çıkmak, zararı yok, yanına almak, تنها kalmak, işi olmak, kulağına söylemek, sazı eline almak, gözü yolda, gark etmek, başına gelmek, geriye gitmek, yolda kalmak, yerine oturmak, yolunu gözlemek, sözünde durmak, üstüne gelmek, haram etmek, kulak vermek, doyum olmamak, yüzü gülmek, idare etmek, ortak etmek, geri dönmek, elinden çıkmak, şahit tutmak, yer bulmak, para yedirmek, altında kalmamak,

gözü olmamak, sefasına bakmak, geç kalmak, elinden almak, cebinden çıkarmak, elinden geleni ardına koymamak , hor bakmak, karşılık vermek, yoldan çıkmak, baş kesmek, baş sallamak, yüreğine dert olmak, elinden kurtulmak, güneş görmek, icat etmek, boynunu vurmak, gazaba gelmek, fırsat vermek, ah çekmek, iş görmek, sözünden dönmek, haber vermek, sözünü geri almak, diline düşmek, yazık olmak, derdine düşmek, kurban vermek, peşine düşmek, kulak vermek, mühür basmak, razı olmak, dokuz körün bir değneği, sormak ayıp olmasın, öyle olsun, beti benzi kalmamak, eline geçmek, kapısını çalmak, zahmet çekmek, dili varmak, kanı kurumak, tabanları kaldırmak, canı çıkmak, gönlünü etmek, nişan almak, beli bükülmek, yanına almak, elden gitmek, cebinden çıkarmak, yabana gitmek, para dökmek, nikah kıymak, can başına sıçramak, ne yüzle, ne yapıp yapıp, emek çekmek, gözü görmemek, gözü görmez olmak, yolunu beklemek, hasret çekmek, adı olmak, yol gözlemek, (birinin) başı için, iki eli yakasında olmak, hakkı olmak, helak etmek, ömür geçirmek, ayağa kalkmak, elinde kalmak, sahip çıkmak, akli başından gitmek, haram olmak, yerine oturmak, söz dinlemek, yüreği sızlamak, kendini paralamak, bağırını delmek, el pençe, başından almak, baş vermek, düşman olmak, hasret kalmak, yola gitmek, gözleri kamaşmak, kanlı yaşlar dökmek, kendini bilmek, el çekmek, belini bükmek, ekmeğini yemek, var olmak, yola düşmek, güneş doğmak, sineye çekmek, dillere destan olmak, göze görünmek, imdadına yetişmek, ziyaret etmek, yola revan olmak, yaya kalmak, faydası olmak, muradına ermek, kıyamete kalmak, kolayını bulmak, ne çare, eceli gelmek, gözü dolmak, eziyet vermek, zahmet olmak, hayır gelmemek, terkisine almak, tebelleşmek olmak, gelip çatmak, kamçı vurmak, arkasına düşmek, kendinden geçmek, kulağına gitmek, tabak gibi, yolunu şaşırmak, feryat etmek, figan etmek, ayrı düşmek, ciğer kebab olmak, kanı kaynamak, hâli üzere, cana kıymak, canına yetmek, mum yakmak, zarar gelmek, kendine gelmek, önüne geçmek, bir hâl olmak, gökte ararken yerde bulmak, gülüp oynamak, candan geçmek, sen bilirsin, hükmü geçmek, boş durmamak, zülfü yâre dokunmak, yemek vermek, zararı olmamak, ne lazım, başına yıkmak, işine bakmak, canına minnet olmak, yarasınıdeşmek, yarasınıdeşmek, konuk olmak, el vermek, arasını bulmak, mecali kalmamak, feda olmak, gönlü olmak, haber salmak, boşa gitmek, yara açmak, önüne bakmak, dünya gözüyle görmek, gözü açılmak, meydana koymak, emanet etmek.

Tablo 4.19’da atasözleri ve deyimlerin hikâyelere dağılımına göre %20,09’luk oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi’nin üçüncü sırada olduğu belirlenmiştir. Elif ile Mahmut

Hikâyesi’nde yer alan atasözleri şunlardır: Yolcu yolunda gerek, dağ başından duman eksik olmaz.

Elif ile Mahmut Hikâyesi’nde geçen deyimler şunlardır: haram olmak, davet etmek, zindan olmak, yerine getirmek, bir dediğini iki etmemek, haber göndermek, bıyık altından gülmek, ismini vermek, münasip görmek, malum olmak, kendini bilmek, el uzatmak, tesmiye etmek, emanet etmek, hevesine düşmek, heves etmek, talim etmek, başına bir hâl gelmek, hayran olmak, eline almak, işine bakmak, yanına almak, içeri girmek, meydana çıkarmak, razı olmak, sevdasına düşmek, ağız aramak, demek olmak, akli başına gelmek, akli başından gitmek, helak etmek, göze görünmek, haber vermek, ele vermek, elden kaçırmak, yolunu bilmek, hizmet etmek, kurban olmak, haber almak, keyif vermek, yemeden içmeden kesilmek, düzen vermek, aldı sazi eline, ah vah etmek, hali üzere, ciğer kebab olmak, aşka düşmek, bülbül gibi söyletmek, zevkine bakmak, zevki çıkmak, meydanda bırakmak, can başına sıçramak, ah etmek, feda etmek, feda olmak, ömrü vefa etmemek, takrir etmek, peşine düşmek, kavlükara etmek, gam çekmek, mümkün olmak, kendini bilmek, sefa sürmek, fariğ olmak, telef etmek, zahmet çekmek, yazık olmak, sözü geçmek, bağırını delmek, dizleri tutmamak, ortadan kaldırmak, telef olmak, nasibini almak, işe karışmak, helak olmak, nutku tutulmak, lazım gelmek, feryat etmek, gönlü olmak, vaveyla koparmak, yola revan olmak, dere tepe düz gitmek, rast gelmek, başından korkmak, hamle etmek, tekmil almak, ne çare, ateş saçmak, meydana çıkmak, mat olmak, mat etmek, elinden geleni ardına koymamak, siper etmek, feda etmek , feda olmak , emanet vermek, alt etmek, eflake ser çekmek, canını almak, kan dökmek, eline geçmek, canından bezmek, bağırını ezmek, üstüne oturmak, canı çıkmak, cihana gelmek, laf etmek, kan akmak, taş atmak, takati kalmamak, mecali kalmamak, aklına gelmek, hatırına gelmek, sarmaş dolaş olmak, fark olunmak, önüne düşmek, fırsatı ganimet bilmek, fırsat bulmak, teslimiyet göstermek, kolu kanadı kırılmak, sözü geçmek, söz dinlemek, kan dökmek, büyük (söz) söylemek, canı istemek, hizmet görmek, kolları sıvamak, takat getirmek, özür dilemek, , eline ayağına kapanmak, mihnet çekmek, meşakkat çekmek, terkisine almak, ateşi çıkmak, lazım olmak, düşman olmak, karşılık vermek, kim oluyor, mat etmek, mat olmak, basireti bağlanmak, olan oldu, gözüne uyku girmemek, canı cehenneme, hesabı yok, yön vermek, dünya başına dar olmak, hasret kalmak, gözleri dolu dolu olmak, murat almak, namı nişanı kalmamak, hak etmek, ileri gitmek, zevk etmek, uykusu gelmek, sen bilirsin, cefa çekmek, takati kalmamak, imdadına yetişmek, figan etmek, kılıcı kınına koymak, baş kesmek, cana kıymak, demek

istemek, aklını başına devşirmek, elden gitmek, kan akıtmak, yol göstermek, sözünden dönmek, yüz çevirmek, sözünü tutmak, karşı durmak, el çekmek, feragat etmek, işi rast gitmek, uykuya varmak, pahada ağır yükte hafif, canına minnet (olmak), kıyamet koparmak, bir araya gelmek, ortaya koymak, rahat etmek, dünya gözü ile görmek, çaresine bakmak, elinden almak, elini ayağını öpeyim, gam yememek, eziyet etmek, işini bitirmek, damarına girmek, ayağa kalkmak, rast getirmek, hazır olmak, karşı çıkmak, ayağına kapanmak, yabancı olmamak, haberi olmak, eksik olmamak, başı belada olmak, fark etmek, ele almak, boynunu vurmak, sır vermek, yazık etmek, kanına girmek, şanına düşmek, iş yapmak, iş düşmek, kabahat etmek, kapıları kapamak, gözün aydın, göz dikmek, işe karışmak, ip takmak, dünyaya gelmek, göz etmek, yara açmak, intikam almak, teessüf etmek, ileri gelmek, ziyan etmek, bela getirmek, hayrı olmamak, ibaret olmak, dert olmak, muradına ermek, ses çıkarmamak, derde çare bulmak, kulağına girmemek.

Tablo 4.19’da atasözleri ve deyimlerin hikâyelere dağılımına göre %13,24’lük oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi’nin dördüncü sırada olduğu tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi’nde bir tane atasözü olduğu tespit edilmiştir: Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur.

Ferhat ile Şirin Hikâyesi’nde geçen deyimler şöyle sıralanmaktadır: esir etmek, dünyaya gelmek, kendini göstermek, davet etmek, sipariş etmek, gözlerine uyku girmemek, ah vah etmek, takati kalmamak, aklını almak, akli başına gelmek, ah etmek, fırsatı ganimet bilmek, kendinden geçmek, gönlünü eğlemek, kan akmak, sararıp solmak, kul olmak, kül olmak, gözü kalmak, mecali kalmamak, uhdesinden gelmek, helak etmek, akli başında olmamak, gözden düşmek, aşka gelmek, hayran olmak, gözüne uyku girmemek, ne münasebet, kulak tutmak, haber vermek, iğne atsan yere düşmez, ah çekmek, yol vermek, gark etmek, hâli üzere, lazım olmak, içeri girmek, gönlü olmak, elinde olmak, baş koymak, gözüyle görmek, eline almak, aman vermemek, sen bilirsin, haberi olmak, kolları sıvamak, uyku yatmak, aciz kalmak, yüz sürmek, haber gelmek, hatırına gelmek, ciğerini dağlamak, gözleri dolmak, yola revan olmak, helak olmak, korkuya düşmek, başını alıp gitmek, başını alıp gitmek, kül etmek, düşman olmak, gözü yolda kalmak, yanına almak, kıymetini bilmek, feda etmek, aldı sazı eline, elinden almak, çok görmek, gazaba gelmek, giyinip kuşanmak, razı olmak, üstüne gelmek, gönlü düşmek, göz ucuyla görmek, göç etmek, yol vermek, gelip geçmek, arka vermek, meydan açmak, meydana gelmek, ipliği pazara çıkmak, nara atmak, hüner göstermek, karar

vermek, hamle etmek, lazım gelmek, birbirine düşmek, meydana getirmek, gözü dünyayı görmemek, anasından emdiği süt burnundan gelmek, karalar giymek, canı cehenneme, canına minnet olmak, yoktan var etmek, cezasını bulmak, zarar gelmek, canı çıkmak, kan dökmek, geri dönmek, önüne düşmek, teselli etmek, geri kalmak, saf bağlamak, gözü korkmak, rahat etmek, tabak gibi, izin almak, takat getirmek, yumruk yumruğa gelmek, başa çıkmak, elinden gelmek, hicap etmek, arkasına almak, darbe vurmak, elinden kurtulmak, hakkından gelmek, akli başından gitmek, emanet etmek, ümidi kesmek, ateş saçmak, ne çare, zapt etmek, fırsatı ganimet bilmek, kızılca kıyamet kopmak, mümkün olmak, baş kesmek, benzi sararmak, kuvvet vermek, kurban olmak, kavlükarar etmek, yar olmak, kan olmak, kanlı yaş dökmek, kan ağlamak, bir hal olmak, ciğer kebab olmak, derdine derman olmak, muradına ermek, eksik olmamak, kasavet çekmek, cefaya katlanmak, aşka düşmek, canını almak, yolunu gözlemek, yüreği yanmak, ne olur ne olmaz, söz dinlemek, yüreğini dağıtmak, murat almak, işi Allah'a kalmak, hayra alamet değil, ümidini kesmek, sağa sola bakmamak, haber almak, iş etmek, haram olmak, haberi olmak, elden gitmek, feda etmek, تنها kalmak, ziyaret etmek, siyahlar giymek, matem tutmak, yüz sürmek.

Tablo 4.19'a göre %11,57 ile atasözü ve deyimlerin en az geçtiği hikâyenin Tahir ile Zühre Hikâyesi olduğu tespit edilmiştir. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde yalnızca bir atasözünün yer aldığı görülmüştür: Su uyur düşman uyumaz.

Hikâyede geçen deyimler ise şunlardır: tedavi olmak, fayda görmek, elinden gelmek, gönlünden geçirmek, canı sıkılmak, söküp atmak, niyet tutmak, ad koymak, başına gelmek, destan olmak, yerinde yeller esmek, yok olmak, dünyaya gelmek, adını koymak, elinde büyüme, gözüne uyku girmemek, ilgi duymak, yüzüne bakmamak, gece gündüz dememek, deli gibi, aciz kalmak, gönlü düşmek, kendini naza çekmek, eser kalmamak, canı sıkılmak, kul etmek, muradına ermek, canını almak, fırsat bulmak, hayran olmak, razı olmak, aşka gelmek, gün geçmek, aklını almak, akıl vermek, kul olmak, yara açmak, kurban olmak, perişan olmak, bire bin katmak, deliye dönmek, düşünceye dalmak, kendi gözleriyle görmek, haber vermek, söz vermek, ortaya çıkmak, çaresiz kalmak, geçit vermemek, aldı sazı eline, karar vermek, gönlünü avutmak, aklına gelmek, eline geçmek, gözü gönlü açılmak, gözüyle görmek, akli başından gitmek, ah etmek, saçını başını yolmak, gazaba gelmek, elinden almak, yola çıkmak, ah çekmek, gözleri yaşla dolmak, boynunu vurmak, esen kalmak, teselli bulmak, can vermek, elden ele dolaşmak, teselli etmek, derde derman olmak, türkü yakmak, dar gelmek, yol almak,

gözden kaybolmak, yüzü suyu hürmetine, uykusu gelmek, terkisine almak, güneş doğmak, hayrette kalmak, zarar vermek, bağına basmak, içeri girmek, başından geçmek, kendine gelmek, tıraş etmek, el ayak çekilmek, gark etmek, gam çekmek, gün geçmek, takati kalmamak, aman vermemek, pusu kurmak, düşünceye dalmak, kendinden geçmek, akli başına gelmek, ısrar etmek, başına gelmek, başına bir hal gelmek, hatırına getirmek, etrafını sarmak, gam yememek, kemlik etmek, yerini almak, ricada bulunmak, layık olmak, diline düşmek, lazım olmak, zerre kadar, aç susuz kalmak, kendini kaybetmek, yere yıkılmak, zincire vurmak, kan olmak, haber getirmek, yol gözlemek, akli fikri bir şeyde olmak, teselli bulmak, can atmak, söz yok!, gönül vermek, mat etmek, elini ayağını bağlamak, yol tutmak, uykuya dalmak, göz yummak, karşı durmak, kulağına gelmek, ayağa kalkmak, kötü olmak, bin pişman olmak, çaresiz kalmak, bel bağlamak, gözüne uyku girmemek, kan ağlamak, göz atmak, feryat etmek, figan etmek, yoluna baş koymak, emeği boşa gitmek, nara atmak, diz çökmek, dillere destan olmak, kendini ele vermek, mecali kalmamak, hayran olmak, gönlünü almak, elinde olmak, zarar vermek, helak etmek, korku düşmek, sözünü tutmak, teselli etmek, muradına ermek, ne çare, ne fayda, baş kesmek, namı nişanı kalmamak, küplere binmek, yas çekmek, umudu kesmek, ne söylediğini bilmemek, kan akmak, kanlı yaşlar dökmek, ruhunu teslim etmek, ricada bulunmak, akli gitmek, yerine gelmek, el sürmek, başını taştan taşa vurmak, helak olmak, ibret almak, cezasını bulmak, yas tutmak, göç etmek, sağ ol.

4.4.4. Efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar

Efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.20’de gösterilmiştir. Tablo 4.20’nin yorumlamasının ardından ögeye ilişkin hikâyelerde geçen tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.20. Efsanevî-Doğaüstü Varlıklar, Kişiler, Olaylar ve Batıl İnançlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Efsanevî-Doğaüstü Varlıklar, Kişiler Olaylar ve Batıl İnançlar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	213	40,04
Tahir ile Zühre	66	12,41
Ferhat ile Şirin	107	20,11
Elif ile Mahmut	82	15,41
Âşık Garip	64	12,03
Toplam	532	100

Tablo 4.20'deki bilgiler incelendiğinde %40,04'lük oranla efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançların en fazla geçtiği hikâye Kerem ile Aslı Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Hikâyede ögeye ilişkin bulgular şunlardır: sihirbaz, darmala, rüyada görülenlerin gerçekleşmesi, sihirli elmanın mucizesinin gerçekleşmesi için mübarek cuma gecesi yenmesi, elmanın sihrinin gerçekleşmesini kuvvetlendirmek için zikir okunması, pirlerin yardım ettiği inancı, sihir yapmak, selvi ağacı kültü, fend-i hüddam, feleğin kötülük yaptığına inanmak, kerametli olmak, ehl-i keramet, puta tapmak, sihir ile, remil (kum falı), feleğin kahrı verdiğiğine inanmak, Murat suyu denilen ırmaktan akan suyun kerametli olduğuna inanmak, baykuşun uğursuzluğu yüzünden ev yıktığı inancı, sihir ile, maymunun cinni alameti olarak sayılması, feleğin tutumunu beğenmemesi, meleğin yeşil tonlusunun iyi olması, rüyada ak sakallı ihtiyar görmek, rüya tabiri, Kervankıran yıldızının yardım edeceği inancı, Kerem'in Kervankıran yıldızıyla konuşması , yıldızın vade verdiği inancı, sihirli elma, dervişin gaip olması, Hızır, şahin donuna girmek, güvercin donuna girmek, dervişin sihirli elmayı ikiye bölerek vermesi, keşişin karısının sihirli elmadan yiyince hamile kalması, padişahın karısının sihirli elmayı yiyince hamile kalması, dervişin doğacak çocukların birbirine âşık olacağına kehanetini vermesi, dervişin elmaları yiyenlerin günü gelince birlikte olmazlarsa öleceğine dair kehanet vermesi, gılman, Kerem ile Aslı'nın aşklarına mani olacak olanların dervişlerin bedduası ile lanetlenmesi, baygın olan Kerem'e Aslı'nın memelerinin şifa vermesi, sihir ile evi örümcek yuvası yapmak, selvi ağacıyla konuşmak, Manuk'un insanları sihirle uykuya daldırması, peri, Kerem'in duası üzerine iki dağın kavuşması, tabura canlı koyulan adamın Kerem'in sözü üzerine ölmesi, Hızır İlyas, Hızır, Mecnun, dervişin gaib olması, Şahsenem, Âşık Garip, Arzu ile Kamber, Mahî de Mihrî, Mecnun, Leyla, Ferhad ile Şirin, Ferhad, Lokman Hekim, huri, Murat suyunun yârin yerini göstermesi, Kerem'in gözyaşının damlamasıyla Murat suyunun ikiye ayrılıp yol açılması, Murat suyunun açtığı yoldan hoca ve Kerem'in hemen Kars'a varması, Kerem'in sadece yüzlerine bakarak kızların adlarını bilmesi, Kerem'in keramet ve marifetinin olması, Manuk'un sihirle üç kişiyi hapisten çıkarması, sihir ile kızın yerine maymunun geçmesi, sihir ile evi harap etmesi, aslanın dile gelip konuşması, aslanın uçarak gitmesi, Hızır'ın aslan donuna girmesi, Hızır'ın bir anda belirerek namaz kılması, Kerem'in keramet göstermesi, Murat suyunun insanlara geçit vermemesi, Murat suyunun insanların üstüne yürümesi, balığın dile gelip konuşması, balığın Aslı'nın yerini söylemesi, Kerem'in türküsünün balığı söyletmesi, Aslı'nın Müslüman olur olmaz yüzüne nur gelmesi, Kerem'in duası ve

türküsü ile çekilmiş otuz iki dişin bir anda yeniden çıkması, sihirli entarinin düğmelerinin çözdükçe yeniden kilitlenmesi, entarinin düğmelerinin hiçbir şekilde açılmaması, Kerem'in ağzından yeşil alev çıkması, Kerem'in kendi ağzından çıkan alev ile yanması, Aslı'nın Kerem'e su dökerek ölümüne sebep olması, Kerem'in kurukafa ile konuşması, Kerem'in canlı ya da cansız varlıklarla konuşabilmesi ve onları yönlendirebilmesi, Hızır'ın farklı kılıklarla Kerem'in karşısına çıkması.

Tablo 4.20'ye göre %20,11 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi Efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar ögesinin hikâyelere göre dağılımında ikinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar alt ögesine dair Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde tespit edilen bulgular şöyledir: yedi kasır yıldız hükmünce inşa etmek, yedi feleği temsilen yedi kasır yapmak, inşa edilen her kasırın ayrı bir feleğe mensup olması, her feleğin bir rengi olması, her feleğin rengine uygun kasır yapılması, yedi farklı feleğin rengine giyiniilmesi, hüddam, hayırlı evliya nefesine uğramış, feleğin yâri elinden aldığına inanmak, feleğin kötülük yaptığına inanmak, sihrin kuvvetiyle, sihir, sihir etmek, sihir aletleri, batıl etmek, sihrin Allah'ın esmalarının okunarak bozulması, feleğin bahtını siyah yapması, pirin rüyaya gelmesi, atın ayağının kırılmasını hayırsızlık alameti olarak görmesi, rüya tabiri yapmak, rüyada yırtıcı hayvan görmeyi hayırsız bir olay olacağına yormak, rüyada işaret olması, mezarın üzerine türbe inşa etmek, türbe ziyareti yapılması, ferişte, canavar, huri, peri, cazu (cadı), vahşi canavarlar, dev, dağı delmek, Ferhat'ın ağzından ve burnundan alevlerin çıkması, aslan ve kaplanların Ferhat'ın karşısında divan durması, Şirin'in göz yaşı yerine kan dökülmesi, Ferhat'ın göz yaşının kan akması, Ferhat'ın külüngü vurduğu yeri kül etmesi, Şirin'in rüyasında pirden Ferhat'ın geldiğini öğrenmesi, ejder-i heft, Süleyman'ın devleri, cadının sihirle ayyarla beraber bir anda sultanın huzuruna gelmesi, cadının sihirle hapistekileri çıkarması, cadının sihirle devasa bir gürz (demir kopuz silah) yapması, cadının sihirli gürzünün ateş saçması, cadının gürz darbelerini sihirle defetmesi, cadının yaptığı iksirle savaşta ateş saçıp askerleri dağıtması, şehzadenin büyü ile ayı olması, ikinci cadının sihirle bir anda gelmesi, cadının kanı mezara sıçradığı için orada sürekli kara çalı bitmesi.

Tablo 4.20'ye göre, %15,41 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi söz konusu ögenin hikâyelere göre dağılımında üçüncü sırada belirlenmiştir. Hikâyede yer alan ögeye ait bulgular şunlardır: nüsha (muska), muskayı başına koymak, çocuğun gelecekte sırtı yeri gelmesin diye üç kere sırtını sıvazlamak, tılsımlı pala, tılsım, tılsımlı palanın düşman eline geçtiği kırk birinci gün sahibinin öleceği kehaneti, ceylan donuna girmek, gözüne

ceylan gibi görünmek, remil, remmal, remilci, remil ilmi, remil etmek, sihir yapmak, efsun okumak, sihir kuvvetiyle, sihirli küp, feleğin kötülük etmesi, rüyaya girmek, rüyada görünmek, palada keramet olması, veçhi nurani ak sakallı derviş-i mübarek, kırk veçhi nurani dervişan, Mahmud'un tılsımlı palayı boynuna asınca bir anda doğaüstü bir güce kavuşması, peri, perilik, ceylanın bir anda gaip olması, peri padişahının kızı, kırkların Elif'i Mahmud'a mana aleminde âşık etmeleri, peri zâde, Elif'in saçının kıssa anlatması, cadının sihirli küpün üzerinde uçması, cadının sihirli küpüyle uçarak Hatem diyarına gitmesi, Cadı, Hızır, ejderha şahı, cadının uçan küpüyle kızı ejderha diyarına getirmesi, sihirli pala başka birinin eline geçtiği için Mahmud'un bayılması, sihirli palanın kına sokulmasıyla Mahmud'un uyanması, ejderha padişahı, haramilerin sihirli palayı alınca Mahmud'un uykuya dalması, harami başının rüyasında Mahmud'u kurtardığını görmesi bunun üzerine yerini bularak onu kurtarması, padişahın tılsımlı palayı aldıktan sonra Mahmud'un gücünün yitmesi, Mecnun, Elif'in perilikten çıkarılmış olması, insan kellesinden bina yapmak, olağanüstü palanın ele geçeni güçlendirmesi, peri dünyasına gitmek.

Tablo 4.20'ye göre söz konusu ögenin hikâyelere dağılımında %12,41 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi dördüncü sırada yer almaktadır. Ögeye ait Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde geçen ifadeler şöyledir: Ferhat ile Şirin, Leyla ile Mecnun, Arzu ile Kamber, Varmık ile Azra, Varka ile Gülşah, padişahın karısının sihirli elmayı yiyince hamile kalması, vezirin karısının sihirli elmayı yiyince hamile kalması, dervişin çocukların evlenmesi ile ilgili kehanet vermesi, huri, gılman, Keloğlan, Hz. Hızır Aleyhisselam, Hızır, Hızır'ın siyah bir atla bir anda belirmesi, Hızır'ın Tahir'i zindandan çıkarması, Hızır'ın Tahir'i Zühre'nin köşküne bir anda götürmesi, Hızır'ın gaib olması, Simurg, Simurg kuşu, Mecnun, Ervahı Tayyibelerine, cadı, padişahın büyülü şerbeti içip Tahir'den soğuması, peri, dervişin Tahir'i gözünü yumup açana kadar mekân değiştirmesi (Zühre'nin yanına götürmesi), beyaz giymiş dervişin bir anda belirmesi, dervişin gaib olması, Mecnun, Tahir ile Zühre, kara çalının sürekli kesildiği halde tekrar tekrar çıkması, remmel üstadı (kum falı bakan kimse), marifeti olmak, gönlünden geçeni bilmek, niyet tutmak, sihir etmek, sihir, rüya tabiri, rüyayı kötüye yormak, kara düş görmek, rüyadan sonra işlerin zora gireceğini yorması (iş düşvar olmak), sihirbaz, sihir yapmak, mezarlıktan alınan toprakla şerbet yapıp içirmek (büyü yapmak), sihir yaptırmak, sihirbaz kadın, rüyada köpek görmenin düşmana yorulması, feleğin kötülük ettiğine inanmak, Tahir ile Zühre'nin mezarının

sonrasında türbe olması, mezarda kara çalı bitmesinin sebebinin yapılan büyü olduğuna inanılması.

Tablo 4.20'ye göre, efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar ögesinin hikâyelere dağılımında %12,03 ile Âşık Garip Hikâyesi, en az orana sahip hikâye olarak beşinci sırada tespit edilmiştir. Hikâyede efsanevî kişi, olaylar ve batıl inançlar ögesine dair tespit edilen ifadeler şunlardır: marifet sahibi olmak, marifet görmek, yeşil kuşanmak, marifeti budur, kara yazılar yazılması, baykuşun nasihat vermesi, pirlere kuvvetiyle kemal olmak, feleğin kötülük için kişinin peşine düşmesi, feleğin kötülük yapması, felek kahrı, çarh-ı felek, felek ile düşman olmak, Hızır'ın kendi yardımcısı olduğuna inanmak, Halep'in evliyaların durağı olduğuna inanmak, tek sözüyle ölüyü diriltmek, kanına kudret kanı karışması (eren-evliya soyundan güç almak), erenlerin yardımını almak, at nalını üç kere öpmek, kör gözün iyileşmesi için at nalının değdiği yerden bir avuç toprak almak, şifa için alınan toprağı kör göze sürmek, cinni, nurani ihtiyar pir, ak sakallı ihtiyar, uyanınca koynunda altın tas bulmak, rüyaya ihtiyar pirin gelmesi, uyurken pirin nida etmesi, Hızır İlyas, Leyla, Mecnun, Hüma kuşu, ağlaya ağlaya iki gözün kör olması, oğlanın türküyü duyunca ölmesi, Zühre, Yakup, Zeliha, Yusuf, Hazret-i Hızır, Hızır'ın Âşık Galip'i atla bir saatte başka şehirlere götürmesi, Hızır'ın sır olması, Hızır'ın kör anne için yardım etmesi, ejderha, Hızır'ın bir anda belirmesi, Hızır'ın Âşık Galip'in sağ elinden tutarak beraber bir anda mekân değiştirmeleri, annenin ağlamaktan gözlerinin kör olması, Hızır atının ayakları altından alınan toprağın kör gözü açması (iyileştirmesi).

4.4.5. Yasalar, toplumsal kural ve yasaklar

Yasalar, toplumsal kural ve yasaklar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.21'de gösterilmiştir. Tablo 4.21'in yorumlamasının ardından ögeye ait hikâyelerde geçen tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.21. Yasalar, Toplumsal Kural ve Yasaklar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Yasalar, Toplumsal Kural ve Yasaklar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	112	32,94
Tahir ile Zühre	46	13,53
Ferhat ile Şirin	41	12,06
Elif ile Mahmut	95	27,94
Âşık Garip	46	13,53
Toplam	340	100

Tablo 4.21'e göre, %32,94'lük oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi, yasalar, toplumsal kural ve yasaklar ögesindeki en fazla bulgunun yer aldığı hikâye olarak ilk sırada yer almaktadır. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde ögeye ilişkin tespit edilmiş bulgular şunlardır: malın emlakın miras olarak evlada kalması, sırrını kimselere dememek, yemin etmek, tembih etmek, ikrardan dönmemek, keşişin ve padişahın çocuklarını evlendirmek üzere ikrar vermesi, haşa, Aslı'nın ailesinin Kerem ile olmasına müsaade etmemesi, Aslı'nın ailesinin evliliğe müsaade etmediği için Aslı'yı yedi kat camla çevrili bir odaya hapsedmesi, Aslı'nın ailesinin onu Kerem ile görmemesi için gizlice kaçması, sırrın arkadaşlara söylenmemesi, ar, padişah oğlunun toz toprak içinde olmasının uygun görülmemesi, kınamak, sırrı söylemek, ahinde durmak, semi'na ve ata'na (duyduk, kabul ettik, baş üstüne, itaat ederiz anlamında Arapça bir ifade), Aslı'nın Kerem'le evlenmesini ailesinin münasip görmesi, emiri olmak, padişahın huzuruna çıkmak, kızın evlilik öncesi birlikteliği kabul etmemesi, evliliğe kadar kırk gün mühletle kadın-erkek arasındaki münasebetin olamayacağı tabusu, padişahın şanına yakışmayan laflar etmesi, padişahın oğlunun babasını halk içinde rezil rüsva etmesi, Kerem'in padişahın şanını bir paralık etmesi, dinler arası evlilik tabusu, kardeşlerin birbirinden gizli sohbeti olmaz anlayışı, kütüklere kaydolmak, rezil betnam olmak, sırrını alemin işitmesi, emri üzere, Kerem'in şehzadelğine rağmen sefalet içinde seyahat etmesine halkın tepkisi, sırrı ifşa etmemek, haddi olmamak, kervandan bac almak (vergi), nasihat vermek, ferman yazmak, nasihat etmek, dava, söz namustur, söz ardır, halk içinde, ikrar etmek, ahidini tutmamak, namus, ferman gelmek, arzuhal etmek, utanmak, ahdim olsun, başından korkmak, ahd-ı aman, münasip değildir, evlilik öncesi ilişki tabusu, evlilik öncesi ilişkinin toplum tarafından ayıplanması, adil, halkın yüzünden usanmak (din tabusu yüzünden oluşan baskıdan), emri üzere, izinsiz almamak, han-ı adalet, melamet etmek, yaşlıya hürmet etme, sâye-i devlet, tembih etmek, arîza (yüksek makama sunulan dilekçe), arzihâl, ayıptır, kadınların erkeklerle olması ayıp karşılandığı için hareme göndermek, and etmek, ahidinde durmak, hatem (mühür), hükmü geçmemek, divan durmak, sırdır açılmaz, buyurun, bac, şekva etmek (şikayet etmek), rüsva etmek, kanlı olmak (kan davasına düşmek), ilam vermek, ilam asmak (resmî mahkeme belgesi), namus u ar.

Tablo 4.21'de yasalar, toplumsal kural ve yasaklar ögesinin hikâyelere dağılımında %27,94'lük oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi'nin ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen ögeye dair ifadeler şöyle sıralanmaktadır: baş üstüne, padişahı görünce kıyam üzere durmak, adl-i adalet, feth-i

fütihat, ber taraf etmek, emrini yerine getirmek, münasip ve makul görmek, emir, padişaha kıyam etmek, pederinden izin talep etmek, ruhsat almak, ruhsat vermek, ferman etmek, emretmek, emreylemek, padişahın karşısında yeri öpmek, ruhsat talep etmek, esrarı demek olmaz, ferman, esrarını söylememek, esrar, erkan ve adap bilmek, padişah huzuruna çıkmak, padişahın makul görmesi, padişah oğluna kötü sözlerin yakışmaması, emri-i mukadder, sırrı gizlemek, hükmetmek, cem-i mal emlak, baş üstüne, dava, merd-i dava, ahid, tembih etmek, yemin etmek, ferman senindir, padişah eline teslim etmek, adalet sahibi olmak, emrinde olmak, ruhsatın olursa, adalet etmek, emrin olursa, ayıptır, kendi oğlunun eşiyle evlenmek isteyen padişahın meclis tarafından ayıplanması, padişahın mecliste yargılanması, padişahın vezir tarafından ayıplanması ve uyarılması, haşa, padişah huzurunda doğru söylemek, yalan söylememek, sırrını söylememek, padişahın huzuruna çıkmak, kellesini vurdurmak, kabahat etmek, suçun affedilmesi için bağışlanma istemek, yapılan suçtan ötürü özür dilemek, hatasından ötürü af dilemek, curm u kusuru af buyurmak, ferman padişahındır, ahal-i mecliste muhakeme ve müraafa olmak, oğluna hayrı olmayan padişahın halkına hayrı olmaz, padişahın idam edilmesi, Mahmud'un padişah seçilmesi, padişaha biat etmek, meclisin yeni padişahı seçmesi, padişahın vezirlerini seçmesi, buyurun.

Tablo 4.21'e göre, yasalar, toplumsal kural ve yasaklar ögesinin hikâyelere dağılımında %13,53'lük aynı oranla Âşık Garip Hikâyesi ve Tahir ile Zühre Hikâyesi üçüncü sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde bu alt ögeye dair tespit edilen bulgular şunlardır: kardeşe âşık olmanın ayıplanması/kınanması, ensest ilişki tabusu, edepsizlik, ahit, ahitten dönmek, yemin etmek, kızı zorla vermek-evlendirmek, ailesinin Zühre'ye erkek istemeyip kadın saz öğretmeni tutması, padişahın Zühre ile Tahir'i evlendirmek için söz vermesi, esrar, verdiği sözden vazgeçmek, yasak etmek, ahinde durmamak, kimseye anlatmamak, verdiği sözü unutmak, Tahir'in padişah emriyle Mardin şehrine sürülmesi, teslim kağıdı, nasihat etmek, padişahın emretmesi, baş üstüne, tuz ekmek yediği yere ihanet etmek, devlete layık olmak, hapis kararı verilmesi, ahinde durmak, tuz ekmek hakkı bilmemek, emreylemek, namusu dillere düşürmek, sırrı kimseye söylememek, huzuruna çağırarak, ailesinin kızı zorla vermesi, padişah huzuruna getirmek, devlete layık olmak, hapsedme kararının verilmesi, yemin etmek, emir, ahidine sadık olmamak, sözünde durmayan durumundan ibret almak.

Tablo 4.21'e göre, yasalar, toplumsal kural ve yasaklar ögesinin hikâyelere dağılımında %13,53'lük aynı oranla Âşık Garip Hikâyesi ve Tahir ile Zühre Hikâyesi

üçüncü sırada yer almaktadır. Yasalar, toplumsal kural ve yasaklar ögesine ilişkin Âşık Garip Hikâyesi'nde yer alan bulgular şöyle sıralanmaktadır: vasiyet, temessük, münasiptir, vasiyet etmek, emretmek, eşin dostun yüzüne bakmak, utanıp arlanması olmamak, kınamak, mal kalması (miras anlamında), emirler, ahd-aman, ar, alemin diline yayılmak, ahd-ı aman etmek, ayıplama, ahd-ı aman kılmak, sözünde durmayan yiğit olamaz, namusum arım, mühür vurmak, mühür sökmek, ahdi olmak, vekalet almak, sırları demek ayıptır, mühür, padişahın huzurunda zemini öpmek, padişahın huzuruna çıkmak, padişah huzurunda el pençe durmak, harçlık vermek, muhannet köprüsünden geçmem, ahd-u amanı bozmak, ahdını unutmamak, sırrını kimseye açmamak, kavilsiz ikrarsız gelin olmak, ahdinden dönmek, malı emlakı kalmak, babadan miras mal kalmak, buyurun, baş üstüne.

Tablo 4.21'e göre, %12,06 ile Ferhat ile Şirin yasalar, toplumsal kural ve yasakların en az geçtiği hikâye olarak beşinci sırada tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde ögeye ilişkin tespit edilen bulgular şunlardır: emretmek, iklim haracı, ferman padişahın, ferman sultanın, padişahın izin vermesi, sultan huzuruna gelmek, icazet talep etmek, emreylemek, menşur yazmak, padişahın huzuruna çıkmak erman etmek, emrolunmak, kul tayin etmek, zemin bus etmek, sultana itibar etmemek, ahdesinden gelmek, ahdim olsun, sırrı saklamak, hattı hümayun yazmak, sırrı kimseye söylememek, özür bahane etmek, tembih etmek, mahpus etmek, namus, hükmetmek, padişahın huzuruna gelmek, ahdinden dönmemek, münasip olmak, sözüne itimad etmemek, böyle sözle kız verilmez, buyurun, hapse koymak, ayıplamak, yemin etmek, fetva.

4.4.6. Giyim ve aksesuarlar

Giyim ve aksesuarlar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.22'de gösterilmiştir. Tablo 4.22'nin yorumlamasının ardından hikâyelerde geçen tüm giyim ve aksesuarlar sıralanmıştır.

Tablo 4.22. Giyim ve Aksesuarlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Giyim ve Aksesuarlar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Ash	70	30,7
Tahir ile Zühre	11	4,82
Ferhat ile Şirin	25	10,96
Elif ile Mahmut	10	4,39
Âşık Garip	112	49,12
Toplam	228	100

Tablo 4.22'ye göre, giyim ve aksesuarlar ögesinin hikâyelere dağılımında %49,12 ile en fazla bulguya sahip hikâye Âşık Garip Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde yer alan giyim ve aksesuarlar şunlardır: kıyafet, şalvar, kaput, esbap, kürk, kürk etek, kisbe, libas, ferace, gömlek, sedef nalı, keten, altın bilezik, heybe, asa, çevre, ciga (gelin tacı), yağlık, gelinin esvabı, entari, kemer, fes, hızma, cübbe, şal, gevher yüzük, gerdanlık, inci, yakut, İstanbul dibası, Tifliz elması, çizme, çember, yazma, bilezik, dizlik, elmas küpe, aba, sıkma sayalar, diba, bürümcek gömlek, yelek.

Tablo 4.22'ye göre, giyim ve aksesuarlar ögesinin dağılımında %30,7'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi ikinci sırada yer almaktadır. Hikâyede geçen giyim ve aksesuarlar şunlardır: taç, hırka, asa, elmas yüzük, çevre, elmas haç, ziynet, merkûb (ayakkabı), kıyafet, esbap, sedef na'lin (takunya), melâl (altın ya da gümüş halka), kisve, nikap, libas, sayâ (yelek), şal, yüz örtüsü, çizme, hızma, sevâyi, yağmurluk, heybe, gömlek, hurç, yüzük, bilezik, âba, entari.

Tablo 4.22'deki bilgiler değerlendirildiğinde %10,96'lık oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi üçüncü en fazla bulguya sahip hikâye olarak belirlenmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde tespit edilmiş giyim ve aksesuarlar şöyledir: hil'at, kaftan, çamaşır, libas, nikap, kemer, kalkan, çevre, kıyafet, çizme, sarık, miğfer, asa.

Tablo 4.22'deki bilgilere göre, giyim ve aksesuarlar ögesinin hikâyelere dağılımında %4,82'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi dördüncü sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde ögeye dair tespit edilen bulgular şunlardır: çamaşırlar, elbise, esvap, ferace, yaşmak, kadın elbisesi, beyaz atlas, mücevher.

Tablo 4.22'ye göre %4,39'luk oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi incelenen hikâyeler içinde en az yüzdeye sahip hikâye olarak kaydedilmiştir. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde tespit edilmiş giyim ve aksesuarlar şöyledir: tebdil-i kıyafet, etek, nikap.

4.4.7. Özel günler, kutlamalar ve bayramlar

Özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.23'te gösterilmiştir. Tablo 4.23'ün yorumlamasının ardından hikâyelerde tespit edilen tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.23. Özel Günler, Kutlamalar ve Bayramlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Özel Günler, Kutlamalar ve Bayramlar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	7	35
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	1	5
Elif ile Mahmut	4	20
Âşık Garip	8	40
Toplam	20	100

Tablo 4.23'e göre %40 ile ögenin en sık geçtiği hikâye Âşık Garip Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde yer alan bulgular şunlardır: Berat Gecesi, bayram.

Tablo 4.23'te özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesinin hikâyelere dağılımına göre Kerem ile Aslı Hikâyesi %35'lik oranla ikinci sırada yer almaktadır. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde tespit edilen ifadeler şöyle sıralanmaktadır: Arife Gecesi, donanma, bayram, şenlik, bayram günü, mübarek bayram günleri.

Tablo 4.23'e göre %20 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesinin dağılımında üçüncü sırada yer almaktadır. Hikâyede ögeye dair tespit edilmiş bulgular şunlardır: Şenlik, ahenk, ahengi cümbüş, davet.

Tablo 4.23'e göre ögenin hikâyelere dağılımında %5'lik yüzdeyle Ferhat ile Şirin dördüncü sırada yer almaktadır. Hikâyede ögeye dair tespit edilen tek bulgunun "davet" sözcüğü olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23'teki bilgiler incelendiğinde, Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesine ilişkin hiçbir bulguya rastlanılmamıştır.

4.4.8. Danslar

Danslar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.24'te gösterilmiştir. Tablo 4.24'ün yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.24. Danslar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Danslar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	1	25
Tahir ile Zühre	3	75
Ferhat ile Şirin	-	-
Elif ile Mahmut	-	-
Âşık Garip	-	-
Toplam	4	100

Tablo 4.24 incelendiğinde, Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin %75 ile danslar ögesine dair en fazla bulguya sahip hikâye olduğu görülmüştür. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde danslar ögesine dair bulgular şunlardır: köçek, çengi, raksetmek, oyuncu (hikâyede bağlam içinde dansçı anlamında kullanılmıştır).

Tablo 4.24'e göre, %25'lik oranla Kerem ile Aslı danslar ögesinin en fazla yer aldığı ikinci hikâye olarak tespit edilmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde yer alan danslar ögesine ait tek bir ifadeye rastlanmıştır: "köçek".

Tablo 4.24'teki bilgilere göre, danslar ögesine ilişkin Ferhat ile Şirin, Elif ile Mahmut ve Âşık Garip hikâyelerinin üçünde de hiçbir bulguya rastlanılmamıştır.

4.5. Değerler, İnançlar ve Eğitim Ögelerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta yer alan kültür ögeleri toplam beş alt kategoride incelenmiştir. Bunlar; "Ulusal Kimlik ve Millî Değerler", "Dinî İnanç, Söz ve Davranışlar", "Tarihî Kişilikler ve Olaylar", "Meslek Kolları" ve "Eğitim" kategorileridir. Alt ögelere dair belirlenen frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.25'te gösterilmiştir. Tablo yorumlamasından sonra bulguları desteklemesi bakımından incelenen ögeleri içeren alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Değerler, İnançlar ve Eğitim Alt Ögelerinin Dağılımı

Değerler, İnançlar ve Eğitim Alt Kültür Ögeleri	Kerem ile Aslı		Tahir ile Zühre		Ferhat ile Şirin		Elif ile Mahmut		Âşık Garip		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ulusal kimlik ve millî değerler	107	11,46	21	9,01	12	5,77	53	15,5	128	14,56	321	12,37
Dinî inanç, söz ve davranışlar	663	70,99	99	42,49	93	44,71	192	56,14	416	47,33	1463	56,36
Tarihî kişilikler ve olaylar	20	2,14	0	0	2	0,96	3	0,88	8	0,91	33	1,27
Meslek kolları	137	14,67	99	42,49	94	45,19	85	24,85	312	35,49	727	28
Eğitim	7	0,75	14	6,01	7	3,37	9	2,63	15	1,71	52	2
Toplam	934	100	233	100	208	100	342	100	879	100	2596	100

Tablo 4.25'te yer alan değerler inançlar ve eğitim kategorisine ait alt ögelerin hikâyelere göre yüzdelik dağılımı incelenmiştir. Buna göre, dinî inanç, söz ve davranışlar alt ögesi en fazla yüzdeye sahip olup genel yüzdenin %56,36'sını oluşturmaktadır. İkinci sırada %28'lik oranla meslek kolları yer almaktadır. Tablo 4.25'teki bilgilere göre, ulusal kimlik ve millî değer ögesi, diğer ögeler arasında %12,37'lik oranla üçüncü sırada tespit edilmiştir. Eğitim ögesinin %2 ile dördüncü sırada olduğu görülmüştür. Tablo 4.25'e göre, tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin %1,27 ile en az yüzdeye sahip alt kategori olduğu görülmüştür. Bulguları desteklemesi bakımından hikâyelerde geçen ögelere ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Nesîmî-veş yüzseler derimi

Ölürem ben sana teslim olmazam”

(Tarihî kişilikler ve olaylar ögesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 272).

“Kalmışam gurbette sılama pek irak

Çöllerin bekçisi, ol Şems-i Çırak

Garibim sılama gönderin beni” (Ulusal kimlik ve millî değerler ögesi, Âşık Garip Hikâyesi, s. 203).

“... Tevekkeltü al Allah deyip, abdest alıp, sabah namazını kıldı, iki rekât da hacet namazı kılp, Zühre 'ye kavuşturması için dua eyledi” (Dinî inanç, söz ve davranışlar, Tahir ile Zühre Hikâyesi, s. 236).

“... mimarbaşıya ayıtdı, “Bunlar kaç nakkaştır?” didi” (Meslek kolları ögesi, Ferhat ile Şirin Hikâyesi s. 198).

“Padişah bunları okutmak üzere devrin en tanınmış hocasını tayin etti.” (Eğitim ögesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, s. 209).

Bu kategorideki toplam beş alt ögenin hikâyelere göre dağılımı, ayrı başlıklar altında tablolarda gösterilip açıklanmıştır.

4.5.1. Dinî inanç, söz ve davranışlar

Dinî inanç, söz ve davranışlar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.26'da gösterilmiştir. Tablo 4.26'nın yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.26. Dinî İnanç, Söz ve Davranışlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Dinî İnanç, Söz ve Davranışlar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	663	45,32
Tahir ile Zühre	99	6,77
Ferhat ile Şirin	93	6,36
Elif ile Mahmut	192	13,12
Âşık Garip	416	28,43
Toplam	1463	100

Tablo 4.26'ya göre, dinî inanç, söz ve davranışlar ögesinin en fazla olduğu hikâyeye, %45,32'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde ögeye ilişkin tespit edilmiş bulgular şöyledir: kitaba el basıp yemin etmek, İncil'e el basıp yemin etmek, zikir çekmek, dua etmek, cuma günü camiye gitmek, abdest almak, namaz kılmak, inkisar etmek, namaza niyet edip durmak, beş vakit namaz kılmak, camiye gitmek, lanet etmek, adak olarak kurban kesmek, sadaka vermek, dua ve sena etmek, akşam namazı kılmak, iki rekât namaz kılmak, namaza durmak, secdeye varmak, tapınmak, kelime-i şehâdet getirmek, hak dinini kabul edip Müslüman olmak, dört kitaba el basmak, salâ vermek, ruhlarına Fatiha okumak, keşiş, Mevla, derviş, Hak Teâlâ Hazretleri, Zü'l celal Hazretleri, Allah'ın emri üzere, cuma gecesi, dinî, pirlerin himmetiyle, Allah'ın inayetiyle, Müslüman, hayırlar olsun, Agustus Kristos Sub Karamet beni çarpsın, Allah muradınızı versin, Ya Rabbi, elhamdülillah muradımıza nail olduk, Allah'ın emrine vardılar, kırklar, sofı, hoca, Allah aşkına, Azrail, rûz-ı kıyamette iman bulmasınlar, kırklar, Allah aşkına, sofî, cemaat, ruhban, cemaat, kul, Yaradan, Sofi hoca, Allah-u Teâlâ, dervişin emriyle, ecel, yatsı, bismillah, namaz vakti, Mevla'dan gelmek, Hallak, Mevla'm dert vermesin, çok şükür, Allah'tan isterim, Allah selamet versin, inkisarlı, inşallah, ahiret, Müslüman, keşiş, sofı dede, Krisdos hakkı için, Agustus Krisdos, Batır Mandilos, fukara-yı dervişan, Allah kerim, melek, imam, cemaat, Allah'tan korkmak, kible, Allah Allah, iman, hak divanı, Hüda, Hakk, dervişan, kıyamet, Sub Karabet, İnyet-i Bari, Resul'u seversen, Allah'ı seversen, mübarek olsun, cennet, cennetlik, Kristos hakkı için, Kadir kayyum olan Tanrı, Hakk tarafından, Subhân, şükür, ruz-ı mahşer, Müslüman olmak, Hak dini, dine girmek, mahşer, fukara-yı derviş, ezan, cehennem ateşi, Yaradan Bari, ecel defteri, Allah ile ahdim olsun, Bi-hamdillâhi Tealâ, Allâhu Te'alâ Hazretleri, Allah bilir, molla, melek, huzûr-ı mahşer, virdim (duam), şeytan, Elhamdülillah, Evvel-Allah, eren, Hak sabırlar versin, Yaradan, yezit, Allah'tan gayrı, Belhudar ol, Eyvallah, nazir, Allah kulu, Bârî Hâlık, Bari Hüda, Allah'tan bilmek,

mübarek Cuma gecesi, Allah canımı alsın, Yaradan'ın aşkına, İncil, Kur'an, helal etmek, kadir Mevla'm, Rahim, Allah sana mu'in olsun, günah, Hak'tan inayet ola, dine gelmemek, din, vallahi, Allah yardımcı olsun, Allah'ın emriyle, Mevla'yı Müte'âl Hazretleri, mihrap, Sub Karabetin hışmına uğrayasın, İsa'nın hürmetine, Meryem'in merhametine, Peygamber Muhammed Mustafa yüzü hürmetine, Tevrat, Zebur, Mevla'ya hacet kapıları açık, Allah için, Mevla bilir, dine getirmek, Ehlî İslam, şâh-ı merdân, Hakk yolu, Hakk'a duacı, arif, tövbekâr, Ganî Mevla, arş-ı alâ, Yaradan Hüda, Allâhu Azîmü's-şân Hazretleri cümlemizi şefâ'atinden mahrum etmesin, (Hz.) Muhammed Mustafa.

Tablo 4.26 incelendiğinde, %28,43'lük oranla Âşık Garip Hikâyesi'nin en fazla dinî inanç, söz ve davranışlar ögesini içeren ikinci hikâye olduğu görülmüştür. Âşık Garip Hikâyesi'nde geçen bulgular şöyledir: dua olsun, dua etmek, dua ve niyaz etmek, akşam namazını kılmak, abdest almak, yatsı namazını kılmak, namaz kılmak, iki rekât hacet namazı kılmak, beddua etmek, dua almak, beddua etmek, helalleşmek, helal etmek, inkisar etmek, suya dua okumak, üç ihlas bir Fatiha-ı şerif okumak, yol sadakası vermek, iki rekât namaz kılmak, öğle namazı kılmak, ikindi namazı kılmak, akşam namazı kılmak, hoca, hacı, Allah, Gaybilillah, Allah sizden razı olsun, Allah şifalar versin, Allah Teâlâ seni iki cihanda ala eylesin, Hak, Hak Teâlâ, Allah o günü göstermesin, inşaallah, İlahi Yarabbi, haramdır, Allah muradını versin, Allah kerimdir, evvel Allah sonra sana emanet, Allah'ı seversen, Cenab-ı Mevla, seccade, Zikrullah, kiblegâh, erenler, Hakk, Fikrullah, şükür, âmin, akşam ezanı, cemaat, günahkar, cennet, cennete girmek, Allah'tan korkmak, Peygamberden hayâ etmek, Lailaheillallah, kible, Allah için, Azrail, Cebrail, kul, Hüda, arif, Hak, Allah dünya gözüyle görüşmeyi nasip etsin, Mevla, Mevla'm, ecel, Allah selamet versin, Mevla'ya emanet eyledim, Mevla'dan bulsun, lanet olsun, Allah gecinden versin, Allah sevdiğine kavuştursun, erenlerin duası, Allah senden razı olsun, ikindi ezanı, ezan, molla, duacı, pir, Allah seni bağışlasın, Allah sana ömür versin, vallahi, Allah'tan gayrı, hikmet-i Hüda, ak şeytan, kara şeytan, şeytan, Allah seni âlâ eylesin, Mevla'dan bulsun, duacısı, İllallah Ya Rabbi, İnşallahü'r-Rahman, kıyamet, Allah versin, şükürler olsun, Allah aşkına, Allah kavuştursun, Mevla'm saklasın seni, Kadir Mevla'm her muradı verendir, bereket versin, Allah seni sılana kavuştursun, Mevla'm nasip eyle ölümü, mahşer, erenler, Hidayet Mevla, Mevla'm beni kurtar, kadir Mevla'm, öğle ezanı, Bismillah, Rabb'im her işini iki cihanda asan eylesin, Yaradan'dan medet, Allah'ın emri Peygamberin kavli üzere, Yaradan, âmin, hürmet-i seyyidu'l mürselin, Hak Ta'ala cümleyi muradına nail eyleye, Yaradan Gani, Mübarek Cuma, Allah etmesin, Şeyh,

Allah'tan bul, Allah'tan korkmak, günah, dini kuru, (Hz.) İdris, (Hz.) Âdem, (Hz.) Musa, Hz. İsa, Hz. Ali, Hazret-i Musa.

Tablo 4.26'ya göre Elif ile Mahmut Hikâyesi, %13,12'lik oranla incelenen hikâyeler içinde üçüncü sırada yer almaktadır. Dinî inanç, söz ve davranışlar alt ögesine ait Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen ifadeler şunlardır: Hakk, Hak erenler, Hakk'ın emriyle, derviş, inşaallah, Cenabıhak kudretiyle, maşallah, hoca, Cenabıhak, Hikmet-i Hüda, Bismillah, Bihikmetullah Teâlâ, İlahi Ya Rab, Cenabıhakk'ın hikmetiyle, Sühan'ı Bismillah, Bismillah, erenler, pirlar, kul, iman, arif, Yezdan, Hüda, hakkını helal eyle, inşaallah Teâlâ, Allah kerimdir, İnşallah-u Teâlâ, Elhamdülillah Teâlâ, Hakk'ın rızası, hakını helal et, levh-i kalem, elhamdülillah, ruz-ı kıyamet, kıyamet günü, ecelini aramak, Mevla'm, Kur'an, ahiret, Hz. Ali , Allah işini rast getirsin, Azrail, Billah, Billahi, Hikmet-i Hüda, Allah Allah, Hak muradını versin, Hak kerimdir, şeyhülislam, Cuma gecesi, vallahi, gani settar, Hakk'tan alamet, İlahi Ya Rab, Hz. Yusuf-ı Sani, Allah'a seni ismarladım, ecel camı, Hakk mu'inimiz olsun, Ya Rab, Rab inayet senden, Cenab-ı Vacibül-Vücut Hazretleri, Mevla'm bana imdat et, Yaradanım Mevla'm, Cenab-ı Kibriyanın serveri, evvel ahir zaman Peygamberi, ümmet, Allah'ın emriyle, veli, üçler, yediler, kırklar, dervişan, Allah'ı seversen, Ya Rabbi rahmet inayet eyle, Bihamdillahu Teâlâ, damarına şeytan aleyhella'ne girmek, din iman aşkına, Peygamber-i ahir zaman aşkına, Yezdan aşkına, Mevla'yı seversen , dini imanı yok, görelim Hüda ne eyler ne eylerse güzel eyler, elhamdülillahi Teâlâ, ve'l haletü hazihî , Hak yardımcımız olsun, Hakk inayet ve kerem et, mübarek gün, inşaallah herkes muradına erer, âmin, tazarru ve niyaz üzere, niyaz etmek, zikir, zikirleri eda etmek, Kur'an okumak, dört kitabı okumak, helalleşmek, hacca gitmek, Cenab-ı Hakk'a secde etmek, şükürler etmek, Hakk'a teşekkür etmek, tevbe-i sahih, tövbe etmek, tevbe-i nasuh etmek, Cenabıhakk'a ibadet etmek, helalleşmek, Hakk'a şükür etmek.

Tablo 4.26'da içerdiği dinî inanç, söz ve davranışlar ögesinin hikâyelere dağılımına göre %6'77'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi incelenen hikâyeler içinde dördüncü sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde geçen dinî inanç, söz ve davranışlar ögesine ait bulgular şöyle sıralanmaktadır: dua etmek, abdest almak, iki rekât namaz kılmak, dua etmek, yatsı namazı kılmak, Allah'a şükretmek, sabah namazı kılmak, Yusuf Peygamber, Yunus Peygamber, iki rekât hacet namazı kılmak, Hz. İsa, Halik, derviş, Tanrı ne muradı varsa versin, duası kabul olsun, yer gök dua üstüne, Tanrı ihsan eylesin, Allah'ın izniyle, kıyamet, Ya Rabbi, tanrı, Allah duasını kabul etti, günah,

Allah'tan dilerim, Allah, Müslüman, Ya Hu, mahşer, Allah o günü gösterecek mi, kul, haram, dua, Hakk'a ısmarlamak, Allah'tan bulsun, Hüda, Peygamberlerin yüzü suyu hürmetine, ilahi, Allah bilir, Hakk, inşallah, Allah ecelden aman versin, Allah şerden saklasın, melek, iman ehli, Tevekkeltü al Allah, imam, Ya Gani, kıyamet, Allah göstermesin, Allah'ın hikmetiyle, ahiret, ervahı tayyibelerine Fatiha.

Tablo 4.26'ya göre, dinî inanç, söz ve davranışlar ögesinin %6,36'sını içeren Ferhat ile Şirin Hikâyesi en az yüzdeye sahip hikâye olarak tespit edilmiştir. Hikâyede geçen dinî inanç, söz ve davranışlar ögesine ilişkin bulgular şunlardır: Hüda, hikmet-i pir, erenler, melek, kul, âmin, Ya Rab inayet senden, haram, vallahi, kul, Elhamdülillah, Elhamdülillahi Teâlâ, Halık'a ibadet, niyaz etmek, Hikmet'i Hüda, Hüda'nın aşkına, Muhammed Mustafa'nın aşkına, Teâlâ'ya, dua istemek, ahiret, Ya Allah, cehennem, Yazdan, Bari Teâlâ, dua, minare, ya Allah, Allah ola, selamet ola, Hak Teâlâ, Sübhân'a sığınmak, Allah'a tevfiז etmek, pir, Hak'dan temenni etmek, Hz. Muhammed Mustafa, Mevla ayırmasın, Hüda'ya emanet etmek, Allah Teâlâ, kul, İsm,i Hakk, Ya Rab derman ver, senden medet inayet, İslam ile müşerref, inşallah , Hüda kerim, Mevla, Mevla kerimdir, derviş, Ya Rahim, Kadir Mevla'm, Ya Rab, Ya İlahi kabul eyle duamı, Hakk'a yüz bin şükür olsun, Hak Teâlâ bizi ayırmasın, Rabbim, hayrola, Hamdülillahi Teâlâ, emanet ettim Hüda'ya, ecel, Hallak-ı alem, beka, ruz-i mahşerde, rahmet ede Hüda, Allah'a münaaca'at etmek, dua ve sena etmek, dua tamamlamak, ibadet etmek, niyaz etmek, Halık'a ibadet etmek, dua etmek, yüzünü yere sürmek (secde anlamında), şükürü hamd eylemek, (Allah'a) tazarru ve niyaz etmek, ibadetle meşgul olmak, İsm-i Âzam okumak, zikretmek, Bari Teâlâ Hazretleri'ne niyaz etmek, Hakk' hamd-ü senalar ve şükürler etmek, ruhuna dua etmek, ölenin ardından Fatiha okumak, helallik dilemek.

4.5.2. Ulusal kimlik ve millî değerler

Ulusal kimlik ve millî değerler ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.27'de gösterilmiştir. Tablo 4.27'nin yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.27. Ulusal Kimlik ve Millî Değerler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Ulusal Kimlik ve Millî Değerler	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	107	33,33
Tahir ile Zühre	21	6,54
Ferhat ile Şirin	12	3,74
Elif ile Mahmut	53	16,51
Âşık Garip	128	39,88
Toplam	321	100

Tablo 4.27 incelendiğinde, ulusal kimlik ve millî değerler ögesinin en fazla olduğu hikâye olarak %39,88’lik oranla Âşık Garip Hikâyesi tespit edilmiştir. Hikâyede geçen ögeye ilişkin bulgular şöyledir: garip, gurbetlik çekmek, kavim kardaş, Tiflizli, vilayet, Tevrizli, diyar-ı gurbet, bizim memleket, yad eller, garip iller, Acem, diyar-ı gurbetin kahır, gurbete gitmek, gurbet, koç yiğidin vatani, gurbet ilde yatan, gurbet ilin kahır, bizim ilimiz, gurbet ili gezmek, gurbet ile ağlatmak, çıktım vatan u ilimden, ceddin ruhu için, sıla, vatan, gurbet iller, kavim, bizim iller, sılaya göndermek, sılasını arzulamak, sılasını özlemek, sılaya gitmek, vatanım, sılacı, garip elin kahır, gurbette kalmak, sılam irak, Erzurumlu, Karanlı, benim vilayetim, bizim il, Adıyamanlı.

Tablo 4.27’ye göre, ulusal kimlik ve millî değerler ögesinin hikâyelere dağılımında %33,33’lük oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi ikinci sırada yer almaktadır. Ulusal kimlik ve millî değer ögesine dair Kerem ile Aslı Hikâyesi’nde tespit edilen ifadeler şunlardır: memleket, yeri yurdu, kavim kardaş, terk-i diyar, gurbet, vatanım, bizim ülkemiz, yad eller, il, Osmanlı, Acem, Türkmen, Türkmen kızları, garip, gurbet ilde, diyar-ı gurbet, Karanlı, yörük, vatanından ilinden cüda düşmek, sıladan kaçmak, yurdum, gurbet ile, Tatar, garip vatan, gurbet derdi, sıla, Türkmen aşireti, ilinden sürmek, vatan derdi, bizim iller.

Tablo 4.27’ye göre, ulusal kimlik ve millî değerler ögesinin hikâyelere dağılımında %16,51’lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi üçüncü sırada yer almaktadır. Elif ile Mahmut Hikâyesi’nde geçen ulusal kimlik ve millî değer ögesine dair bulgular şöyledir: vatan, vatanımdan ilimden gitmek, Arap, yaban yerler, garip kalmak, terk-i vatan etmek, gurbet yere düşmek, memleket, yabancı, vatani terk etmek, gurbette gezmek, yad el, kaleyi fethetmek.

Tablo 4.27’de ulusal kimlik ve millî değerler ögesinin hikâyelere dağılımı içinde %6,54’lük oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi’nin dördüncü sırada yer aldığı görülmüştür. Hikâyede geçen söz konusu ögeye ait tespit edilen bulgular şunlardır: Hint, Rum, Arap.

Tablo 4.27'ye göre, ulusal kimlik ve millî değerler ögesinin hikâyelere dağılımında %3,74'lük oranla en az bulguya sahip hikâye Ferhat ile Şirin Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde yer alan ulusal kimlik ve millî değer öğeleri şunlardır: Diyar-ı Horasan, asıl vatanım, Ermen, Acem, benim vatanım.

4.5.3. Tarihî kişilikler ve olaylar

Tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.28'de gösterilmiştir. Tablo 4.28'in yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.28. Tarihî Kişilikler ve Olaylar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Tarihî Kişilikler ve Olaylar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	20	60,61
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	2	6,06
Elif ile Mahmut	3	9,09
Âşık Garip	8	24,24
Toplam	33	100

Tablo 4.28 incelendiğinde, tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin hikâyelere dağılımında %60,61 ile en fazla orana sahip hikâyenin Kerem ile Aslı Hikâyesi olduğu görülmüştür. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde tarihî kişilikler ve olaylar ögesi ile ilgili bulgular şöyledir: Bekri Mustafa, (Sultan) Süleyman, Hacı Ahmed Bunarı.

Tablo 4.28'e göre, tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin hikâyelere dağılımında %24,24'lük oranla Âşık Garip Hikâyesi'nin incelenen hikâyeler içinde ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. Hikâyede geçen tarihî kişilikler ve olaylar şöyledir: Zeynel Abidin, Ömer Ayyar, Sultan Beyazıt, (Sultan) Süleyman, İmam-ı Azam (Ebu Hanife), Kerbela'da yatan Hasan Hüseyin, Âşık Ömer.

Tablo 4.28'deki bilgilere göre, tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin hikâyelere dağılımında %9,09 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi'nin üçüncü sırada yer aldığı görülmüştür. Ögeye ilişkin Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen bulgular şöyle sıralanmaktadır: Nesîmî, Nesîmî'nin derisinin yüzülmesi, Zeliha-yı Sani.

Tablo 4.28'e göre, tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin hikâyelere dağılımında %6,06 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi dördüncü sırada yer almaktadır. Ögeye ait Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçen "Hazreti Süleyman" ifadesinin hikâyedeki tek bulgu olduğu tespit edilmiştir.

Tahir ile Zühre Hikâyesi'ndeki tarihî kişilikler ve olaylar ögesine dair herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

4.5.4. Meslek kolları

Meslek kolları ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.29'da gösterilmiştir. Tablo 4.29'un yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.29. Meslek Kolları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Meslek Kolları	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	137	18,84
Tahir ile Zühre	99	13,62
Ferhat ile Şirin	94	12,93
Elif ile Mahmut	85	11,69
Âşık Garip	312	42,92
Toplam	727	100

Tablo 4.29'da yer alan bilgiler incelendiğinde, %42,92'lik oranla meslek kolları ögesinin en fazla geçtiği hikâye olarak Âşık Garip Hikâyesi tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde geçen meslekler şunlardır: bezirgân, ekmekçi, meyhaneci, miço, kahveci, kazancı, terzi, usta, çırak, kalfa, tezgâh sahibi, kazancı ustası, terzi ustası, esnaf, tellal, çoban, gözcü, tabip, hizmetkar, kapı bekçisi, bekçi, avcı, hamal, kalaycı, nakkaş, vekilharci, vekilharç, işçi başı, kavas, cellat, imrahor, çöllerin bekçisi, saki, iç ağası.

Tablo 4.29'a göre, meslek kolları ögesinin hikâyelere dağılımında %18,84'lük oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi ikinci sırada yer almaktadır. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde geçen meslekler şunlardır: gergef ustası, dişçi (diş çekici), tatar (ulak), çoban, nöbetçi, bağban, cellat, mütesellim, kethudâ, huddâmum (hizmetkar), asker, çavuş, bekçi, harem ağası, cerrah, tabip, kadı, müftü, berber, hanın etbâsı (emrinde olan çalışanlar), hancı, tellâl, sâ'î (ulak), tayâ (dadı), vali, hâkim, mahpusçu, bezirgân, saraydâr, camküs (kilisede çan çalan görevli), çiftçi, kervanbaşı, saka, mezarcı, hizmetçi, hekim, kâtip.

Tablo 4.29'a göre, meslek kolları ögesinin hikâyelere dağılımında %13,62'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi üçüncü sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde yer alan geçen meslek kollarına ilişkin ifadeler şunlardır: doktor, asker, dadı, usta, cellat, gözcü, zindancı, kervanbaşının, bezirgân, kapıcı başı, hizmetçi, hizmetçi grubu, hekim, müftü.

Tablo 4.29'a göre, meslek kolları ögesinin hikâyelere dağılımında %12,93'lük oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi dördüncü sırada yer almaktadır. Meslek kollarıyla ilgili Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçen ifadeler: mimar, mahir (usta), nakkaş, mimar başı, kapı ağalığı, asker, hazinedar, hizmetkar, aşçıbaşı, hizmetkar kul, kapıcılık hizmeti, kethüda, bezirgân, zindancı, piyade asker, elçi, daye(dadı), kethüda, cellat, dizdar, piyade askeri, hekimbaşı.

Tablo 4.29'a göre, meslek kolları ögesinin hikâyelere dağılımında %11,69'lük oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi en az yüzdeye sahip hikâye olarak tespit edilmiştir. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde mesleklerle ilgili geçen ifadeler şunlardır: hamal, iç ağası, hademe, dalgıç, balıkçı, asker, müjdecî, avcı, avcı başı, mehter başı, soytarı, cellat, kale dizdarı.

4.5.5. Eğitim

Eğitim ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.30'da gösterilmiştir. Tablo 4.30'un yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.30. Eğitim Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Eğitim	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	7	13,46
Tahir ile Zühre	14	26,92
Ferhat ile Şirin	7	13,46
Elif ile Mahmut	9	17,31
Âşık Garip	15	28,85
Toplam	52	100

Tablo 4.30'da yer alan bilgilere göre, eğitim ögesinin hikâyelere dağılımında %28,85'lik oranla Âşık Garip Hikâyesi en fazla yüzdeye sahip hikâye olarak tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde tespit edilmiş eğitim ögesine ait bulgular şu şekilde sıralanmaktadır: okur yazar, alim efendi, ders almak, ilim, imtihan olmak, derin okumak, okuma bilmemek.

Tablo 4.30'daki bilgilere göre, eğitim ögesinin hikâyelere dağılımında %26,92'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi incelenen hikâyeler içinde ikinci sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde eğitim ile ilgili geçen ifadeler: ilim, okutmak, öğrenmek, mektep, okumak, okuyup yazmak, saz dersi almak, saz çalmayı öğrenmek şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 4.30'daki bilgilere göre, eğitim ögesinin hikâyelere dağılımında %17,31'lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi incelenen hikâyeler içinde üçüncü sırada yer almaktadır. Eğitim ögesine dair Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde yer alan ifadeler şöyledir: tahsil-i ulum, okumak, her nevi ulum, ilim, fenni, lala, feraset sahibi olmak, fehmetmek.

Tablo 4.30'daki bilgilere göre, eğitim ögesinin hikâyelere dağılımında %13,46'lık aynı orana Ferhat ile Şirin ve Kerem ile Aslı hikâyeleri dördüncü sırada yer almaktadır. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde eğitim ile ilgili tespit edilmiş bulgular şunlardır: hezar-fenn, ilim, ilm-i hendese, şakirt, cenk ilmi öğretmek, sanat öğrenmek, okumak.

Kerem ile Aslı Hikâyesi'ndeki eğitim ögesine ilişkin ifadeler ise şunlardır: hocaya vermek, okumak, ilim, sanat öğrenmek, ilim belletmek, imtihan olmak.

4.6. Edebiyat, Sanat ve Müzik Ögelerine İlişkin Bulgular

Edebiyat, sanat ve müzik kategorisine ilişkin kültür ögeleri; “Edebiyat”, “Müzik”, “Sanat”, “El Sanatları”, “Gösteri Sanatları” olmak üzere toplam beş alt kategoride incelenmiştir. İnceleme sonucunda belirlenen bulguların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Edebiyat, Sanat ve Müzik Ögelerinin Dağılımı

Edebiyat, Sanat ve Müzik Alt Ögeleri	Kerem ile Aslı		Tahir ile Zühre		Ferhat ile Şirin		Elif ile Mahmut		Âşık Garip		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Müzik	136	72,73	29	50	40	27,21	30	51,72	154	47,83	389	51,05
Edebiyat	43	22,99	29	50	90	61,22	12	20,69	154	47,83	328	43,04
Sanat	2	1,07	-	-	5	3,4	16	27,59	12	3,73	35	4,59
Gösteri sanatları	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
El sanatları	6	3,21	-	-	12	8,16	-	-	2	0,62	10	1,31
Toplam	187	100	58	100	147	100	58	100	322	100	772	100

Tablo 4.31'e göre, alt kategorilerin toplam yüzdeler dağılımına bakıldığında %51,05'ini müzik alt ögesi oluşturmaktadır. %51,05'lik yüzdeyle müzik başlığı en yüksek yüzdeye sahip alt öge olarak tespit edilmiştir. Müzik ögesini sırasıyla %43,04 ile edebiyat, %4,59 ile sanat, %1,31 ile el sanatları takip etmektedir. Hikâyelerde gösteri sanatları ögesine ilişkin bir bulgu tespit edilmemiştir. Bulguları desteklemesi bakımından hikâyelerde tespit edilen ögelerin geçtiği alıntılara yer verilmiştir.

“Tahir'in pencereden attığı şiirleri alıp mecmualara yazarlar bu mecmualar elden ele bütün ülkeyi dolaştı” (Edebiyat ögesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, s. 223).

“Mahmut dahi saza düzen virüp çalmağa başladı” (Müzik ögesi Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 25).

“Ba’de aklı başına gelüb altun ve laciverd boyalar ile Şirin’in tasvirini resm eyledi” (Sanat ögesi, Ferhat ile Şirin Hikâyesi, s. 199).

“Câmun arasından bakdı ki kız gargâf işliyor, sazı kılıfından çıkarub bakalum orada ne söyledi.” (El sanatları ögesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 58).

Edebiyat, sanat ve müzik başlığının alt öğelerinin bulguları ayrı başlıklar altında tablolarda gösterilerek değerlendirilmiştir.

4.6.1. Edebiyat

Eğitim ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.32’de gösterilmiştir. Tablo 4.32’in yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.32. Edebiyat Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Edebiyat	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	43	13,11
Tahir ile Zühre	29	8,84
Ferhat ile Şirin	90	27,44
Elif ile Mahmut	12	3,66
Âşık Garip	154	46,95
Toplam	328	100

Tablo 4.32’ye göre, %46,95’lik oranla Âşık Garip Hikâyesi edebiyat ögesinin en çok olduğu hikâye olarak tespit edilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi’nde geçen edebiyat ögesine dair ifadeler şöyle sıralanmaktadır: şair, şairlik, şair olmak, beyt/beyit, şair başı, gazel, mektup, name.

Tablo 4.32’deki bilgiler değerlendirildiğinde edebiyat ögesinin hikâyelere dağılımında %27,44’lük oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi’nin ikinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Hikâyede edebiyat ögesine ilişkin elde edilen bulgular şunlardır: name, şiir yapmak, beyit, şiir, şair, Hamza-name, beyti evvel, mecmua.

Tablo 4.32’ye göre, edebiyat ögesinin hikâyelere dağılımında %13,11’lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi üçüncü sırada yer almaktadır. Hikâyede geçen edebiyat ögesine dair bulgular şunlardır: beyit, Abbas name, name, gazel, şuara, mektup, şiir, name yazmak.

Tablo 4.32’de yer alan bilgilere göre, edebiyat ögesinin hikâyelere dağılımında %8,84’lük oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi dördüncü sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre

Hikâyesi'nde edebiyat kategorisini içeren ifadeler şunlardır: gazel, beyit, nazire, şiir, mecmua, yazar, şiir okumak, mektup.

Tablo 4.32'deki bilgilere göre, edebiyat ögesinin hikâyelere dağılımında %3,66'lık oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi en düşük yüzdeye sahip hikâye olarak belirlenmiştir. Ögeyle ilgili Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen ifadeler şunlardır: şiir, şair, şaire, beyit, name, name yazmak.

4.6.2. Müzik

Müzik ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.33'te gösterilmiştir. Tablo 4.33'ün değerlendirilmesinin ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.33. Müzik Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Müzik	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	136	34,96
Tahir ile Zühre	29	7,46
Ferhat ile Şirin	40	10,28
Elif ile Mahmut	30	7,71
Âşık Garip	154	39,59
Toplam	389	100

Tablo 4.33'teki bilgiler ışığında, müzik ögesinin hikâyelere dağılımında en yüksek yüzdeye sahip hikâyenin %39,59'luk oranla Âşık Garip Hikâyesi olduğu görülmüştür. Hikâyede müzik ögesine dair tespit edilmiş ifadeler şöyle sıralanmaktadır: saz çalmak, saz, perdeden çalmak, çalmak, parça çalmak, fasletmek, fasıl, taksim etmek, aşağı perdeden peşrev etmek, sazın teli, keman, çalıp çağırmak, sazı düzmek, sazın teli, saz etmek, çalgı.

Tablo 4.33'e göre, Kerem ile Aslı Hikâyesi, %34,96 ile müzik ögesinin hikâyelere dağılımında ikinci sırada tespit edilmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde müzik ögesine ilişkin elde edilmiş bulgular şunlardır: saz, sazın teli, sazın tekkesi, çalıp çağırmak, keman, saz çalmak, dert deşen ağacı (saz), çağırmak, icra etmek, fasletmek.

Tablo 4.33'e göre, müzik ögesinin hikâyelere dağılımında, %10,28'lik oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi üçüncü sırada yer almaktadır. Ferhat Şirin Hikâyesi'nde tespit edilen müzik ögesine ait bulgular şöyle sıralanmaktadır: saz, kara düzen, saz çalmak, çalıp çağırmak, şarkı, sazende, mehter, mehterhane sedası, kürs çalmak, cenk harbileri çalmak, nakkare.

Tablo 4.33'te yer alan bilgilere göre, müzik ögesinin hikâyelere dağılımında, %7,71'lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi dördüncü sırada yer almaktadır. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde yer alan müzik ögesine dair bulgular şunlardır: saz, saz çalmak, çalmak, saza düzen vermek, saz etmek, çalgı çalmak, mehter.

Tablo 4.33'te yer alan bilgilere göre, müzik ögesinin hikâyelere dağılımında %7,46'lık oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi en son sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde geçen müzikle ilgili ifadeler şunlardır: saz, saz çalmak, davul, zurna.

4.6.3. Sanat

Sanat ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.34'te gösterilmiştir. Tablo 4.34'ün yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.34. Sanat Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Sanat	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	2	5,71
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	5	14,29
Elif ile Mahmut	16	45,71
Âşık Garip	12	34,29
Toplam	35	100

Tablo 4.34'teki sanat ögesinin hikâyelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla yüzdeye %45,71 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi'nin sahip olduğu tespit edilmiştir. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde yer alan sanat ögesiyle ilgili bulgular şunlardır: resim, tasvir, sanat.

Tablo 4.34'teki sanat ögesinin hikâyelere göre dağılımı incelendiğinde %34,29'luk oranla Âşık Garip Hikâyesi incelenen hikâyeler içinde ikinci sırada yer almaktadır. Ögeye dair Âşık Garip Hikâyesi'nde tespit edilen tek bir ifade vardır: sanat.

Tablo 4.34'e göre sanat ögesinin hikâyelere göre dağılımında %14,29'luk oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi incelenen hikâyeler içinde üçüncü sırada yer almaktadır. Sanat ögesine ilişkin Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçen ifadeler şöyledir: sanat, resmetmek, resim, tasvir.

Tablo 4.34'te sanat ögesinin hikâyelere göre dağılımı incelendiğinde %5,71'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi incelenen hikâyeler içinde dördüncü sırada yer almaktadır. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde geçen tek ifadenin "sanat" olduğu tespit edilmiştir.

Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde ise sanat ögesine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

4.6.4. El sanatları

El sanatları ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.35'te gösterilmiştir. Tablo 4.35'in yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.35. El Sanatları Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

El Sanatları	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	6	30
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	12	60
Elif ile Mahmut	-	-
Âşık Garip	2	10
Toplam	20	100

Tablo 4.35'e göre el sanatları ögesinin hikâyelere dağılımında %60'lık oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi en fazla yüzdeye sahip hikâye olarak belirlenmiştir. El sanatları ile ilgili Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nden elde edilmiş bulgular şunlardır: nakış, nakşetmek, hat (sanatı), nakşolmak.

Tablo 4.35'teki bilgiler incelendiğinde, el sanatları ögesinin hikâyelere dağılımında %30'luk oranla Kerem ile Aslı ikinci sırada yer almaktadır. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde yer alan el sanatları şöyledir: gergef, gergef işlemek, nakış.

Tablo 4.35'e göre, el sanatları ögesinin hikâyelere dağılımında Âşık Garip Hikâyesi ise %10'luk oranla üçüncü sırada yer almaktadır. El sanatları başlığına ilişkin Âşık Garip Hikâyesi'nde tespit edilmiş ifadeler şunlardır: belik işlemek, ilik işlemek.

Tahir ile Zühre ve Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde el sanatları ögesini içeren herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir.

4.6.5. Gösteri sanatları

Hikâyelerin hiçbirinde gösteri sanatları ögesine ilişkin herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir.

4.7. Coğrafya ve Mekân Ögelerine İlişkin Bulgular

Coğrafya ve mekân kültür ögesi başlığı; “Yer (Ülke, Şehir ve Yerleşim Yerleri)”, “Sosyal ve Tarihi Mekânlar”, “Efsanevi Yerler” olmak üzere toplam üç alt ögeden oluşmaktadır. Coğrafya ve mekân kategorisinin alt ögelerine ilişkin belirlenen frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.36’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Coğrafya ve Mekân Ögelerinin Dağılımı

Coğrafya ve Mekân Alt Kültür Ögeleri	Kerem ile Aslı		Tahir ile Zühre		Ferhat ile Şirin		Elif ile Mahmut		Âşık Garip		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri)	199	64,82	15	27,78	3	5	14	14,43	174	56,86	405	49,15
Efsanevi yerler	10	3,26	-	-	-	-	5	5,15	-	-	15	1,82
Sosyal ve tarihi mekânlar	98	31,92	39	72,22	57	95	78	80,41	132	43,14	404	49,03
Toplam	307	100	54	100	60	100	97	100	306	100	824	100

Tablo 4.36’ya göre, coğrafya ve mekân kategorisinin %49,15’ini oluşturan yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri) en fazla yüzdeye sahip alt öge olarak tespit edilmiştir. Sosyal ve tarihi mekânlar %49,03 ile ikinci sırada yer almaktadır. Efsanevi yerler ögesi ise %1,82 ile coğrafya ve mekân kategorisindeki en az yüzdeye sahip alt öge olarak belirlenmiştir. Bulgulara örnek teşkil etmesi açısından hikâyelerde geçen coğrafya ve mekân kategorisindeki ögelerle ilgili alıntılara yer verilmiştir.

“Yarın gidem Tarabotın yolına

Kahpe felek Kayseri düşdi dilime

Varıyordum işte Maraş iline

Bizden yâre selam edin turnalar” (Yer ögesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi, s. 137).

“Elhasıl Mahmud remilciden Ezderhan memleketini haber alub atına süvar olub melil mahzun bunlara veda idüp yola revan odı” (Efsanevi yerler ögesi, Elif ile Mahmut Hikâyesi, s. 274).

“Bir gün kıyafet değiştirerek vezirini yanına alıp saraydan çıktı ve ağır ağır çarşı pazar dolaşmaya başladılar” (Sosyal ve tarihi mekânlar ögesi, Tahir ile Zühre Hikâyesi, s. 208).

Coğrafya ve mekân başlığı altında yer alan üç ögeye ilişkin bulgular, ayrı başlıklar altında tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır.

4.7.1. Yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri)

Yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri) ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.37’de gösterilmiştir. Tablo 4.37’nin yorumlamasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.37. Yer (Ülke, Şehir ve Yerleşim Yerleri) Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri)	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	199	49,14
Tahir ile Zühre	15	3,7
Ferhat ile Şirin	4	0,74
Elif ile Mahmut	14	3,46
Âşık Garip	174	42,96
Toplam	406	100

Tablo 4.37’ye göre, yer ögesinin hikâyelere göre dağılımı incelendiğinde %49,14 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi ilk sırada yer almaktadır. Kerem ile Aslı Hikâyesi’nde geçen yer ögesine ilişkin ifadeler şöyledir: Şiraz, Eylan şehri, Harami Deresi, Pek şehri, Resul Dağı, Tiflitz şehri, Şam-ı Şark, Kars memleketi, Acem memleketi, Acem Şirazı, Bağdad, Bingöl, Kızılırmak, Van, Lahor şehri, Hint, Yemen, Halep, Mısır ülkesi, İstanbul, Erzurum, Maraş, Kayseri, Kemah, Maraş’ın Gölü, Erzurum Dağı, Pek Dağı (Beydağı), Sarısu, Resul Dağı Deresi, Erzincan, Karahisar, İncesu, Sapanca, Tarabotin, Maraş’ın Yaylası, Rum, Araz, Karadağ.

Tablo 4.37 incelendiğinde, yer ögesinin hikâyelere göre dağılımında %42,96 ile Âşık Garip Hikâyesi’nin incelenen hikâyeler arasında ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Hikâyede yer ögesine ilişkin tespit edilmiş bulgular şunlardır: Tebriz, Tiflitz Kapısı, Tiflitz, Bağlarbaşı, Tiflitz diyarı, Unkapanı, Gürcistan, Geylan, Revan, Yemen, Bağdad, Urum diyarı, Urum, Halep, İstanbul, Tevriş şehri, Erzurum, Halep’in içinde, Halep Şehri, Hind, Şam, Halep, Dağıstan, İran, Arabistan, Bağdat, Tokmaktepe, Kars, Kars’ın içi, Tiflitz’in toprağı, Çukurova, Acem içinde.

Tablo 4.37’ye göre yer ögesinin hikâyelere dağılımında Tahir ile Zühre Hikâyesi’nin %3,7’lik orana sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, Tahir ile Zühre Hikâyesi incelenen hikâyeler arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi’nde bu ögeye dair geçen ifadeler şöyledir: Mardin, Mısır, Bağdat, Şat suyu.

Tablo 4.37 incelendiğinde, %3,46 ile yer ögesinin hikâyelere göre dağılımında Elif ile Mahmut Hikâyesi’nin incelenen hikâyeler arasında dördüncü sırada yer aldığı

tespit edilmiştir. Elif ve Mahmut Hikâyesi'nde geçen yer ögesine dair ifadeler şunlardır: Buhara memleketi, Hutem memleketi, Buhara.

Tablo 4.37'deki yer ögesinin hikâyelere göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre, %0,74'lık oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin en az bulguya sahip hikâye olduğu tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde kategoriye dair elde edilen bulgular şunlardır: Diyar-ı Horasan, Kars, Diyar-ı Ermen, Amasya şehri.

4.7.2. Sosyal ve tarihî mekânlar

Sosyal ve tarihî mekânlar ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.38'de gösterilmiştir. Tablo 4.38'in yorumlanmasının ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.38. Sosyal ve Tarihî Mekânlar Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Sosyal ve Tarihî Mekânlar	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	98	24,26
Tahir ile Zühre	39	9,65
Ferhat ile Şirin	57	14,11
Elif ile Mahmut	78	19,31
Âşık Garip	132	32,67
Toplam	404	100

Tablo 4.38'deki sosyal ve tarihî mekânlar ögesinin hikâyelere göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre, Âşık Garip Hikâyesi %32,67'lik oranla en fazla yüzdeye sahip hikâye olarak tespit edilmiştir. Sosyal ve tarihî mekânlar ögesine dair Âşık Garip Hikâyesi'nde yer alan ifadeler şunlardır: kahve, meyhane, bitpazarı, bedesten, kasap, terzi dükkânı, dükkân, çarşı, divanhane, saray, cami, cami avlusu, pazar, Ayrılık Çeşmesi, kahve ocağı, kubbe han, han, tımarhane, Kâbe-i Şerif, Kars Kalesi, zindan.

Tablo 4.38'deki bilgilere göre, %24,26'lık oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi tarihî ve sosyal mekânlar ögesinin dağılımında ikinci sırada yer almaktadır. Kerem ile Aslı Hikâyesi'ndeki sosyal ve tarihî mekânlar şunlardır: harem, saray, cami, zindan, manastır, konak, kilise, harem konağı, oba, hayme, kahve ocağı, kahve, otağ, çadır, Kars Kalesi, köşk, çanlı kilise, bazâr, meyhane, Urum Manastırı, çarşı, dervişan tekkesi.

Tablo 4.38'e göre, %19,31'lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi tarihî ve sosyal mekânlar ögesinin hikâyelere dağılımında üçüncü sırada yer almaktadır. Sosyal ve tarihî mekânlar ögesine ilişkin Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde geçen ifadeler şöyledir: saray,

harem, viran saray, ekmekçi fırını, otağ, çarşı, pazar, kahve, sazcı dükkânı, kurt kuzu mandırası, soğan tarlası, köşk, saray-ı mezkûr, kale.

Tablo 4.38'deki tarihî ve sosyal mekânlar ögesinin hikâyelere göre dağılımı incelenmiştir. Buna göre, %14,11'lik oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi, ögenin hikâyelere dağılımında dördüncü sırada yer almaktadır. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçen sosyal ve tarihî mekânlar ögesine dair bulgular şunlardır: saray, köşk, kasır, Kasr-ı Kemer, Kasr-ı Ütarid, Kasr-ı Zühre, Kasr-ı Merih, Kasr-ı Müşteri, Kasr-ı Zühal, hamam, kale, otağ.

Tablo 4.38'e göre, %9,65'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi tarihî ve sosyal mekânlar ögesinin hikâyelere dağılımında en düşük yüzdeyle son sırada yer almaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde yer alan sosyal ve tarihî mekânlar ögesine ilişkin ifadeler şunlardır: çarşı, pazar, hamam, saray, harem, zindan, köşk, cami, ziyaretgah.

4.7.3. Efsanevî yerler

Efsanevî yerler ögesinin hikâyelere göre yüzde dağılımı Tablo 4.39'da gösterilmiştir. Tablo 4.39'un yorumlanması ardından hikâyelerde yer alan ögeye ilişkin tüm bulgular sıralanmıştır.

Tablo 4.39. Efsanevî Yerler Ögesinin Hikâyelere Dağılımı

Efsanevî Yerler	Frekans	Hikâyelerdeki Yüzde Dağılımı
Kerem ile Aslı	10	66,67
Tahir ile Zühre	-	-
Ferhat ile Şirin	-	-
Elif ile Mahmut	5	33,33
Âşık Garip	-	-
Toplam	15	100

Tablo 4.39'daki efsanevî yerler ögesinin hikâyelere dağılımı incelenmiştir. Buna göre, Kerem ile Aslı Hikâyesi %66,67'lik oranla ögenin en fazla geçtiği hikâye olarak tespit edilmiştir. Efsanevî yerler ögesiyle ilgili Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde tespit edilmiş bulgular şunlardır: Murad Suyu (nehri), Kaf Dağı.

Tablo 4.39'a göre, efsanevî yerler ögesinin hikâyelere dağılımında %33,33'lük oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi, ikinci sırada yer almaktadır. Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde efsanevî yerlerle ilgili yer alan ifadeler şöyle sıralanmaktadır: mana alemi, ejderha memleketi.

Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin ve Âşık Garip hikâyelerinde efsanevî yerler ögesine dair hiçbir bulgu tespit edilmemiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen tüm sonuçlar, genelden özele doğru sıralanmıştır. Kültür öğelerinin hikâyelere dağılımı ele alınmış, ardından altı ana kültür öğesinin hikâyelere dağılımına ilişkin sonuçlar ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir. Her bir alt öğeye ilişkin sonuçlar yorumlanarak alanyazındaki bilgiler ışığında tartışılmıştır. Çalışma sonucundaki veriler doğrultusunda hikâyelerin kültürlerarası etkileşim bağlamında kullanımına ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak alana katkı sağlayabileceği düşünülen çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Kültür Öğelerinin Hikâyelere Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, incelenen beş halk hikâyesinde “Günlük Yaşam”, “Kişiler arası İlişkiler”, “Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller”, “Değer, İnanç ve Eğitim”, “Edebiyat, Sanat ve Müzik”, “Coğrafya ve Mekân” kategorilerinin her birine ait kültürel unsurlar tespit edilmiştir. Buna göre araştırma, Sekitmen’in (2021) “Kültürel Aktarım Bağlamında Yabancılara Türkçe Öğretiminde Halk Anlatılarından Yararlanma” isimli çalışmasındaki halk hikâyelerinin incelenen tüm ana kategorilere dair kültürel unsurları içermesi sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda beş halk hikâyesinde toplam 14473 kültürel unsurun geçtiği tespit edilmiştir. Araştırmada hikâyelerde tespit edilen öğelerin genel dağılımında %33,23 ile birinci sırada kişiler arası ilişkiler, ikinci sırada %31,88 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller, üçüncü sırada %17,94 ile değerler, inançlar ve eğitim, dördüncü sırada %5,93 ile günlük yaşam, beşinci sırada %5,69 ile coğrafya ve mekân kategorisi yer almaktadır. Altıncı sırada ise, %5,33 ile en az yüzdeye sahip kategorinin edebiyat, sanat ve müzik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda Kerem ile Aslı Hikâyesi’ndeki öğelerin genel dağılımına göre, hikâyede geçen en fazla kültürel unsurların %34,75 ile kişiler arası ilişkiler kategorisine ait olduğu görülmüştür. Kerem ile Aslı Hikâyesi’nde yer alan öğelerin genel dağılımına göre; ikinci sırada %29,48 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller, üçüncü sırada %20,16 ile değerler, inançlar ve eğitim, dördüncü sırada %6,63 ile coğrafya ve mekân, beşinci sırada %4,94 ile günlük yaşam yer almaktadır. Araştırmada %4,04 ile edebiyat, sanat ve müzik en az kültürel unsura sahip kategori olarak kaydedilmiştir.

Araştırmada, Tahir ile Zühre Hikâyesi'ndeki ögelerin genel dağılımına göre, %40,18 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinin en fazla kültürel unsura sahip kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriye sırasıyla %31,71 ile kişiler arası ilişkiler, %17,14 ile değerler, inançlar ve eğitim, %4,27 ile edebiyat, sanat ve müzik, %3,97 ile coğrafya ve mekân ögesi takip etmektedir. %2,72 ile günlük yaşam kategorisi en az kültürel unsura sahip kategori olarak son sırada yer almaktadır.

Araştırmada, Ferhat ile Şirin Hikâyesi'ndeki ögelerin genel dağılımına göre, en fazla kültürel ögenin %35,35 ile kişiler arası ilişkiler kategorisine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde ikinci en fazla kültür unsuruna sahip kategori %34,66 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller olarak kaydedilmiştir. Üçüncü sırada %12,97 ile değerler, inançlar ve eğitim, dördüncü sırada %9,16 ile edebiyat, sanat ve müzik, beşinci sırada %4,11 ile günlük yaşam kategorileri yer almaktadır. %3,74 ile coğrafya ve mekân kültür ögesi en az bulguya sahip kategori olarak son sırada tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde yer alan en çok kültür unsurunun %36,32'lik yüzdeyle sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisine ait olduğu tespit edilmiştir. %34,27 ile kişiler arası ilişkiler kategorisi en fazla bulguya sahip ikinci öge olarak kaydedilmiştir. Bu ögeleri üçüncü sırada %16,3 değerler, inançlar ve eğitim ögesi, dördüncü sırada %5,72 ile günlük yaşam ögesi, beşinci sırada %4,62 ile coğrafya ve mekân ögesi takip etmektedir. %2,76 ile edebiyat, sanat ve müzik ögesi en az kültürel unsura sahip kategori olarak son sırada kaydedilmiştir.

Araştırmada Âşık Garip Hikâyesi'nde %31,01 ile yer alan kişiler arası ilişkilerin, en çok kültürel unsura sahip kategori olduğu sonucuna ulaşılmıştır. %28,96 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller ögesi ikinci sırada, %18,39 ile değerler, inançlar ve eğitim ögesi üçüncü sırada, %8,5 ile günlük yaşam ögesi dördüncü sırada, %6,74 ile edebiyat, sanat ve müzik beşinci sırada yer almaktadır. Coğrafya ve mekân başlığı ise, %6,4 ile Âşık Garip Hikâyesi'nde en az kültürel unsura sahip kategori olarak tespit edilmiştir.

5.2. Kişiler arası İlişkiler Ögelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada beş halk hikâyesindeki altı kategoriye ait kaydedilen veriler içinde en fazla bulgunun %33,23 ile kişiler arası ilişkiler ögesine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aşk konulu halk hikâyelerinde karşılıklı diyalogların sıklığı dikkat çekmektedir. Hikâyede kişiler arasında geçen diyalogların gündelik yaşama uygun olduğu

bu bakımdan kültür öğretimine katkıda bulunabileceği görülmüştür. Yabancılara Türkçe öğretiminde, halk hikâyelerinin dilin iletişimsel işlevine uygun olarak bağlamı içinde öğretilmesine de olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kişiler arası ilişkiler kategorisinde yer alan aile yapıları ve ilişkileri %43,17 ile hikâyelerde geçen en fazla kültürel ögedir. Araştırma sonucunda ögenin hikâyelere göre dağılımında; %47,98'lik yüzdeyle Âşık Garip Hikâyesi ilk sırada yer alırken %27,75'lik yüzdeyle Kerem ile Aslı Hikâyesi ikinci, %16,23'lük yüzdeyle Elif ile Mahmut Hikâyesi üçüncü, %5,49 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi dördüncü, %2,55 Ferhat le Şirin Hikâyesi beşinci sırada yer almıştır. Araştırmada incelenen tüm halk hikâyelerinin muhtevası aşk olmasına rağmen en çok rastlanılan kültürel unsurun aile yapıları ve ilişkileri olması, Türk kültüründeki ilişkiyel yapının aile temelinde oluştuğuna bir gösterge olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada incelenen hikâyeler, Türk toplumunda ailenin yeri, yapısı ve aile ilişkilerinin nasıl olduğu konusunda oldukça fazla kültürel unsuru yansıtmaktadır. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğreniminde, aşk konulu halk hikâyelerinin Türk aile kültürünü tanıtmak ve öğretmek adına katkı sunabilecek çeşitli kültür unsurunu içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, kişiler arası ilişkiler başlığının %24,91'lik kısmını sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin oluşturduğu ve ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. Sosyal sınıf ve halk-yönetici ilişkileri alt ögesinin hikâyelere dağılımında; %37,15 ile birinci sırada Kerem ile Aslı Hikâyesi, %19,7 ile ikinci sırada Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %19,53 ile üçüncü sırada Âşık Garip Hikâyesi, %11,85 ile dördüncü sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi, %11,77 ile beşinci sırada Tahir ile Zühre Hikâyesi yer almaktadır. Hikâyelerdeki ana karakterlerden en az birinin dönemin yönetici sınıfından bir aileye mensup olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, sınıflı toplum ve halk-yönetici ilişkileri ögesinin aynı zamanda aile ilişkilerini içermesi sebebiyle, hikâyeler içindeki sıklığının kadın-erkek ilişkileri ögesinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda incelenen beş halk hikâyesinin tümünde Türk siyasi tarihi ve yönetim şekline dair ifadelerin sıkça geçtiği kaydedilmiştir. Buradan hareketle, Türkçenin yabancılara öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin, Türk siyasal tarihinin anlaşılmasına imkân verebilecek çeşitli kültür öğelerini içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulguların sonucunda, kadın-erkek ilişkileri ögesi %20,17 ile kişiler arası ilişkiler başlığının üçüncü alt ögesi olarak yer almaktadır. Kadın-erkek ilişkileri kültür unsurlarının hikâyelere göre yüzdelik dağılımına göre; %34,85 ile birinci

sırada Kerem ile Aslı Hikâyesi, %20,41 ile ikinci sırada Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %15,98 ile üçüncü sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi, %14,43 ile dördüncü sırada Âşık Garip Hikâyesi, %14,33 ile beşinci Tahir ile Zühre Hikâyesi yer almaktadır. Araştırmada hikâyelerin aşk muhtevasının aynı zamanda Türk Anadolu kültüründeki değerlere, inançlara, toplumsal kural ve yasaklara ilişkin birçok kültür unsurunu içerdiği görülmüştür. Tespit edilen kültür unsurları, Türk kültüründeki kadın-erkek ilişkisinin nasıl şekillendiğine dair birçok bakış açısı sunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde, aşk konulu halk hikâyelerinin Türk kültürünün kadın-erkek ilişkileri bağlamındaki yapısını anlamaya yönelik bakış açısı sunduğu ve kadın-erkek ilişkilerine ait çeşitli kültürel öğeleri içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Politik ve dinî gruplar arası ilişkiler %4,93'lük yüzdeyle kişiler arası ilişkiler kategorisinde dördüncü sırada yer almaktadır. Araştırma sonucunda, politik ve dinî gruplar arası ilişkiler alt ögesinin hikâyelere göre yüzdelik dağılımı sırasıyla %56,12 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi, %18,14 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %16,46 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi, %6,33 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, %2,95 ile Âşık Garip Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. İncelenen halk hikâyelerinde genel çatışmayı oluşturan temel ayrılıkların dinî, sınıfsal, etnik farklılıklar ya da farklı hükümdarlıklar arasındaki politik çatışmalar olduğu görülmüştür. Kerem ile Aslı Hikâyesi Hristiyanlık-Müslümanlık çatışmasının üzerine kurulu bir hikâye olduğu için Hristiyan dinî grupları ile ilgili ifadelerle sıkça yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, Kerem ile Aslı Hikâyesi'ndeki Hristiyan gruplarla ilgili kimi ifadelerin kültürlerarası duyarlılığa uygun olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Türkçenin yabancılara öğretiminde, kültürlerarası etkileşim bakımından Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ögesi özelinde kullanılmasının uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, diğer dört hikâyenin Türk kültürünün politik yapılanması hakkında bilgi sunabilecek çeşitli kültürel öğeler içerdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları %3,64 ile kişiler arası ilişkiler başlığına bağlı en yüksek bulguya sahip beşinci öge olarak kaydedilmiştir. Selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları ögesinin hikâyelere göre yüzdelik dağılımı sonucunda; %44,57 ile en yüksek yüzdeye sahip hikâye Âşık Garip Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Hikâyeyi sırasıyla %20'lik oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi, %16,57'lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi, %10,29'luk yüzdeyle Ferhat ile Şirin Hikâyesi takip etmektedir. Ögenin hikâyelere dağılımında %8,57'lik yüzdeyle Tahir

ile Zühre Hikâyesinin en az yüzdeye sahip hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hikâyelerde geçen selamlaşma-vedalaşma kalıp ifadelerinin kültürel bağlamı içinde kullanıldığı görülmüştür. Yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin Türk kültüründeki selamlaşma-vedalaşma ifade ve davranışları hakkındaki kültürel bilgiyi sunacak çeşitli kültürel öğeleri içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuk etme, ikram ve hediyeler başlığı kişiler arası ilişkiler kategorisinin %3,18'lik kısmını oluşturmaktadır. Konuk etme, ikram ve hediyeler kategorideki en az yüzdeye sahip olan alt öge olarak tespit edilmiştir. Ögenin hikâyelere dağılımı sonucunda; %54,25 ile birinci Kerem ile Aslı Hikâyesi, %17,65 ile ikinci Âşık Garip Hikâyesi, %12,42 ile üçüncü Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %11,11 ile dördüncü Elif ile Mahmut Hikâyesi, %4,58 ile beşinci Tahir ile Zühre Hikâyesi şeklinde sıralandığı görülmüştür. Konuk etme, ikram ve hediyeler alt ögesine ilişkin tüm hikâyelerde çeşitli ifadelere rastlanmıştır. Araştırma sonucunda, halk hikâyelerinin, Türk kültürünün ikramın önemi ve misafirperverlik özelliklerini yansıttığı tespit edilmiştir. Tüm veriler değerlendirildiğinde, incelenen beş halk hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretiminde Türkiye'deki misafirperverlik ve ikram kültürünün anlaşılmasını sağlayabilecek çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Sosyal Yaşam, Gelenekler ve Ritüeller Öğelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, %31,88 ile sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinin en fazla kültür unsurunu içeren ikinci kategori olduğu görülmüştür. Sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinin %44,02 ile en fazla veriye sahip alt ögesinin atasözleri ve deyimler olduğu tespit edilmiştir. Bu ögenin en sık geçtiği hikâyenin, %31,46 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ögenin diğer hikâyeler içindeki dağılımı ise sırasıyla %23,63'lük oranla Âşık Garip Hikâyesi, %20,09'luk oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi, %13,24'lük oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %11,57'lik oranla Tahir ile Zühre Hikâyesi olarak belirlenmiştir. İncelenen halk hikâyesi metinlerinde toplam on dört tane atasözü ve çok sayıda deyim tespit edilmiştir.

Araştırmada halk hikâyelerindeki atasözleri ve deyimlerin anlamlarına yönelik bağlam içinde geçtiği görülmüştür. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde deyim ve atasözleri içerdiği mecaz, mizah ve benzetmeler ile hem soyut düşünceleri anlama becerisine hem de hedef dilde soyut düşünceleri ifade etme becerisine katkıda bulunmaktadır. Deyim ve atasözleri, Türk toplumunun düşünüş, algılayış biçimini ve

yaşamı anlamlandıran toplumsal zihniyetinin birer ürünüdürler. Toplum, kültürün içinde bu kalıplaşmış ifadeleri ile bireyleri ikaz etmekte ve bireylerin davranış biçimlerini ortak değerler, töreler ve toplumsal kontrollere göre şekillendirmesini sağlamaktadır. Deyim ve atasözleri birer kültürlenme aracı olarak Türk toplumunun sosyal yaşamının şekillenmesinde etkindir (Özby, 2002). İncelenen hikâyelerin, yabancılara Türkçe öğretiminde gerek Türk kültürünün idrak edilmesine gerekse dilsel yetilerin gelişmesine katkı sağlayacak atasözü ve çok sayıda deyim içerdiği önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda sözlü gelenekler ve sözlü edebiyat ögesi, sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinin %23,97'sini oluşturmakta ve ikinci sırada yer almaktadır. Sözlü edebiyat ögesine ilişkin yüzde dağılımları sırasıyla %44,94 ile Âşık Garip Hikâyesi, %22,6 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi, %14,1 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, %10,67 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi, %7,69 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, çeşitli sözlü edebiyat ürünlerinin (tekerleme, mâni, türkü) hikâyelerde sıkça geçtiği kaydedilmiştir. Araştırma neticesinde halk hikâyelerinde geçen sözlü ürünlerin, Türk sözlü kültürünün tanıtımı ve sözlü ürünlerin çeşitliliğini yansıtacak çeşitli kültür unsurları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aşk konulu halk hikâyelerinde sözlü edebiyat öğelerinin yer alması, dilin farklı kullanımlarının gösterilmesi bakımından yabancılara Türkçe öğretiminde önem taşıyan bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinin %11,53'lük kısmını efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar alt ögesi oluşturmuştur. Ögenin kategori içinde üçüncü sırada olduğu görülmüştür. Efsanevî-doğaüstü varlıklar, kişiler, olaylar ve batıl inançlar alt ögesinin hikâyelere göre dağılımının; %40,04 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi, %20,11 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %15,41 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi, %12,41 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, %12,03 ile Âşık Garip Hikâyesi şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. Hikâyeler içerisinde kaydedilen ifadeler arasında, Arzu ile Kamber, Varmık ile Azra gibi diğer halk hikâyelerindeki kimi karakterlerle Keloğlan, Leyla ile Mecnun gibi başka edebi türlere (masal, mesnevi vb.) ilişkin kahramanlara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bakımdan, halk hikâyelerinin yabancılara yönelik dil öğretiminde kullanılması, aynı zamanda Türk kültüründe yer alan masal, mesnevi, efsane ve diğer halk hikâyelerinin tanıtılmasında rol oynayabileceği kanısına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, incelenen hikâyelerde yabancılara Türkçe öğretiminde Türk inanç kültürünün anlaşılmasına imkân sunan çok sayıda kültürel ögenin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada incelenen tüm hikâyelerde Hızır ve Hızır'ın yardımıyla gerçekleşen olağanüstü olaylar kaydedilmiştir. Çalışmada Hızır'ın yanı sıra hikâyelerde evliya, ak sakallı dede gibi olağanüstü karakterlere yer verildiği tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültüründeki bu karakterlerin kimliğinin, hikâye olaylar sayesinde daha anlaşılır bir boyut kazanacağı düşünülmektedir. Halk hikâyelerinde sıkça kullanılan olağanüstü karakter ve olaylara dair motifleri yansıtan kimi deyim ve kalıp ifadelerin (bir elmanın iki yarısı olmak, kul sıkışmadan Hızır yetişmez vb.) anlaşılmasında metinleri okumanın kolaylaştırıcı bir etkisi olacağı düşünülmektedir. Yabancılara Türkçenin öğretiminde, halk hikâyelerinin hem Türk kültürünün farklı boyutlarının anlaşılmasında hem de batıl inanışlarla ilgili kimi kalıp ifadelerin (baykuş gibi, feleğin çemberinden geçmek vb.) idrak edilmesinde etkili olabileceği kanısına varılmıştır. Araştırma neticesinde, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk sözlü kültürünün, inançların ve batıl inanışların anlaşılmasına katkı sağlayacak çeşitli kültür unsurlarının aşk konulu halk hikâyelerinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, %7,65 ile dördüncü en fazla yüzdeye sahip ögenin gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri olduğu belirlenmiştir. Gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüelleri ögesinin hikâyelere dağılımı; %50,14 Âşık Garip Hikâyesi, %20,96 Kerem ile Aslı Hikâyesi, %12,75 Elif ile Mahmut Hikâyesi, %8,22 Tahir ile Zühre Hikâyesi, %7,93 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre, en fazla yüzdeye sahip hikâye %50,14 ile Âşık Garip Hikâyesi; en az yüzdeye sahip hikâye ise %7,93 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, kaydedilen gelenekler ve ritüellere ilişkin davranış ve tutumların da hikâyelerde olay akışı içinde yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, gelenekler ve doğum, evlilik, ölüm ritüellerinin her birinin, günlük hayatta genellikle yaşandığı gibi incelenen halk hikâyelerinde günlük hayatta yaşandığı gibi geleneğe uygun şekilde ve sırayla gerçekleştiği kaydedilmiştir. Araştırmada incelenen halk hikâyesi metinlerinin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk gelenek ve ritüellerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilecek çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma neticesinde, sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinin %7,37'sini yasalar, toplumsal kural ve yasaklar ögesi oluşturmaktadır. Alt ögenin genel yüzde dağılımında ise beşinci sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yasalar, toplumsal kural ve yasaklar alt ögesine ilişkin verilerin sonucunda; en fazla verinin %32,94'lük oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde yer aldığı tespit edilmiştir. Ögenin diğer hikâyelere

göre dağılımında %27,94 ikinci sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi yer almaktadır. Tahir ile Zühre ve Âşık Garip hikâyelerinin %13,53'lük aynı oranla üçüncü sırada yer aldığı tespit edilmiştir. %12,06'lık oranla Ferhat ile Şirin Hikâyesi en az yüzdeye sahip hikâye olarak dördüncü sırada yer almıştır. Çalışmanın sonucunda, Türk toplum yapısına ve törelerine ilişkin kültür unsurlarının halk hikâyelerinde geçme sıklığının toplam 340 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada beş halk hikâyesinin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk toplumunun düşünüş tarzını, kurallarını ve ahlak anlayışını yansıtacak çeşitli kültür unsurlarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

%4,94 ile giyim ve aksesuarlar başlığındaki verilerin sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisinde altıncı sırada yer aldığı görülmektedir. Giyim ve aksesuarlara ait en fazla yüzdeye sahip hikâye Âşık Garip Hikâyesi, en az yüzde ise Elif ile Mahmut Hikâyesi olarak belirlenmiştir. Yüzdelerin hikâyelere dağılımı sırasıyla %49,12 Âşık Garip Hikâyesi, %30,7 Kerem ile Aslı Hikâyesi, %10,96 Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %4,82 Tahir ile Zühre Hikâyesi, %4,39 Elif ile Mahmut Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, hikâyelerin tümünde giysi ve aksesuarlara dair ifadelerin geçtiği belirlenmiştir. Geçen ifadeler içinde aba, kispet, heybe gibi gelenekselleşmiş kıyafet ve aksesuar isimleri kaydedilmiştir. Halk hikâyelerinde tespit edilen bazı giysi ve aksesuarların (nikap, esbap, kaput vb.) günümüzde oldukça kısıtlı kullanım alanı olduğu düşünülmektedir. Günlük yaşamda kullanım alanı bulamayacak giyim ve aksesuar ifadelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde ele alınması tartışmaya açık bir konu olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonucunda, giyim ve aksesuarlar unsurlarının hikâyelerde geçme sıklığı toplam 228 olarak kaydedilmiştir. Araştırma neticesinde halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde Türk toplumunun giyim ve aksesuar kültürünü yansıtacak çeşitli kültür öğelerini içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, %0,43'lük yüzdeyle özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesi, sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisi içinde yedinci sırada yer almaktadır. Özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesinin en fazla geçtiği hikâye, %40'lık oranla Âşık Garip Hikâyesi olarak belirlenmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'ni sırasıyla %35 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi, %20 Elif ile Mahmut Hikâyesi, %5 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi takip etmektedir. Araştırma sonucunda, söz konusu ögeye ait Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Tahir ile Zühre haricindeki dört hikâyede de özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesine ilişkin ifadeler kaydedilmiştir. Hikâyelerde tespit edilen "bayram", "Arife Gecesi" ve "Berat Gecesi" öne

çıkan ifadeler olarak değerlendirilmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nde bayram ve bayram geleneklerine ilişkin diğer hikâyelere göre daha fazla sayıda kültür unsurunun olduğu görülmüştür. Özel günler, kutlamalar ve bayramlar ögesinin hikâyelerde geçme sıklığı toplam 20 olarak tespit edilmiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde ögeye ilişkin yalnızca bir ifade kaydedilmiştir. Araştırma neticesinde, aşk konulu halk hikâyelerinin özel günler, kutlamalar ve bayramlar unsurlarının Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde yer almadığı, Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde tek bir ifadeye yer verildiği, diğer hikâyelerde ise öteki ögelere kıyasla kısıtlı sayıda kültür unsurunu içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada sosyal yaşam, gelenekler ve ritüeller kategorisindeki danslar, %0,09 ile en az veriye sahip öge olarak tespit edilmiştir. Danslar ögesine dair en yüksek yüzdenin %75 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi'ne ait olduğu görülmüştür. %25 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Ferhat ile Şirin Hikâyesi, Âşık Garip ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde danslar ögesine ait herhangi bir bulgu kaydedilmemiştir. Danslar başlığında Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde geçen "köçek" ve Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde geçen "çengi" ifadeleri öne çıkan bulgular olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada yapılan incelemenin sonucunda, Tahir ile Zühre ve Kerem ile Aslı hikâyelerinde Türk dans kültürüne ait toplam 4 frekans belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, Ferhat ile Şirin, Âşık Garip ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde danslara ilişkin hiçbir kültürel ögenin yer almadığı, diğer hikâyelerde tespit edilen danslar ögesinin tüm kültür unsurları içinde en az tespit edilen kültürel öge olduğu kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, aşk konulu halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde Türk danslarıyla ilgili bilgi edinebileceği oldukça kısıtlı sayıda kültür unsurunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Değerler, İnanç ve Eğitim Ögelerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma neticesinde, %17,94 ile değerler, inanç ve eğitim kategorisinin en fazla kültür unsurunu içeren üçüncü kategori olduğu görülmüştür. Dinî inanç, söz ve davranışların ise %56,36 ile en yüksek orana sahip öge olduğu görülmüştür.

Dinî inanç, söz ve davranışlar ögesinin hikâyelere göre dağılımının; %45,32 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi, %28,43 ile Âşık Garip Hikâyesi, %13,12 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi, %6,77 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, %6,36 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Byram'a göre kültürlerarası iletişimin temelinde, bilinen ya da bilinmeyen türden deneyimlerle ilişkilenmeyi gerektiren bir 'ötekilik'

deneyimi bulunmaktadır (Byram 2021). Dil öğretiminde ötekiye duyarlı bir etkileşim sağlanması kültürlerarası iletişimin ilk aşamasıdır. Dil öğretiminin barışçıl, saygı ve hoşgörü ortamında gerçekleşmesi bakımından bu husus oldukça ehemmiyet göstermektedir. Buradan hareketle, Kerem ile Aslı Hikâyesi'ndeki din unsurlarının yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde kullanılmasının hoşgörü ve saygı ortamını ihlal edebileceği öngörülen birkaç husus olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde işlenmiş olan din çatışmasının (Hristiyanlık-Müslümanlık) tek bir pencereden sunulması olarak değerlendirilmiştir. İkinci husus, sözlü kültür ürünü olan halk hikâyelerinin duyulduğu gibi yazıya geçirilmesine bağlı olarak; hikâyede geçen azizlerin isimlerinin, dua ifadelerinin vb. doğru yazılmamış olması olarak belirlenmiştir. Ayrıca hikâyede geçen Hristiyanlıkla ilgili kimi dinî uygulamaların, söz konusu dinin hassasiyetine uygun şekilde anlatılıp anlatılmadığı tartışmaya açık bir konu olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü husus ise, hikâyede Hristiyan kadın karakterin din değiştirmesi konusunda ısrarlı ifadelerin yer alması olarak kaydedilmiştir. Çokkültürlü bir sınıf ortamında inançlara dair hassasiyeti yeterince gözetmeyen bu tarz ifadelerin, sınıf içinde tartışmalara sebep olabileceği öngörülmektedir. Tüm bu gerekçeler dolayısıyla, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin kültürlerarası etkileşim bakımından yabancılara Türkçe öğretiminde din unsurları özelinde kullanımının uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada tüm halk hikâyelerinin içinde geçen Türk inanç kültürüne ilişkin dualara, söyleyişlere, dinî uygulamalara ve dinî davranışlara dair toplam 1463 frekans kaydedilmiştir. Araştırma neticesinde, diğer aşk konulu halk hikâyelerinin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürünün dinî inanç, söz ve davranışlarının anlaşılmasına olanak tanıyacak çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada %28'lik yüzdeyle meslek kolları ögesinin, değerler, inançlar ve eğitim kategorisinde ikinci sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Meslek kolları ögesinin hikâyelere göre dağılımında en fazla yüzdeye sahip hikâyenin %42,92 ile Âşık Garip Hikâyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzdelik dağılımda ikinci olarak %18,84 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi yer almaktadır. Üçüncü olarak %13,62 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi, %12,93 ile dördüncü olarak Ferhat ile Şirin Hikâyesi sırayı takip etmektedir. %11,69'luk oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi'nin incelenen hikâyeler içinde en az yüzdeye sahip olduğu görülmüştür. İncelenen beş hikâyeye içinde Âşık Garip Hikâyesi'nde yer alan kalaycı, kazancı, terzi gibi mesleklerin usta-çırak ilişkisi içinde öğretilmesi, Türk zanaat kültürünü yansıtmaları bakımından ayrıca önemli bulunmuştur. Hikâyelerde geçen

“kavas”, “kale dizdarı”, “tellal” gibi kimi mesleklerin günümüz dünyasında varlığını sürdürmediği bu sebeple günlük hayattaki kullanımının oldukça kısıtlı olabileceği düşünülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde bu gibi güncel olmayan ifadelerin öğretimde kullanılması tartışmaya açık bir konu olarak değerlendirilmektedir. Araştırma neticesinde, aşk konulu halk hikâyelerinin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk zanaat ve meslek kültürünü yansıtan çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, değerler, inançlar kategorisinde %12,37’lik yüzdeyle üçüncü sırada ulusal kimlik ve millî değerler ögesi yer almaktadır. Ulusal kimlik ve millî değerler ögesinin hikâyelere göre dağılımı; %39,88 ile birinci Âşık Garip Hikâyesi, %33,33 ile ikinci Kerem ile Aslı Hikâyesi, %16,51 ile üçüncü Elif ile Mahmut Hikâyesi %6,54 ile dördüncü Tahir ile Zühre Hikâyesi, %3,74 ile beşinci Ferhat ile Şirin Hikâyesi şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Halk anlatılarında ana kahramanın evden ayrılışıyla asıl macera başlar (Propp, 2001). Halk hikâyelerinde genel bir motif olan evden ayrılma, olayların ilk aşamasıdır. Karakterlerin gurbete gitmesi orada çeşitli denemelerden geçmesine zemin hazırlamaktadır. İncelenen tüm hikâyelerde karakterlerin gurbete gittiği ve vatan özlemi çektiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, hikâyelerde karakterlerin sıkça vurguladığı vatan sevgisi ve sıla özlemi en sık rastlanılan millî değer olarak kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin Türk ulusal kimliğini, Türk millî değerlerini ve Türk kültürüne olan güçlü aidiyeti yansıtan çeşitli kültür unsurlarını içerdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, hikâyelerde hem Türk topluluklarına ilişkin (Türkmen, yörük vb.) hem de başka etnik gruplara (Arap, Hint, Acem, Ermen vb.) dair ulusal kimliği yansıtan ifadeler kaydedilmiştir. Araştırmada incelenen halk hikâyelerindeki baş karakterlerin isminin geçtiği fakat yan karakterlerin genelde birer tip olarak sahip oldukları özelliklere ya da etnik kökenlerine göre adlandırıldıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, Elif ile Mahmut ve Tahir ile Zühre hikâyelerinde geçen Arap tipinin, kötülük yaparak âşıkları ayıran bir kişiyi temsilen kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, Elif ile Mahmut ve Tahir ile Zühre hikâyelerinin kimi kısımlarında Arap sözcüğünün başında kötileyici, aşağılayıcı ifadelerin yer aldığı kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, Elif ile Mahmut ve Tahir ile Zühre hikâyelerinin, etnik farklılıklara gereken hassasiyeti ve saygıyı göstermeyen bu tip ifadeleri içermesinin çokkültürlü bir sınıf ortamına uygun olmadığı düşünülmektedir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi’nde tespit

edilen “zenci” ifadesinin de ulusal kimlik ve etnik kökenlere gereken özeni göstermeyen bir sözcük olduğu kanısına varılmıştır. Bu sebeplere bağlı olarak, araştırmada incelenen tüm hikâyelerin Türk ulusal kimliğini ve millî değerlerini yansıtacak düzeyde kültür unsurunu taşıdığı fakat Tahir ile Zühre, Elif ile Mahmut ve Ferhat ile Şirin Hikâyesi metinlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde ulusal kimlik ve millî değer ögesi özelinde kullanılmasının uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada %2 ile eğitim, genel kategori içinde dördüncü sırada kaydedilmiştir. Eğitim ögesinin hikâyelere göre dağılımının; %28,85’lik oranla birinci Âşık Garip Hikâyesi, %26,92’lük oranla ikinci Tahir ile Zühre Hikâyesi, %17,31’lik oranla üçüncü Elif ile Mahmut Hikâyesi şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. %13,46’lık aynı oranla Ferhat ile Şirin ve Kerem ile Aslı hikâyeleri dördüncü sırada yer almaktadır. Araştırma neticesinde hikâyelerde verilen eğitimin cinsiyete yönelik olarak farklı alanları kapsadığı tespit edilmiştir. Erkekler için at, savaş, meslek, zanaat öğretimi yapılırken; kadın karakterlerin gergef ve el sanatları alanlarında eğitim alması, Türk kültürüne ilişkin önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Elif ile Mahmut Hikâyesi’nde geçen “lala” sözcüğü hem tarihi hem de eğitimi içinde barındıran bir ifade olarak önemli bulunmuştur. Araştırma sonucunda, aşk konulu halk hikâyelerinin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültüründeki eğitimi ve eğitimin toplumsal boyutlarını yansıtacak çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma neticesinde, %1,27 ile tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin beşinci sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tarihî kişilikler ve olaylar ögesinin hikâyelere göre dağılımı sırasıyla %60,61 ile birinci sırada Kerem ile Aslı Hikâyesi, %24,24 ile ikinci Âşık Garip Hikâyesi, %9,09 ile üçüncü sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi, %6,06 ile dördüncü sırada Ferhat ile Şirin Hikâyesi tespit edilmiştir. Tahir ile Zühre Hikâyesi’nde tarihî kişilikler ve olaylar ögesiyle ilgili herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Tarihî kişilikler ve olaylar öğelerinin Ferhat ile Şirin Hikâyesi’nde 2, Elif ile Mahmut Hikâyesi’nde 3, Âşık Garip Hikâyesi’nde 8, Kerem ile Aslı Hikâyesi’nde 20 olmak üzere toplam frekansın 33 olduğu kaydedilmiştir. Tahir ile Zühre haricindeki hikâyelerin, Türkçenin yabancılara öğretilmesinde tarihî olay ve karakterlerin tanıtılması bakımından çeşitli kültürel unsurları içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, Tahir ile Zühre Hikâyesi’nde tarihî kişilikler ve olaylar öğelerinin bulunmadığı, Ferhat ile Şirin ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde yabancılara Türkçe öğretiminde tarihî kişilikler ve olayların öğretime katkı sağlayacak az sayıda kültürel ögenin olduğu sonucuna varılmıştır.

5.5. Günlük Yaşam Ögelerine İlişkin Sonuçlar

Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre altı kültür ögesi içinde %5,93 ile günlük yaşam kültür ögeleri içinde dördüncü sırada yer almıştır. %67,72 ile karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar günlük yaşam kategorisinin en çok veriye sahip alt ögesi olarak belirlenmiştir.

Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar ögesinin hikâyelere göre dağılımı; %48,71'lik oranla birinci sırada Âşık Garip Hikâyesi, %27,02'lik oranla ikinci sırada Kerem ile Aslı Hikâyesi, %15,66'lık oranla üçüncü sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi, %5,34'lük oranla dördüncü sırada Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %3,27'lik oranla beşinci sırada Tahir ile Zühre Hikâyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde, hitaplara ilişkin kültür unsurlarının hikâyelerde geçme sıklığı toplam 581 olarak belirlenmiştir. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyelerinin, Türkçeyi öğrenen yabancıların günlük hayatta kullanabilecekleri hitaplara örnek teşkil edecek çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Günlük yaşam kategorisinde %21,91 ile yiyecek ve içecekler, en fazla yüzdeye sahip olan ikinci alt öge olarak yer almaktadır. Yiyecek ve içecekler ögesinin hikâyelere göre dağılımı; %52,66 ile birinci Âşık Garip Hikâyesi, %23,94 ile ikinci Kerem ile Aslı Hikâyesi, %9,57 ile üçüncü Tahir ile Zühre Hikâyesi, %7,98 dördüncü Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %5,85 beşinci Elif ile Mahmut Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Hikâyelerde “kadayıf”, “lokma”, “helva” gibi Türk geleneksel tatlılarının geçmesi ve “şerbet”, “ayran” gibi Türk kültürüne ait içeceklerin yer alması kültür öğretimi adına önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada yer alan tüm hikâyelerde yiyecek ve içecek unsurlarına dair toplam 188 frekans tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, aşk konulu halk hikâyelerinin, yabancı öğrencilerin Türk mutfak kültürünü öğrenmelerine fayda sağlayabilecek çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler alt ögesi günlük yaşam kategorisinin %3,95'ini oluşturmakta ve üçüncü sırada yer almaktadır. Serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler ögesinin hikâyelere göre dağılımı sonucunda; %46,67 ile birinci sırada Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %36,67 ile ikinci sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi, %13,33 ile üçüncü sırada Kerem ile Aslı Hikâyesi, %3,33 ile dördüncü sırada Âşık Garip Hikâyesi olduğu görülmüştür. Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobiler alt başlığına dair herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Serbest zaman etkinlikleri, spor ve

hobiler alt ögesinin hikâyelerdeki geçme sıklığı; Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde 14, Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde 11, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde 4, Âşık Garip Hikâyesi'nde 1 olmak üzere toplam 30 olarak kaydedilmiştir.

Türk kültüründe avcılık, bir yiğitlik göstergesi sayılmış ve savaşçılık yeteneklerini kazanmaları için erkek çocuklarına öğretilmiştir. Araştırmada hikâyelerde geçen ok, yay çekmek, avcılık, pehlivan ifadeleri Türk konargöçer kültüründe avcılığa verilen önemi yansıtması bakımından önemli görülmüştür. Araştırma neticesinde, hikâyelerde geçen avcılığın aynı zamanda mistik bir boyutu olduğu tespit edilmiştir. Tüm bilgiler ışığında, Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin söz konusu ögeye dair hiçbir unsur içermediği, Kerem ile Aslı ve Âşık Garip hikâyelerinin ise oldukça az sayıda ögeyi içerdiği görülmüştür. Araştırma sonucunda, yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinde geçen serbest zaman etkinlikleri, spor ve hobilere ait çeşitli kültür unsurlarının olduğu ancak; diğer ögelere kıyasla Türk kültür öğretimine olanak verebilecek az sayıda kültürel unsurun kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Günlük yaşam kategorisindeki %3,38'lik oranla yemek zamanları ve sofrada yemek kültürü alt ögesi dördüncü sırada tespit edilmiştir. Yemek zamanları ve sofrada yemek kültürü ögesinin dağılımında Âşık Garip Hikâyesi'nin %48,28'lik oranla en fazla yüzdeye sahip hikâye olduğu görülmüştür. Hikâyeyi; %41,38 ile ikinci sırada Kerem ile Aslı Hikâyesi, %10,34 ile üçüncü sırada Ferhat ile Şirin Hikâyesi takip etmektedir. Tahir ile Zühre ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde yemek zamanları ve sofrada yemek kültürü alt kategorisine ait herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Araştırma sonucunda, yemek zamanları ve sofrada yemek kültürü ögesinin hikâyelerde geçme sıklığı; Âşık Garip Hikâyesi'nde 14, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde 12, Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde 11, Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde 3 olmak üzere toplam 29 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada hikâyelerde yer alan “kahvaltı” ifadesi öne çıkmaktadır. Türk kültüründe kahvaltı önemli bir öğün olarak görülmekte ve sosyal bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Yabancıların Türkçe öğrenimi eğer Türkiye dışında gerçekleşiyorsa, öğrencilerin kahvaltı kültürünü deneyimlemeleri zor olabilir, böyle durumlarda hikâyelerde geçen yemek zamanlarına ve sofrada yemek kültürüne ilişkin unsurların kültürel deneyimi yansıtmak açısından ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma neticesinde, Tahir ile Zühre Hikâyesi'nde söz konusu ögeye dair hiçbir kültür unsurunun bulunmadığı; Âşık Garip Hikâyesi, Kerem ile Aslı Hikâyesi ve Ferhat Şirin Hikâyesi'nin

ise Türk sofrâ kùltürüne ilişkin çeşitli kùltür unsurlarını içerdiği ancak; diğer öğelere kıyasla daha az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, günlük yaşam kategorisindeki yüzde dağılımlarının sonucunda %1,86'lık yüzdeyle çalışma saatleri ve alışkanlıkları beşinci sırada yer almaktadır. Çalışma saatleri ve alışkanlıkları öğesinin hikâyelere dağılımında; %50 ile en fazla yüzdeye sahip hikâyenin Kerem ile Aslı Hikâyesi olduğu görülmüştür. Hikâyeyi sırasıyla %31,25'lik yüzdeyle Âşık Garip Hikâyesi, %18,75'lik yüzdeyle Ferhat ile Şirin Hikâyesi takip etmektedir. Araştırma sonucunda, Tahir ile Zühre ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde çalışma zamanları ve alışkanlıkları başlığına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Araştırma sonucunda, çalışma saatleri ve alışkanlıkları öğesinin frekanslarının; Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde 8, Âşık Garip'te 5, Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde 3 olmak üzere toplam 16 olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, hikâyelerde geçen çalışma saati ve alışkanlıkları öğelerinin, genellikle sosyal alanlarda gerçekleşen işlerle ilgili ifadelerden oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, Tahir ile Zühre ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde söz konusu kültür unsurunun bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen diğer hikâyelerde ise yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürünün anlaşılmasını sağlayacak çalışma saatlerine ilişkin kültür unsurlarının öteki öğelere kıyasla daha az sayıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada günlük yaşam başlığı altında %1,6 yüzde ile oyunlar başlığı altıncı sırada yer almaktadır. Oyunlar öğesinin hikâyelere dağılımı sırasıyla %50'lik oranla Elif ile Mahmut Hikâyesi, %28,57'lik oranla Âşık Garip Hikâyesi, %21,43'lük oranla Kerem ile Aslı Hikâyesi olarak tespit edilmiştir. Tahir ile Zühre ve Ferhat ile Şirin hikâyelerinde oyunlar alt başlığına ilişkin herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Âşık Garip Hikâyesi içinde geçen "aşık atmak" ve "yüzük oynamak" ifadeleri yöresel oyunları yansıtmak bakımından kayda değer birer bulgu olarak değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde, hikâyelerde tespit edilen diğer oyunlar satranç, tavla ve çevgen (polo oyunu) olarak kaydedilmiştir. Satranç ifadesinin Elif ile Mahmut Hikâyesi ve Kerem ile Aslı Hikâyesi olmak üzere sadece iki hikâyede geçtiği belirlenmiştir. Satranç oyunu Osmanlı Dönemi'nde yalnızca hoş zaman geçirilen bir etkinlik olarak değil, aynı zamanda zekâ geliştirmeye ve strateji üretmeye yardımcı olarak değerlendirilmiştir. Bu geleneğe bağlı olarak, halk hikâyeleri içinde geçen satranç oynama, strateji ve zekanın ölçüldüğü bir çeşit deneme olarak kahramanların karşısına çıktığı belirlenmiştir.

Tavla ve çevgen ifadelerinin yalnızca Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde geçtiği görülmüştür. Hikâyelerde geçen tavla, Türk kültüründe sosyal etkileşim ve eğlence aracı olarak yaygın bir oyun olduğu için önemli görülmüştür. Orta Asya'daki Türk bozkır kültüründe Türk hükümdarları ve askerleri çevgen (polo oyunu) oynayarak savaş becerilerinin geliştirmişlerdir (Çavuşoğlu, 2008). Dolayısıyla, çevgen ifadesi Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde sadece bir kez geçmesine rağmen Türk kültüründe yeri olması bakımından önemli bir kültür unsuru olarak değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde hikâyelerde oyunlara dair ifadeler geçmesine karşın, oyunların oynanış biçimlerine metin içinde değinilmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, oyunlar ögesinin hikâyeler içinde geçme sıklığı toplam 14 olarak belirlenmiş ve metinlerdeki diğer ögelere kıyasla oyunlar ögesine ilişkin ifadelerin oldukça az sayıda bulunduğu görülmüştür. Araştırma neticesinde, yabancılara Türkçe öğretiminde Tahir ile Zühre ve Ferhat ile Şirin hikâyelerinde oyunlar ögesine dair hiçbir kültür unsurunun bulunmadığı, Âşık Garip, Kerem ile Aslı ve Elif ile Mahmut hikâyelerinin ise diğer kültür ögelerine kıyasla daha az sayıda kültür unsurunu içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.6. Coğrafya ve Mekân Ögelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, coğrafya ve mekân kategorisi %5,69'luk veri yüzdesiyle beşinci sırada yer almaktadır. Coğrafya ve mekân kategorisinin %49,15'ini yer ögesi oluşturmaktadır. Araştırmada yer ögesi en yüksek orana sahip alt kategori olarak belirlenmiştir.

Yer (ülke, şehir ve yerleşim yerleri) ögesinin hikâyelere göre dağılımı sonucunda %49,14 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi ilk sırada yer almaktadır. Onu sırasıyla %42,96 ile Âşık Garip Hikâyesi, %3,7 Tahir ile Zühre Hikâyesi, %3,46 Elif ve Mahmut Hikâyesi, %0,74 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi takip etmektedir. Araştırma sonucunda, Türkiye'nin özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine ait şehir ve yerleşim yerlerinin sıkça geçmesi dikkat çeken bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu bölgelerine ait iklim, yerleşke özelliklerinin hikâyede geçtiği görülmüştür.

Araştırma neticesinde Türk kültürünün yanı sıra hikâyelerde ismi geçen birçok farklı ülkeye ait (İran, Azerbaycan, Suriye vb.) bazı dilsel yapıların ve kültürel özelliklerin metinlere yansıdığı tespit edilmiştir. Halk hikâyeleri, farklı coğrafyalarda dilden dile aktarılarak teşekkül etmesi itibarıyla, kültürlerarası etkileşim süreçlerini doğal

olarak içeren bir kültür ürünüdür. Halk hikâyelerinin bu özelliği, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılmasının faydalı olabileceğine önemli bir dayanak olarak gösterilebilir. Nitekim bu çıkarım, Özdemir'in (2010) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma" isimli çalışmasında elde ettiği sonuçla örtüşmektedir.

Araştırma neticesinde, yabancılara Türkçe öğretiminde, aşk konulu halk hikâyelerinin yer ögesi özelinde, Türk coğrafi bölgelerine ilişkin kültürel özelliklerin ve adı geçen yerlerin fiziksel özelliklerinin öğretime katkı sağlayacak çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada coğrafya ve mekân ögesine bağlı tarihî ve sosyal mekân alt başlığının hikâyelere göre toplam dağılımındaki yüzdesinin %49,03 olduğu ve genel kategori içinde ikinci sırada yer aldığı sonucuna varılmıştır. Sosyal mekân ögesinin hikâyelere göre dağılımı; %32,67 ile birinci sırada Âşık Garip Hikâyesi, %24,26 ile ikinci sırada Kerem ile Aslı Hikâyesi, %19,31 ile üçüncü sırada Elif ile Mahmut Hikâyesi, %14,11 ile dördüncü sırada Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %9,65 ile beşinci sırada Tahir ile Zühre Hikâyesi şeklinde sıralanmaktadır. İnceleme sonucunda, halk hikâyelerinde Türk kültürüne ait kahvehane, çarşı, pazar, han, hamam vb. pek çok önemli tarihî ve sosyal mekân unsuru kaydedilmiştir. Sosyal ve tarihî mekânlar yalnızca bir toplumun tarih ve medeniyetini yansıtmakla kalmaz aynı zamanda sosyal etkileşimleri de kapsamaktadır. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyesi metinlerinin, sosyal yaşamın idrakine ve tarihin izlerinin sürülmesine olanak sağlayacak sayıda kültürel mekân içermesi, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşime olanak sağlayan önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma sonucunda, efsanevî yerler ögesi, coğrafya ve mekân başlığı altında yer alan diğer ögeler içinde %1,82'lik oranla en az bulguya sahip öge olarak tespit edilmiştir. Efsanevî yerler ögesinin hikâyelere göre dağılımında %66,67 ile Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin en fazla veriye sahip hikâye olduğu kaydedilmiştir. %33,33'lük oranla Elif ile Mahmut Hikâyesinin ikinci sırada yer aldığı belirlenmiştir. Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin ve Âşık Garip hikâyelerinde efsanevî yerler ögesine dair hiçbir bulgu tespit edilmemiştir. Araştırmada, söz konusu ögeye ilişkin Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde 10, Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde 5 olmak üzere toplam 10 frekans bulunduğu görülmüştür. Araştırma neticesinde, aşk konulu halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde

kültürlerarası etkileşime katkı sağlayabilecek efsanevî yerler unsurlarını içerdiği ancak, diğer öğelere kıyasla daha az sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.7. Edebiyat, Sanat ve Müzik Öğelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, edebiyat, sanat ve müzik kategorisi %5,33'lük oranla en az veriye sahip öge olarak altıncı sırada yer almaktadır. Müzik ögesi bağlı bulunan kategorideki %51,05 ile en fazla veriyi oluşturmaktadır. Müzik ögesinin hikâyelere göre dağılımında en fazla yüzdeye sahip hikâyeye %39,59 ile Âşık Garip Hikâyesi olarak belirlenmiştir. Âşık Garip Hikâyesi'nin ardından %34,96 ile ikinci en fazla yüzdenin Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde olduğu görülmüştür. Müzik ögesinin hikâyelere dağılımında, üçüncü sırada %10,28 ile Ferhat ile Şirin Hikâyesi, dördüncü olarak %7,71 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi yer almaktadır. %7,46 ile Tahir ile Zühre Hikâyesi'nin beş hikâyeye içinde en az yüzdeye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, hikâyelerde tespit edilen müzikle ilgili en sık geçen ifadenin Türk geleneksel enstrümanlarından olan 'saz' olduğu görülmüştür. Araştırmada hikâyelerde 'kara düzen, dert deşen ağacı' gibi sazı betimleyen farklı isimlendirmeler kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda aşk konulu halk hikâyelerinde âşıklık geleneğine bağlı olarak, saza özel bir kutsiyet verildiği düşünülmektedir. Bu durum, Türk kültüründe sazın ne kadar kıymetli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, müzik ögesi içinde Ferhat ile Şirin ve Elif ile Mahmut hikâyelerinde tespit edilen "mehter" ve "kös" (vurmalı mehter enstrümanı, hikâyede kürs şeklinde geçmektedir) ifadeleri öne çıkan kültürel unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Öztürk (2010), mehter geleneğini konu alan makalesinde, mehter müziğinin yalnızca saray ve askeri birliklere değil, herkes için icra edilen ve toplumun geniş bir kesimi tarafından dinlenen bir müzik topluluğu olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda, Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde, mehter ve mehterin çeşitli kutlamalarda müzik icra etme geleneği bağlamı içinde anlatıldığı belirlenmiştir. Halk hikâyelerinin mehterin yanı sıra çok sayıda türkü içermesi, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk müzik kültürünün tanıtılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, incelenen tüm halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde Türk müzik geleneğini yansıtacak çeşitli kültür unsurlarını içerdiği neticesine ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda %43,04 ile edebiyat, genel kategori içinde en fazla yüzdeye sahip ikinci öge olarak kaydedilmiştir. Edebiyat ögesine ait bulgularda, edebî türlere ait

çeşitli ifadelerin geçtiği görülmüştür. Edebiyat ögesinin hikâyelere göre dağılımı ele alındığında, en fazla yüzdeye sahip hikâyenin %46,95 ile Âşık Garip Hikâyesi olduğu tespit edilmiştir. Edebiyat ögesinin hikâyelere dağılımında; %27,44 ile ikinci olarak Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %13,11 ile üçüncü olarak Kerem ile Aslı Hikâyesi, %8,84 ile dördüncü olarak Tahir ile Zühre Hikâyesi yer almıştır. Elif ile Mahmut Hikâyesi ise, %3,66 ile en az yüzdeye sahip hikâye olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, edebiyat ögesine ilişkin; gazel, mektup, şiir, mecmua gibi farklı edebî türlere ilişkin ifadeler kaydedilmiştir. Çalışma neticesinde, “beyit” ifadesinin özellikle Ferhat ile Şirin Hikâyesi’nde ve Elif ile Mahmut Hikâyesi’nde sıkça geçtiği kaydedilmiştir. Bu eserlerin içinde beyitlerin yanı sıra dörtlüklere de yer verildiği kaydedilmiştir. Araştırmada incelenen diğer üç eserde de sıkça dörtlüklerin geçtiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, edebî olarak her iki nazım biçiminin de kullanılması, hikâyelerdeki şiirsel anlatının biçimsel zenginliğini ortaya koymaktadır. Halk hikâyelerinin hem manzum hem de mensur olması, farklı anlatı biçimlerinin tek eser içinde verilmesi bakımından önemli bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonucunda halk hikâyelerinde dilin farklı kullanımlarına (sanatsal, iletişimsel vb.) yer verildiği görülmüştür. Araştırma neticesinde, halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde Türk edebiyatı türlerinin tanıtılmasına ve öğrenilmesine olanak sağlayacak çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma neticesinde %4,59 ile sanat alt ögesinin genel yüzdelik dağılımı içinde üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Sanat ögesinin hikâyelere göre dağılımı sonucunda; en fazla yüzdeye %45,71 ile Elif ile Mahmut Hikâyesi’nin sahip olduğu tespit edilmiştir. Sanat ögesinin %34,29’unu Âşık Garip Hikâyesi, %14,29’unu Ferhat ile Şirin Hikâyesi, %5,71’ini Kerem ile Aslı Hikâyesi oluşturmaktadır. Tahir ile Zühre Hikâyesi’nde ise sanat kültür ögesine ilişkin herhangi bir bulgu kaydedilmemiştir. Araştırmada incelenen diğer dört hikâyede sanat ögesine ilişkin bulgular tespit edilmiştir ancak hikâyelerdeki tüm bulgular “resim”, “resmetmek”, “tasvir” ve “sanat” ifadeleriyle sınırlıdır. Araştırmada ögeye ilişkin, halk hikâyelerinde âşık olunan kişinin resmini görmek ya da sevgilinin bir tasvirini çizmek gibi motiflerin yer aldığı görülmüştür. Araştırma neticesinde, Tahir ile Zühre Hikâyesi’nde sanat başlığı altında herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Çalışmada incelenen diğer hikâyelerde tespit edilen ifadelerin geçme sıklığının toplam 35 olmasına karşın, tespit edilen yalnız 4 farklı unsurun olduğu görülmüştür. Bu sebeple, aşk konulu halk hikâyelerinin sanat ögesi özelinde, Türkçenin

yabancılara öğretiminde kültürel etkileşime katkısının diğer öğelere oranla daha kısıtlı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma neticesinde %1,31'lik yüzdeyle el sanatları başlığı dördüncü sırada yer almaktadır. Araştırmada sanat ögesine ilişkin kültür unsurlarının geçme sıklığı toplam 20 olarak tespit edilmiştir. Ögenin hikâyelere göre dağılımı sonucunda, el sanatları ögesinin %60'ı Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde geçmektedir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi %60 ile en fazla yüzdeye sahip hikâye olarak belirlenmiştir. Kerem ile Aslı Hikâyesi ögenin %30'unu, Âşık Garip Hikâyesi ise %10'unu oluşturmaktadır. Tahir ile Zühre ve Elif ile Mahmut Hikâyesi'nde ise el sanatları ögesini içeren herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde Ferhat'ın nakkaş olması sebebiyle, nakış sanatı ile ilgili ifadelerle rastlanmıştır. Yine Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nde hat sanatı geçtiği görülmüştür. Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde gergef işlemek, Âşık Garip hikâyelerinde ise “belik” ve “ilik işlemek” ifadelerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, Ferhat ile Şirin Hikâyesi'nin, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk geleneksel el sanatlarının tanıtılmasına ve öğrenilmesine olanak veren çeşitli kültür unsurlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde el sanatları ögesinin geçme sıklığı 6 ve Âşık Garip Hikâyesi'nde ise 2 olarak tespit edilmiş ve bu doğrultuda aşk konulu halk hikâyelerinin el sanatları unsurlarını diğer öğelere oranla daha az sayıda içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, edebiyat, sanat ve müzik başlığının içinde yer alan gösteri sanatları ögesine ait incelenen beş hikâyede herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir.

5.8. Hikâyelerin Kültürlerarası Etkileşim Bağlamında Kullanılmasına İlişkin Değerlendirmeler

Araştırma neticesinde, incelenen aşk konulu halk hikâyelerinde UNESCO (2025) Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nde belirlenen: “Sözlü Gelenekler ve Sözlü Anlatımlar”, “Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler”, “Gösteri Sanatları”, “Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar”, “El Sanatları Geleneği” beş temel kültür alanından gösteri sanatları hariç dört tanesine dair çeşitli kültür unsurları tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen halk hikâyelerinde, UNESCO (2025) tarafından Türkiye için belirlenen, İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Listesi'ndeki altı Türk kültür unsurunun yer aldığı görülmüştür. Somut olmayan kültürel miras kapsamında hikâyelerde tespit edilen kültürel unsurlar şunlardır: âşıklık geleneği,

çay kültürü: kimlik, misafirperverlik ve toplumsal etkileşim sembolü, Türk kahvesi ve geleneği, hat sanatı, minyatür sanatı, geleneksel Türk okçuluğu. Araştırma neticesinde, somut olmayan kültür uygulamalarının aslına uygun şekilde hikâyelerde yer aldığı tespit edilmiştir. Aşk konulu halk hikâyelerinde somut olmayan kültürel miras dahilindeki unsurların yer alması, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürünün somut olmayan kültür değerlerinin tanıtılması ve kültürlerarası etkileşim süreçleri adına önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Yapılan araştırma sonucunda, aşk konulu halk hikâyelerinin incelenen altı ana kategorinin tümüne dair çok sayıda kültür unsurunu içerdiği kaydedilmiştir. Kültür toplumun yaşadığı döneme göre değişmiş unsurları ve değişmemiş kadim unsurları içeren bir bütündür. Araştırmada aşk konulu halk hikâyelerinde bugün hâlâ etkin olan kültürün kadim unsurlarının yanı sıra günümüzde etkinliğini yitirerek değişmiş kimi unsurlara da rastlanmıştır. Bu sonuç, yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin, öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin genel bir bakış açısı kazanmasında, Türk kültür tarihinin değişik açılardan değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Araştırmada tespit edilen kültür unsurları doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinin kültür öğretiminde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyesi metinlerinin kültür öğretiminde kullanılmasına dair ulaşılan bu sonuç, Özdemir'in (2010) "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma" ve İskender'in (2019) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyalleri ile Desteklenmiş Halk Anlatılarının Kültür Öğrenimi ve Dil Becerileri Gelişimi Üzerindeki Etkisi" isimli araştırmalarında elde ettiği sonuçlar ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda, aşk konulu halk hikâyelerinin Güleç ve Ömeroğlu'nun (2020) belirttiği yabancı dil öğretiminde olması gereken sözlü kültür unsurlarını içerdiği görülmüştür. Halk hikâyelerinde yer alan sözlü kültür unsurlarının yabancılara Türkçe öğretiminde, Türk kültürünü farklı biçimlerde yansıttığı ve kültürlerarası etkileşim süreçlerine bu sayede katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuç, alanyazında sözlü kültür unsurları içermesi bakımından yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinin kullanılmasını vurgulayan Kalfa'nın (2013) ve İskender'in (2019) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlarla aynı doğrultudadır.

Aşk, her toplumun kendine has duyumsadığı kültürel bir olgu olmasının yanı sıra hem evrensel hem de ilgi çekici bir konudur. Aşk konulu halk hikâyelerinin içerdiği

epizotların döngüleri, evrensel mitlerin döngüleri ile benzerlik göstermektedir (Campbell, 2010; Tepeköylü, 2019). Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde metinlerin başka kültürden insanların da anlamasına imkân sunmaktadır. Araştırmada incelenen aşk konulu halk hikâyelerinin içerdiği kültürel motiflerle Thompson'un (1955) derlediği motif endeksindeki evrensel motifler arasında ortaklıklar görülmüştür. Sonuç olarak, halk hikâyelerinin içerdiği evrensel motifler, yabancılara Türkçe öğretiminde ortak bir iletişim zemini sağlamakta ve kültürlerarası etkileşimi arttırmaktadır. Araştırmadan elde edilen aşk konulu halk hikâyelerinin içerdiği kültürel motiflerin kültür öğrenimine ve kültürlerarası etkileşime katkı sağlayacağı görüşü, Özdemir'in (2010) "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma" isimli araştırmasında elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada, beş hikâyenin de incelenen tüm ana kategorilere ilişkin kültür unsurlarını içerdiği görülmüştür. Araştırma neticesinde Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin içerdiği dinî inanç ve politik ve dinî gruplar arası ilişkiler ilişkilerle ilişkin ifadelerin kültürlerarası duyarlılığa uygun olmadığı görülmüştür. Bu sebeple, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin yabancılara Türkçe öğretiminde dinî inanç, söz ve davranışlar ve politik ve dinî gruplar arası ilişkilerle ait unsurlar özelinde kullanılması kültürlerarası etkileşim bakımından uygun bulunmamıştır. Ancak araştırmanın sonucunda, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nin diğer kültür unsurları bakımından kültürlerarası etkileşime katkı sağlayacak oldukça fazla kültürel veriyi sunan hacimli bir eser olduğu kaydedilmiştir. Bu sebeple, Kerem ile Aslı Hikâyesi'nde diğer kültür unsurlarının odağında bir bölüm belirlenerek yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir'in (2010) yabancılara Türkçe öğretiminde çokkültürlü bireylerin hoşgörü ve barış ortamı içinde ders yapabilmeleri için metinlerin kültürlerarası duyarlılığa uygunluğunun araştırılması gerektiğine dair yaptığı değerlendirme ile çalışmada elde edilen sonuç aynı doğrultudadır.

Araştırmada Tahir ile Zühre ve Ferhat ile Şirin hikâyelerinde etnik farklılıklara ilişkin kültürlerarası duyarlılığı gözetmeyen bazı ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonucunda, Tahir ile Zühre ve Ferhat ile Şirin hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde ulusal kimlik ve millî değerler ögesi özelinde kullanılması uygun bulunmamıştır. Ancak, Tahir ile Zühre ve Ferhat ile Şirin Hikâyeleri'nin farklı kültür unsurlarının öne çıktığı bölümler belirlenerek kültürlerarası

etkileşime katkı sağlayacak şekilde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, Âşık Garip ve Elif ile Mahmut hikâyelerinin incelenen altı kategoriye ait çok sayıda kültürel unsuru içerdiği görülmüştür. Âşık Garip ve Elif ile Mahmut Hikâyeleri'nin araştırmada tespit edilen tüm kültürel unsurlarla yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılmaya uygun metinler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilsel iletişim, oluştuğu bağlam olan toplum ve kültürün de etkisiyle aslında bir kültür davranışı olarak ele alınabilir. Bağlam sadece dil içi değil, aynı zamanda iletişimi mümkün kılan iletişim dışı boyutları da kapsamaktadır. Halk hikâyelerinin sözlü ve anonim anlatılar olması sebebiyle; anlatılan tüm olaylar, mekânlar, kişiler ve kullanılan tüm kelime, cümle ve söyleyişler metinsel bağlam olan kültür zemininde inşa edilmiştir. Böylelikle, halk hikâyeleri, toplumun gündelik yaşamı içindeki davranış, değer, tutum, yaşam tarzı, söylem özellikleri gibi birçok kültürel ögeyi içinde en doğal şekilde barındırmaktadır. Bu sebeple, kültürel bağlamı en doğal hâliyle yansıtmaktadır. Özetle, yabancılara Türkçe öğretiminde aşk konulu halk hikâyelerinin, ADOÇP'de (2020) vurgulanan dilin iletişimsel işlevine uygun olarak bağlamı içinde öğretilmesi ilkesine uygun yapıda metinler olduğu kültürlerarası etkileşim bakımından önemli bir diğer sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma neticesinde, aşk konulu halk hikâyelerinin, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşimi sağlayabilecek çeşitli kültür unsurlarını içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmada tespit edilen kültürel öğelerin, Türk kültürünün farklı boyutlarını yansıtabileceği ve kültürlerarası etkileşime olanak tanıyabileceği ortaya konulmuştur. Araştırmadaki tüm bilgiler ışığında, aşk konulu halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim bakımından kullanılabilir etkin metinler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.9. Öneriler

Araştırmanın bulguları ve sonuçları neticesinde yabancılara Türkçe öğretimi sahasına katkı sağlayabileceği düşünülen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Çalışmada incelenen halk hikâyelerinde, Türk kültürünün yanı sıra İran, Azerbaycan, Suriye, Ermenistan, Gürcistan gibi farklı sınır ülkelerinin

kültürel izleri de görülmüştür. Bununla birlikte, farklı kültürlerle ilişkin bazı dil ve söyleyiş özelliklerinin hikâyelere yansıdığı tespit edilmiştir. Bu durum, halk hikâyelerinin benzer varyantlarından haberdar olan farklı etnik kökenli öğrenciler için bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Tanıdık bir kültür ve benzer anlatıların olması öğrenciler için kültürel bir ortak zemin hazırlamaktadır. Benzer kültürel geçmişe sahip öğrencilerin, hikâyeleri hedef dilde daha iyi kavrayabileceği düşünülmektedir. Bu gibi benzer kültürlerle sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda, örneğin; Türk ve Türk soylulara Türkçe öğretimi sınıflarında, halk hikâyelerinin benzerlikleri üzerinden kültürlerarası etkileşim sağlayabilmek mümkündür. Bir diğer örnek, Ferhat ile Şirin Hikâyesi üzerinden verilebilir. “Şîrîn ü Hüsrev”, “Şîrîn ve Pervîz”, “Ferhadnâme” isimleriyle de bilinen Ferhat ile Şirin Hikâyesi, İran kültürüyle ortak bir değer olduğu için, İranlı öğrencilerin olduğu bir sınıfta metinler arası karşılaştırma yapmak gibi stratejiler ders içinde kullanılabilir.

- Çalışmada incelenen halk hikâyelerinin el yazması nüshalarında çok sayıda Arapça, Farsça sözcükle beraber Türkçede olmayan dil bilgisi yapılarının yer aldığı görülmüştür. Bu gibi Türkçe olmayan dilsel yapılar, hem hedef dilin öğretimine uygun olmamakta hem de bu yapıların kullanım sıklığı metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. Alanyazında orijinal nüshaların yabancılara Türkçe öğretimi sahasında sadeleştirilmiş hallerine rastlanılmamıştır. Halk hikâyelerinin eğitim materyali olarak kullanılabilmesi adına, orijinal metinlerin yabancılara Türkçe öğretimi için belirlenmiş ölçütlere uygun çerçevede sadeleştirilmesi önerilmektedir.
- Araştırmada incelenen halk hikâyeleri nüshalarında çeşitli küfürlere, argo kelimelere ve müstehcen ifadelere rastlanmıştır. Bu gibi ifadeler içeren metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu gerekçeyle, araştırmada incelenen metinlerin sınıf ortamında kullanılmaya uygun olacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.
- Halk hikâyesi metinleri gerekli sadeleştirme yapıldığında A2, B1, B2 ve C1 seviyelerine uygun şekilde ders materyali olarak düzenlenebilir. Ancak, halk hikâyelerinin içerdiği söz varlığına bakıldığında çok sayıda

deyim, atasözü ve kalıp ifadenin olduğu görülmektedir. Eserlerin şiir kısımlarında benzetmeler, betimlemeler ve soyut düşüncenin imgesel uzamları yer almaktadır. ADOÇP'ye (2020) göre, soyut anlamlı ve mecaz anlam içeren ifadelerin bağlama göre yorumlanması, anlaşılması, kullanılması B2 ve sonraki seviyelerin hedef kazanımları içinde yer almaktadır. Buradan hareketle, yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyesi metinlerinin kültürlerarası etkileşim bakımından B2 ve C1 seviyelerinde kullanımının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

- Yapılan çalışmada tespit edilen Hızır, dona girmek, dervişlik, bade içmek gibi kültür unsurlarının ana dilde dahi açıklanması ve anlaşılması zordur. Hedef dilde anlaşılabilirliğinin artması, kültürlerarası etkileşim ve iletişimin sağlanması adına bu gibi kültür unsurlarının yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında diğer kültürlerdeki benzerleriyle karşılaştırılarak verilmesi önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda, halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde dört beceriye yönelik olarak tasarlanabilecek metinler olduğu görülmüştür. Halk hikâyeleri yapısı gereği hem nazım hem nesir içermekte ve okuma anlama becerileri için zengin bir ders materyali özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda içerdiği türküler ve anlatımın saz eşliğinde yapılması dinleme becerisine yönelik ders materyali olarak kullanılmasını mümkün kılar. Bu sebeple, halk hikâyelerinin öğrencilerin dört beceriyi kullanmasına olanak tanıyacak ders materyalleri olarak geliştirilmesi ve yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde halk hikâyelerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Araştırmada aşk konulu halk hikâyeleri incelenmiştir. Aşk muhtevası, evrensel olup her yaştan kişiye hitap eden ilgi çekici bir konudur. Hikâyelerin içinde diyalogların sıklıkla geçmesi yaratıcı okuma, drama gibi farklı tekniklerin ders içinde uygulanmasına olanak tanımaktadır. Halk hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretiminde drama gibi yaratıcı etkinliklerle sunulması böylece dersin daha ilgi çekici hâle getirilmesi sağlanabilir.
- Halk hikâyesi metinlerindeki kültür öğelerine dair sınıf içi uygulamalarda öğretmenin, öğrencilere kendi kültürleriyle ilgili çağrışım

yaptıracak sorular sorarak onları kültürel etkileşim süreçleri için belirli bir hazır bulunuşluğa taşınması önerilmektedir.

- Halk hikâyelerinin sözlü geleneğini yaşatmak adına saz eşliğinde örneklerinin derslerde dinletilmesi ya da izletilmesi hem dinleme becerisine katkı sağlayabilir hem de âşıklık geleneğini daha anlaşılır kılabılır.
- Okunan el yazması nüshalar bir ya da iki ders saatinde okunmak için oldukça uzundur. Bu yüzden metinlerin daha önceden belirlenmiş kültürel odaklara yönelik bir bölümünün kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Uygulama sırasında halk hikâyelerindeki olay akışının genel çerçevesinin kısa bir özet şeklinde ders materyalinde yer alması ya da öğretmen tarafından sunulması ayrıca önerilmektedir.
- Çalışmada, incelenen aşk konulu halk hikâyelerinin kültür öğelerine dair tüm veriler kaydedilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın inceleme nesnelere oluşturulan kitapların (Prof. Dr. Fikret Türkmen'in Âşık Garip Hikâyesi ve Tahir ile Zühre Hikâyesi, Dr. İbrahim Gümüş'ün Elif ile Mahmut Hikâyesi, Prof. Dr. Ali Durmaz'ın Kerem ile Aslı Hikâyesi, Doç. Dr. Ferhat ile Şirin Hikâyesi) yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinin orijinal nüshalarına ulaşmak amacıyla başvurulabilecek kaynaklar olduğu düşünülmektedir.
- Yapılan araştırmada halk hikâyesi metinleri içindeki kültür öğeleri ve bu öğelerin detaylı analizleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerindeki kültür öğelerine yönelik ders içeriği oluşturmada fayda sağlayabileceği temenni edilmektedir.
- Araştırmanın, yabancılara Türkçe öğretiminde yer alacak ders materyallerinin kültürlerarası etkileşim çerçevesince değerlendirilmesi gerektiğine dair farkındalık yaratması temenni edilmektedir.
- Halk hikâyelerinin kültürlenme işlevi göz önüne alındığında, yalnızca yabancılara Türkçe öğretiminde değil, ana dilde Türkçe eğitiminde de kültür öğretimi bakımından önem taşıdığı görülmektedir. Bu sebeple, ana dilde Türkçe öğretiminde halk hikâyesi metinlerine daha sık yer verilmesi temenni edilmektedir.

KAYNAKLAR

- ADOÇP (2013). Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Çerçeve Metni Programı.
- Aina, S. (2003). Anatomy of communication. *Abeokuta: Julian Publishers*.
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Akkaya, S. (2020). Somut olmayan kültürel miras kapsamında dil müzeleri. *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim içinde*, s. 313-341. Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2. Baskı
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Aktaş, E., & Eş, A. T. (2025). Yabancı dil olarak türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinde kültürel etkileşim. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 18(49), 355-379.
- Albayrak, N. (2005). Türk halk hikâyelerinin genel özellikleri, tasnifi ve taş baskısı halk hikâyelerine bazı katkılar. *Osmanlı Araştırmaları*, 26(26).
- Alimjanova, G. M. (2016). *Karşılaştırmalı kültürdilbilim dil-kültür-insan*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Altaş, N. (2003). *Çokkültürlülük ve din eğitimi*. Nobel.
- Alptekin, A. B. (2002). *Halk hikâyelerinin motif yapısı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Altmayer, C. (2007). Von der landeskunde zur kulturwissenschaft- innovation order mode trend? *Germanistische Mitteilungen* 65,7-21.
- Asutay, H. (2003). Yabancı dil öğretiminde" kültür bağlamı ve" öteki" dil. *Dil Dergisi*, (118), 26-29.
- Auernheimer, G., & Auernheimer, G. (2003). Einführung in die interkulturelle pädagogik.
- Aydemir, Ö. K. (2021). Türkçenin anlamlandırma kökleri ve gelişim edinci üzerine dilbilim odaklı kuramsal sorgulamalar. *Türkçeye Saygı*, s. 105.
- Aydın, G. (Ed.). (2020). Kültür öğretiminin temel kavramları. *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim içinde* (s. 1-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, G., & Gültekin, E. (2023). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Becerisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(3), 711-732.
- Baker, W. (2011). Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and intercultural communication*, 11(3), 197-214.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.

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

Barnett, H. G. (1948). On science and human rights. *American Anthropologist*, 50(2), 352-355.

Barrett, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences. Strasbourg, France, Council of Europe.

Bars, M. E. (2024). Âşık Garip Hikâyesi'nde aşk-âşık-sevgili. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 337-350.

Başgöz, İ. (1986) *Folklor yazıları*. İstanbul: Adam Yayınları.

Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 7-23.

Bennett, M. (1998). Intercultural communication: a current perspective. Bennett, M.J. (Edt.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.

Bhabha, H. K. (1988). The commitment to theory. *New formations*, 5(1), 5-23.

Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.

Boratav, P.N. (2014). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği*. İstanbul: Tarih Vakfı, 5. Basım.

Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*, 123-128.

Byram, M. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture* (Vol. 100). Multilingual matters.

Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. Multilingual matters UK: St Nicholas House, 31–34 High Street, Bristol BS1 2AW, UK. USA: NBN, Blue Ridge Summit, PA, USA.

Campbell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. İstanbul: Kabalcı Yayınları, 2. Basım.

CEFR, (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

CEFR, (2018). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

CEFR, (2020). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Cevizci, A. (2003), *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Etik Yayınları.

Creswell, J W., (2013), *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B Demir), Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2003). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. California: Sage Publications.

Çavuşoğlu, A. (2008). Çevgen/çögen oyunu kültürü ve edebi, tasavvufi metinlerde yansımaları. *İSTEM*, (11), 159-174.

Çelik, N., & Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 91-118.

Çetin, İ. (2020). *Türk halk hikâyeciliği Türkiye sahası*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı:1, s.59-71.

Chen, G. M. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity.

Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. Ahmet Kocaman (Çev). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Dağtaşolu, A. E. (2015). *Sözlü kültür ve Âşık Veysel*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 171 Aralık 2015 Cilt 17 Sayı 2 (171-194)

Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51-72.

Demir, K. (2020). *Toplumsal dilbilim referans kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. 1. Baskı.

Demir, N. (2020). Kültür öğretimi ve amaçları. G. Aydın (Ed.) *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim'in içinde* (s.51-88). *Ankara: Pegem Akademi*.

Deniz, K., & Uysal, A. G. B. (2010). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 239-261.

Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. (Çev. Tuba Akıncılar Onmuş). İstanbul: İletişim.

Dunn, R. (2006). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 54(7), 74-77.

Duymaz, A. (2021). *Kerem ile Aslı Hikâyesi*. (Raif Yelkenci Yazması). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1. Baskı.

Eğinli, A., & YALÇIN, M. (2016). Kültürlerarası Yeterliliğin Gelişmesi ve Kültürlerarası Uyum. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 7(13).

Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.

- Elçin, Ş. (1998). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Erişkon, B. (1996). Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında ülke bilgisi ve kültür aktarımı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, İ. Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Fişekçioğlu, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde açıklamalı ana kavramlar el kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. Oak Brook: North Central Regional Educational Lab.
- Gillert, A. (2000). Kültürlerarası öğrenme kavramları kültürlerarası öğrenme eğitim kılavuzu. Çev. A. Akyüz). *İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları*.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural education*, 17(2), 163-177.
- Gökmen, E. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinc. *Dil Dergisi*, (128), 69-77.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Sebil Matbaacılık.
- Güleç, İ. ve Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür etkileşimi*. Ankara: Nobel Yayın
- Gümüş, İ. (2019). *Elif ile Mahmut Hikâyesi (inceleme–metin)*. İstanbul: Hiper yayın, 1. Baskı, s.19.
- Günay, U. (2008). *Türkiye’de âşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gürer, B. (2017). Ahmed Yesevî’nin Dîvân-ı Hikmet’i ekseninde tasavvufi düşüncede İlahi aşk. *Bilig*, (80), 15-41.
- Güven, Ö. & Hergüner, G. (1999). Türk kültüründe avcılığın temel dayanakları, I. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 32-49.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Güzel, A., & Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 3. Basım.
- Haley, M. H. & Austin, T. Y. (2013). Content-based second language teaching and learning-an interactive approach. London: Pearson Education Inc.
- Hamilton, P. (1992). The Enlightenment and the Birth of Social Science. I: Hall, S. & Gieben, B.(red.): Formation of Modernity. *Polity, Cambridge*, 17-58.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Heziyeva, Ş. (2010). Tarihi süreç içinde Türkiye’de âşıklık ve âşıklık geleneği. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 10(1), 81-89.

Hofstede, G.J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (Third ed). London: McGrawHill.

Huber, E. (2007). Bildirişim edincinin dil edincine etkisi. *Dil Dergisi*, (135), 7-20.

Işık, C. (2021). Âşıklık geleneğinin oluşumunda bätini tekkelerin önemi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (97), 111-122.

Işık, Ş. (1996). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 1. Baskı.

İnal, G. (2014). Fuzûlî'nin tasavvufi aşk söylemi. *Mavi Atlas*, (2), 73-82.

İncil (2008). *İncil- incilin çağdaş türkçe çevirisi*. İstanbul: Yeni Yaşam Yayınları.

İskender, M.E. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyalleri ile Desteklenmiş Halk Anlatılarının Kültür Öğrenimi ve Dil Becerileri Gelişimi Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.

Kalfa, M. (2013). Yabancılar türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 25(97).

Kantarı, H. (1977) *Doğu anadolu'da Âşık Edebiyatının esasları*. Ankara 1977, s.13

Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları: s.30.

Kaplan, M. (1987). *Türk milletinin kültürel değerleri* (Vol. 732). Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartari, A. (2001). *Farklılıklarla yaşamak/kültürlerarası iletişim*, Ankara: Ürün Yayınları.

Kılıç, S. (2003). *Sözcüklerle nesnelere arasında: dil – kültür ilişkisi üstüne notlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Kongar, E. (2017). *Kültür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kozan, O. (2014). *Kültürdilbilim temel kavram ve sorunlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Köprülü, Mehmet Fuat. (1989). *Edebiyat araştırmaları I*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. Eds. V. Cook & L. Wei, In contemporary Applied Linguistics, Volume I: Language Teaching and Learning (pp.233-254), London: Bloomsbury Academic.

Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung: Eine Einführung* (Vol. 2). Waxmann Verlag.

Kur'an-ı Kerim (2025). <https://kuran.diyaret.gov.tr/> - [KUR'AN-I KERİM | 49. Sayfa | Âl-i İmrân Sûresi | Meal - Kuran Yolu](#) (Erişim tarihi: 11.07.2025 tarihinde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın güncel web sitesinden alıntılandı.)

Logie, N. N. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *HAYEF Journal of Education*, 1(1).

Maden, S.S. & Alabayırlı, Ü.İ. (2021). 'Wie Bitte A1.1 ve Schritte International Neu Deutsch Als Fremdsprache A1.1' Kitaplarındaki görsel kültürel öğelerin göstergebilimsel çözümlenmesi s.155-191, Tosun M. & Coşkun D. (Ed.), Kültürlerarası Araştırmalar, Çanakkale: Paradigma Akademi.

Mahmud, K. (2018). *Dîvânu Lugât'it-Türk*, Ed. A.Ercilasun- Z.Akkoyunlu. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 3. Baskı.

Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi* (Çev. Saadet Özkal). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, (2009), Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Mengüşoğlu, T. (1988) *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Remzi Yayınları.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Murat, M. (2022). Fabl, Kimlik ve Kültür İlişkisi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 5(17), 544-560.

Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage Publications.

Nayir, F. & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme A Conceptual Review Of Multicultural Education, Intercultural Education And Culturally Responsive Education. *Journal Of International Social Research*, 13(70).

Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Kassel: Universität Kassel (Fernstudieneinheit).

Nohl, A. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2).

Oğuz, M.Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Ankara: Geleneksel Yayınları.

Onan, A. G. B. (2003). Divanü Lügati't-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 425.

Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602(2), 112-120.

Özdemir, C. (2018). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin durumu. *Alatoo Academic Studies*, 18(1), 11-19.

Özdemir, S. (2010). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanma. *Unpublished MA Thesis. Izmir: Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences.*

Özışık, C. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık: New Headway ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özlem, D. (1986). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Öztürk, O. M. (2010). *Mehter musikisi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek, kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. (Çev. Bilge Tanrıseven) Ankara: Phoenix Yayınevi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Pehlivan, F. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Polat, T. (1990). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma – anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VII, s. 69-90.

Polat, T. (1993). Yazınsal metinler ve yabancı dil olarak Almanca öğretimi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VIII, s. 181-190.

Propp, V. (2001). *Masalın biçimbilimi*. İstanbul: Om Yayınevi.

Reitz, J. G., Breton, R., Dion, K. K., Dion, K. L., Phan, M. B., Banerjee, R., & Reitz, J. G. (2009). Assessing multiculturalism as a behavioural theory. *Multiculturalism and social cohesion: Potentials and challenges of diversity*, 1-47. Springer, Dordrecht.

Rosenberg, M.B. (2020). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 19. Basım.

Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. Berke Vardar (Çev). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Sekitmen, R. (2021). Kültürel Aktarım Bağlamında Yabancılara Türkçe Öğretiminde Halk Anlatılarından Yararlanma (Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.).

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2012). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A summary of theory, research, and practice (technical report for the foreign language program evaluation project).

Smith, P. (2001). *Cultural theory: an introduction*. Blackwell: Oxford University Press. York: Harper&Brothers.

Sternberg, R. J. (2002). *Aşk bir öyküdür*. Ank: İmge Kitabevi.

Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (7), 55-68.

Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası- bildirişim odaklı Yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, XI, 36-149-167.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press, 41 William St., Princeton, NJ 08540.

Temur, N. (2020). Dil düzeylerine göre sosyokültürel bilgilerin belirlenmesi ve sunumu. G. Aydın (Ed.) *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* 'in içinde (s.121- 154). Ankara: Pegem Akademi.

Temur, N., & Demir, T. (2021). Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Pedagoji ve İletişim. *Studies On Turkish Culture*, 18(22), 12.

TDK, (2025). <https://sozluk.gov.tr> [Türk Dil Kurumu Sözlükleri \(sozluk.gov.tr\)](https://sozluk.gov.tr) (Erişim tarihi: 11.07.2025'te TDK'nin web sitesindeki sözlüğünden alıntılandı.)

Tepeköylü, İ. (2019). Âşık Garip Hikâyesinin Joseph Campbell'in monomitos aşamalarıyla incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(47), 419-428.

Thompson, S. (1955). *Motif-Index of Folk-Literature, Volume 4: A Classification of Narrative Elements in Folk Tales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books, and Local Legends* (Vol. 4). Indiana University Press.

Trang, N. T., Barrett, N. J., & Tho, N. D. (2003, September). Cultural sensitivity and its impact on business relationship quality. In *19th Annual Industrial Marketing and Purchasing Group Conference, Lugano* (pp. 4-6).

Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Hong Kong: Oxford University Press.

Topcubaşı, T. (2016). Türkiye'de ve dünyada kültürlerarası eğitim. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 34-45.

Tosun, M. & Doğan, C. (2021). *Kültürlerarası araştırmalar*. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Tosun, M. & Yüksel, D. (2022). Yabancı dil öğretimi yöntemleri ve kültürlerarasılık. Tosun M & Doğan, C. (Ed.) *Kültürlerarasılık & Yabancı Dil Öğretimi'nin içinde* s. 5-34. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Tosun, M & Doğan, C. (2022). *Kültürlerarasılık & yabancı dil öğretimi*. Çanakkale: Paradigma Akademi.

Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma, *E-Dil Dergisi*, 1, 101-117.

Türkmen, F. (2015). *Tahir ile Zühre (inceleme- metin)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, 3. Baskı.

Türkmen, F. (2018). *Âşık Garip Hikâyesi inceleme- metin*. Ankara: Akçağ Yayınları, 3. Baskı.

UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Education Sector.

UNESCO. (2025). <https://unesco.org.tr> [UNESCO Türkiye Millî Komisyonu](https://unesco.org.tr) (Erişim tarihi: 11.07.2025'te UNESCO'nun web sitesinden alıntılandı.)

UNESCO. (2013). Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning, Intercultural Competences, Conceptual and Operational Framework.

Uştuk, Ö. G. O. (2016). Aşk örüntüleri üzerine bir anlatı analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 59-70.

Uygur, N. (2022). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 6. Baskı.

Uysal, B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual, 1. Baskı.

Yanık, C. (2013). Etnisite, kimlik ve milliyetçilik kavramlarının sosyolojik analizi. *Kaygı*. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, (20), 225-237.

YDOTÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı Yayınları Bayem Ajans.

Yazıcı, N. (2020). Dil öğretiminde kültürel yaklaşımlar. G. Aydın (Ed.) *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* (s. 155- 199). Ankara: Pegem Akademi.

Yazoğlu, R. (2005). Dil-kültür ilişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(5), 123-143.

Yılar, Ö. (2014). *Halk Hikâyesi Olarak Ferhat ile Şirin*. Ankara: Pegem Akademi, 1.Baskı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, D. (1998). *Türk bitiği: araştırma/inceleme yazıları*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak türkçe öğretimi: "Arnavutluk'ta kültürel etkileşim desenleriyle"*. İstanbul: Hiperyayın.

Vardar, B. (1998), *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. 2.Baskı. İstanbul, Multilingual.

Zeyrek, D. (2009). Söylem ve toplum. A. Kocaman (Ed.) *Söylem üzerine'nin içinde* (s. 27-47). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Williams, R. (2006). *Anahtar sözcükler: kültür ve toplumun sözvarlığı*. (Çev. S Kılıç). İstanbul: İletişim Yayınları.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Yağmur MERCANOĞLU

Eğitim Geçmişi:

- 2012, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Lisans Programı.
- 2011, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi.
- 2024, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Mesleki Geçmişi:

- 2012-2013, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Açık Okulları, İstanbul.
- 2013-2017, Online Eğitim Organizatörlüğü, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- 2018-2019, Avrupa Birliği Gönüllük Projesi Kapsamında Göçmen Çocuklar İçin Gönüllü Öğretmen, Centro Internazionale delle Culture Ubuntu & CESIE-Centro Studi e Iniziative Europeo, Palermo, İtalya.
- 2022-2024, Yabancılar İçin Türkçe Öğretmeni, Antalya Learners International School, Antalya.

Yabancı Dil Bilgisi:

- İngilizce, B2 Seviyesi İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Sertifika Programı.
- İtalyanca, B2 Seviyesi İzmir İtalyan Kültür Merkezi Sertifika Programı.