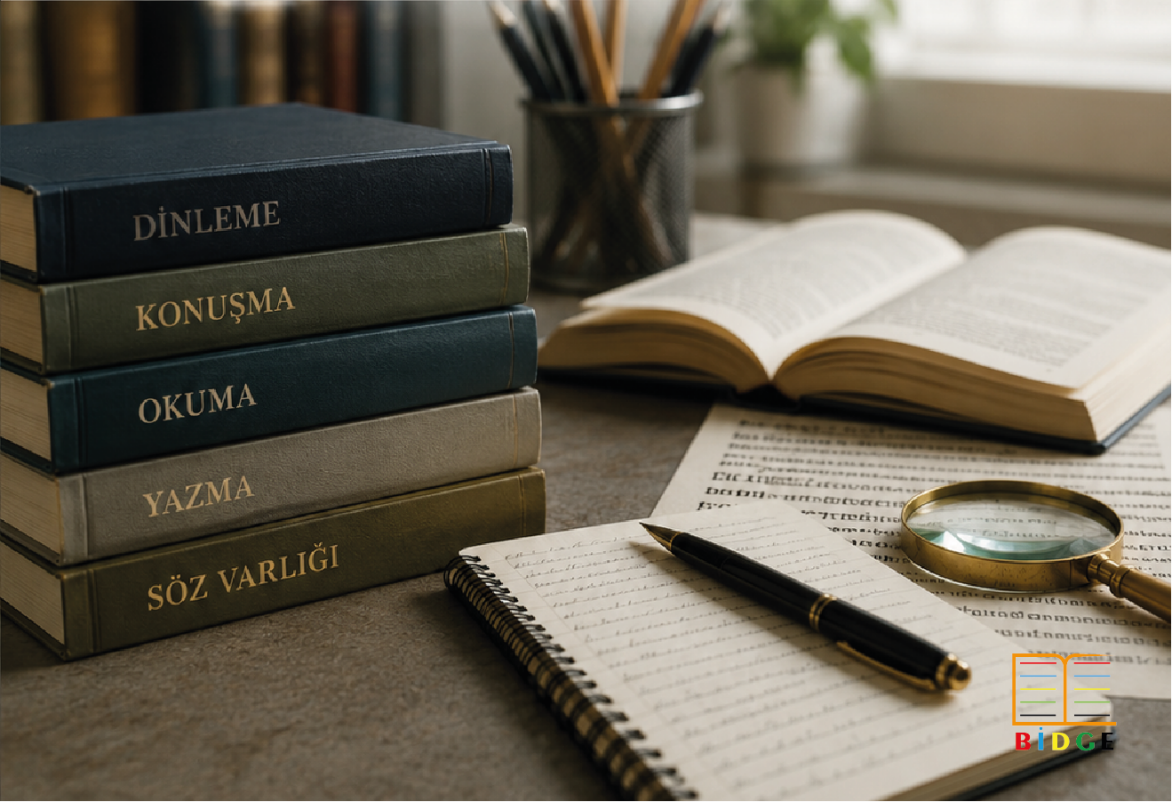


TÜRKÇE EĞİTİMİ VE DİL ARAŞTIRMALARINDA GÜNCEL YÖNELİMLER:

TEMEL BECERİLER, ÖĞRETİM MODELLERİ
VE METİN ÇÖZÜMLEMELERİ

EDİTÖR:

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT



BİDGE Yayınları

**Türkçe Eğitimi ve Dil Araştırmalarında Güncel Yönelimler:
Temel Beceriler, Öğretim Modelleri ve Metin Çözümlemeleri**

Editör: DR. ÖĞR. ÜYESİ MURAT YİĞİT

ISBN: 978-625-8989-57-1

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-06-22

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



Türkçe Eğitimi ve Dil Araştırmalarında Güncel Yönelimler: Temel Beceriler, Öğretim Modelleri ve Metin Çözümlemeleri

Önsöz

Dil, yalnızca sözcüklerin dizgesel bir araya gelişinden ibaret mekanik bir yapı değil; bir toplumun kültürel belleğini, düşünce sistematiğini ve tarihsel birikimini yarınlara taşıyan en temel dinamiktir. Türkçe, köklü metin geleneğiyle tarihsel süreçte güçlü bir zemin inşa ederken, günümüz iletişim ağında ve eğitim paradigmalarında da dinamik yapısını sürdürmektedir. Bu eşsiz yapıyı çok boyutlu bir perspektifle kavramak ve en verimli yöntemlerle öğretmek, alan araştırmacılarının öncelikli akademik sorumluluğudur. Elinizdeki bu eser, bu sorumluluk bilinciyle hareket ederek Türkçenin eğitim ve dil bilgisi alanlarındaki güncel yönelimlerini bilimsel bir zeminde tartışmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde, Türkçenin sınırları aşan öğretim potansiyeline odaklanılmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geleneksel yaklaşımların ötesine geçmeyi hedefleyen TİLL Modeli ele alınmış; kuramsal altyapının sınıf içi uygulamalara nasıl entegre edilebileceği yenilikçi bir perspektifle sunulmuştur. Takip eden bölümde ise ana dili eğitimi süreçlerine mercek tutulmuş; öğrencilerin okuma, konuşma ve yazma akıcılıklarının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki belirleyici etkisi, alan yazının ihtiyaç duyduğu titiz istatistiksel analizlerle (yol analizi) somutlaştırılmıştır. Eserin ikinci yarısı, dilin yapısal

mimarisine ve tarihsel derinliğine ayrılmıştır. Bu kapsamda öncelikle, yüksek lisans tezleri incelenerek çağdaş Türkçe fiil cümlelerinin söz dizimsel ve yapısal anatomisi ortaya konmuştur. Ardından, yüzümüzü klasik dönem metinlerimize dönerek, tıp tarihi açısından da kıymetli bir eser olan E't-Tuhfetü's-Şâhân'ın satırları arasında ki'li birleşik cümlelerin yapısal ve anlamsal işlevleri tespit edilmiştir. Söz konusu dil bilgisel ve tarihsel çözümlemeler, kural temelli yaklaşımların ötesine geçerek metnin bütünlüğünü, yazarın üslubunu ve dönemin dil mantığını kavramada söz diziminin ne denli kilit bir enstrüman olduğunu kanıtlamaktadır. Eğitim bilimleri ile filolojinin kesişim noktasında yer alan ve Türkçenin farklı boyutlarını ortak bir bilimsel vizyonla ele alan bu çalışmaların bir araya gelmesi, benim için büyük bir akademik gurur vesilesidir. Sahaya doğrudan katkı sunan bu bölümlerin, akademiye yeni adım atan araştırmacılarımızdan kıdemli meslektaşlarımıza kadar geniş bir yelpazede yeni çalışmalara ve tartışmalara zemin hazırlamasını temenni ediyorum. Bu kıymetli süreçte, esere nitelikli araştırmalarıyla değer katan değerli yazarlarımıza ve basım aşamasındaki titiz çalışmaları için BİDGE Yayınları ailesine teşekkürlerimi sunarım. Türkçe eğitime ve dil araştırmalarına emek veren tüm okurlara faydalı olması dileğiyle.

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Editör

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana
Bilim Dalı

Ankara, Temmuz 2026

Current Trends in Turkish Education And Language Research: Basic Skills, Teaching Models, and Textual Analyses

Foreword

Language is not merely a mechanical structure consisting of a systematic arrangement of words; it is the fundamental dynamic that carries a society's cultural memory, systematic thought, and historical accumulation into tomorrow. While Turkish has built a strong foundation in the historical process with its deep-rooted textual tradition, it also maintains its dynamic structure within today's communication networks and educational paradigms. Comprehending this unique structure from a multidimensional perspective and teaching it through the most efficient methods is the primary academic responsibility of researchers in the field. The work in your hands has been prepared with this sense of responsibility, aiming to discuss the current trends of Turkish in the fields of education and grammar on a scientific ground. In the first section of the study, the focus is on the teaching potential of Turkish that transcends borders. In this context, the TiLL Model, which aims to go beyond traditional approaches in teaching Turkish as a foreign language, is discussed, presenting an innovative perspective on how theoretical infrastructure can be integrated into classroom practices. The following section focuses on native language education processes; the determining effect of students' reading, speaking, and writing fluency on reading comprehension skills is materialized

through the meticulous statistical analyses (path analysis) required by the literature. The second half of the work is dedicated to the structural architecture and historical depth of the language. Within this scope, first, the syntactic and structural anatomy of contemporary Turkish verb clauses is revealed through the examination of master's theses. Subsequently, turning our attention to our classical era texts, the structural and semantic functions of ki-linked compound sentences are identified within the lines of E't-Tuhfetü's-Şâhân, a work that is also invaluable in terms of the history of medicine. These grammatical and historical analyses prove how crucial an instrument syntax is in grasping the integrity of the text, the author's style, and the linguistic logic of the era, moving beyond rule-based approaches. Bringing together these valuable studies, which are situated at the intersection of educational sciences and philology and address the various dimensions of Turkish with a shared scientific vision, is a matter of great academic pride for me. I hope that these chapters, which directly contribute to the field, will pave the way for new studies and discussions across a wide spectrum, from our early-career researchers to our senior colleagues. I would like to express my gratitude to our esteemed authors who added value to this work with their qualified research during this precious process, and to the BIDGE Publishing family for their meticulous work during the publication stage. With the hope that it will be beneficial to all readers dedicated to Turkish education and language research.

Assist. Prof. Dr. Murat YİĞİT

Editor

Kırıkkale University Faculty of Education, Department of
Turkish Education
Ankara, July 2026

İÇİNDEKİLER

TİLL MODELİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE UYARLANMASI	1
--	---

SAMET GÜNEŞ, MURAT YİĞİT

OKUMA, KONUŞMA VE YAZMA AKICILIĞININ OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR YOL ANALİZİ ÇALIŞMASI	25
--	----

RAMAZAN DENİZ, İSMAİL YAŞARTÜRK, HALİL İBRAHİM ÖKSÜZ

FİİL CÜMLELERİ AÇISINDAN YÜKSEK LİSANS TEZLERİ	47
---	----

DUR SUN DEMİR

E'T-TUHFETÜ'Ş-ŞÂHÂN “FASL-I FÎT-TEDÂVÎ VE'L-MUÂLECÂT” METNİNDE Kİ'Lİ BİRLEŞİK CÜMLELER	59
--	----

RABİA ŞENAY ŞİŞMAN

BÖLÜM 1

TİLL MODELİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE UYARLANMASI

SAMET GÜNEŞ¹
MURAT YİĞİT²

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminin yalnızca dil bilgisi kuralları ve sözcük öğretimine dayalı biçimde yürütülmesi öğrenenlerin iletişimsel yeterliklerini ve üretici dil becerilerini geliştirmede sınırlı bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğrenenin dili gerçek yaşam bağlamlarında deneyimlemesini esas alan; iletişim, etkileşim ve kültürel boyutları birlikte ele alan öğretim yaklaşımlarına yönelik ilgi artmaktadır. Özellikle Türkiye’de son yıllarda hız kazanan göç hareketleriyle birlikte yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimi belirgin biçimde yükselmektedir. Türkçe öğrenimi

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, smtgns06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4664-4632

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, muratyigit@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7487-0007

yalnızca akademik başarıyla ilişkili bir süreç olmaktan çıkarak toplumsal uyum ve sosyal katılım açısından da önemli bir gereklilik hâline gelmiştir (Arslan, 2012; Göçer ve Moğul, 2011).

Drama ve tiyatro temelli uygulamalar, dil öğretiminde öğrenme ortamları oluşturabilmeleri nedeniyle önemli bir öğretim aracıdır (Tüm, 2010). Tiyatro ve drama uygulamalarının çoğunlukla belirli teknikler veya sınıf içi etkinlikler düzeyinde ele alındığı; sistematik bir öğretim modeli çerçevesinde yapılandırılmış uygulamalara sınırlı düzeyde yer verildiği görülmektedir. Drama ve rol oynama etkinliklerinin daha çok motivasyon, derse katılım ve öğrenen ilgisini artırma bağlamında değerlendirildiği tiyatronun ise çoğunlukla öğretim sürecini destekleyen yardımcı bir araç olarak konumlandırıldığı dikkat çekmektedir (Günsoy, 2008). Bu uygulamaların konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sundu literatürde gösterilmektedir (Özdemir vd., 2014; Karadağ ve Göçer, 2018; Miçooğulları, 2021). Bununla birlikte söz konusu çalışmaların önemli bir bölümünde tiyatro uygulamalarının çoğunlukla ders dışı etkinlikler veya tamamlayıcı uygulamalar biçiminde ele alındığı; öğrenme sürecinin merkezine yerleştirilen, aşamaları belirgin biçimde yapılandırılmış pedagojik modellerin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Bu noktada Aita (2009) tarafından geliştirilen Theatre in Language Learning (TiLL) modeli, tiyatroyu yalnızca bir sınıf etkinliği olarak değil; okuma, canlandırma, izleme-dinleme ve etkileşim süreçlerini bütünleştiren deneyimsel bir öğretim modeli olarak ele alması bakımından dikkat çekmektedir. TiLL modeli, tiyatro metninin çok aşamalı bir öğrenme sürecine dönüştürülmesini ve öğrenenin dili alımlama, üretim ve etkileşim boyutlarında aktif biçimde deneyimlemesini hedeflemektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi literatürü incelendiğinde, tiyatro ve drama temelli uygulamaların bulunmasına rağmen, TiLL modelini doğrudan kuramsal bir çerçeve olarak

merkeze alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut uygulamaların çoğunda tiyatro etkinliklerinin öğretici merkezli, parçalı ve bağlama göre değişen biçimlerde yürütüldüğü; TiLL modelinin önerdiği aşamalı yapı, öğrenen deneyimi ve etkileşim temelli pedagojik yaklaşımın sistematik biçimde uygulanmadığı görülmektedir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde tiyatronun kullanılıp kullanılmaması meselesinden çok, tiyatro temelli ğretim süreçlerinin hangi pedagojik model doğrultusunda yapılandırılması gerektiği sorusunu önemli hle getirmektedir. Özellikle TiLL modeli gibi öğreneni merkeze alan ve tiyatroyu ğretim sürecinin temel bileşeni hline getiren yaklaşımların yabancı dil olarak Türkçe ğretimi bağlamında yeterince incelenmemiş olması, literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Araştırmanın temel problemi, yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde TiLL modeli temelinde yapılandırılan tiyatro uygulamalarının öğrenenler tarafından nasıl deneyimlendiği, dil öğrenme sürecine ne tür katkılar sunduğu ve öğrencilerin bu süreci nasıl anlamlandırdığına ilişkin uygulamalı araştırmaların sınırlı olmasıdır. Bu eksiklik, TiLL modelinin yabancı dil olarak Türkçe ğretimi bağlamında hem kuramsal hem de uygulamalı yönleriyle ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, TiLL modeli aşamalarını yabancı dil olarak Türkçe ğretimi sürecine uyarlayarak uygulamanın etkinliğini nitel bir perspektifte incelemektir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi

Küreselleşme ve kültürlerarası iletişim olanaklarının yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin birden fazla dili öğrenme gereksinimi belirgin biçimde artmış; bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimini giderek daha önemli bir alan hline getirmiştir

(Yiğit, 2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yalnızca bireysel öğrenme gereksinimlerinden değil; aynı zamanda akademik, ekonomik ve kültürel ilişkilerden kaynaklanan çok boyutlu bir ihtiyaçtan beslenmektedir (Göçer vd., 2012). Bu gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik kurumsal yapılanmaların güçlenmesine ve akademik çalışmaların çeşitlenmesine katkı sağlamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihsel açıdan köklü bir geçmişe sahiptir. Bu alandaki ilk önemli eserlerden biri olarak kabul edilen Divânü Lügati't-Türk, farklı topluluklara Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanmış temel kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Tarihsel süreç içerisinde Türkçenin Araplara, Farslara, Balkan toplumlarına ve Batı dünyasına öğretimine yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmüş; zamanla bu süreç çağdaş yabancı dil öğretim yaklaşımlarının benimsendiği daha sistematik bir yapıya dönüşmüştür (Arslan, 2012). Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin kuramsal altyapının diğer yabancı dil öğretim alanlarına kıyasla henüz tam anlamıyla kurumsallaşmadığı ve çalışmaların belirli dönemlerde parçalı biçimde gelişim gösterdiği ifade edilmektedir (Göçer ve Moğul, 2011).

Son yıllarda yabancı öğrencilerin Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alma taleplerinin artması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini akademik açıdan daha önemli bir konuma taşımıştır. Türkiye'de öğrenim görmek isteyen öğrenciler çoğunlukla üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde yaklaşık bir yıl süren hazırlık eğitimine katılmaktadır. Ancak bu süreç sonunda öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini yeterli düzeyde kullanabilmeleri her zaman mümkün olamamaktadır. Özellikle anlatma becerileri kapsamında değerlendirilen yazma alanında öğrencilerin önemli güçlükler yaşadığı farklı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Azizoğlu vd., 2013; Genç, 2017). Öğrencilerin

akademik metinleri anlamlandırma ve özgün akademik metin üretme süreçlerinde zorlandıkları; bu nedenle akademik yazma becerisine yönelik sistematik ve ayrı bir eğitime ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Azizoğlu vd., 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin dengeli biçimde geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirini tamamlayan bir yapı oluşturduğu ve iletişimsel yeterliğin temelini meydana getirdiği kabul edilmektedir. Bu beceriler arasında özellikle dinleme becerisi, iletişimin başlangıç noktası olarak değerlendirilmekte ve öğrenenlerin hedef dili anlamlandırma sürecinde belirleyici bir rol üstlenmektedir (Güneş, 2018). Dinleme eğitiminde üstbilişsel stratejilerin kullanılması, öğrenenlerin dili daha bilinçli ve etkili biçimde anlamlandırmalarına katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin özellikle yazma ve anlatma becerilerinde çeşitli güçlükler yaşadığı; bu durumun öğretim sürecinde ayrı bir beceri alanı olarak ele alınmasını gerekli kıldığı ifade edilmektedir (Genç, 2017).

Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde bireyin düşüncelerini yapılandırmasını ve dili üretim sürecinde etkin biçimde kullanmasını gerektiren karmaşık bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir. Yazma eğitimi; kelime, cümle ve paragraf düzeyinde ilerleyen aşamalı bir yapıdan oluşmakta, aynı zamanda metin üretme, düzenleme ve gözden geçirme gibi süreçleri de içermektedir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi yalnızca dil bilgisi öğretimine değil; söylem yapısı, metin düzeni ve kültürel bağlamın öğretimine de bağlı görülmektedir (Tiryaki, 2013). Yazılı anlatım sürecinde yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılması da metinlerin anlaşılabilirliği açısından önemli kabul edilmekte; bu kuralların etkili biçimde uygulanmasının öğrenenlerin

akademik yazma becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Genç, 2017).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program geliştirme ve kurumsal yapılandırma çalışmaları da son yıllarda hız kazanmıştır. Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı, öğretim sürecinde kullanılabilecek yöntemler, temalar, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve öğretim hedefleri açısından öğreticilere rehberlik eden önemli çerçevelerden biri olarak değerlendirilmektedir (Kaya ve Kardaş, 2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil, yalnızca yapısal bir sistem olarak değil; bireyin yaşamı anlamlandırma ve iletişim kurma aracı olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle insanların dili kullanarak dünyayı anlamlandırma çabası, öğretim süreçlerinin iletişim temelli biçimde yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca yabancı dil öğrenme sürecinin yalnızca akademik başarıyla sınırlı olmadığı; sosyal uyum, kültürel etkileşim ve günlük iletişim becerileriyle de doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Kutlu ve Çevik, 2025).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı, tarihsel birikime sahip olmakla birlikte özellikle son yıllarda akademik çalışmaların hızla arttığı dinamik bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, dil yeterliği ile akademik başarı arasındaki güçlü ilişkiye rağmen okuma, yazma ve akademik dil kullanımı alanlarında çeşitli güçlükler yaşadığı belirtilmektedir (Azizoğlu vd., 2018). Bu bağlamda temel dil becerilerinin geliştirilmesi, uygun öğretim materyallerinin hazırlanması ve öğretim programlarının geliştirilmesi alanın temel araştırma konuları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretim yöntemleri, materyal geliştirme süreçleri ve öğrenen deneyimleri gibi farklı boyutlarda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Dil Eğitiminde Drama ve Tiyatro

Yabancı dil ğretiminde drama ve tiyatro odaklı uygulamaların, öğrenenlerin dili yalnızca kurallar ve yapılar düzeyinde öğrenmelerine değil, dili gerçek iletişim durumları içerisinde deneyimlemelerine de katkı sağladığı belirtilmektedir. Dil ğretiminde bireyin anlam oluşturma, kendini ifade etme ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi temel amaçlardan biri olarak görülmekte; bu nedenle deneyime dayalı ve etkileşim merkezli öğrenme ortamlarının önemi giderek artmaktadır (Maley ve Duff, 2005). Dil ğreniminin doğası gereği iletişimsel bir süreç olması, öğrencilerin ğretim sürecine aktif biçimde katılmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda iletişimsel yaklaşımın, öğrencilerin dili gündelik yaşam bağlamalarında kullanmalarını desteklediği ve öğrenmeyi daha işlevsel hle getirdiği ifade edilmektedir (Richards, 2006).

Dil ile düşünme süreçleri arasında karşılıklı bir ilişki bulunduğu ve bireyin dili kullanım biçiminin düşünsel gelişimini etkilediği kabul edilmektedir. Bu durum, dil ğretiminde etkileşim ve deneyim temelli yaklaşımların önemini artırmaktadır (Byram, 1997). Benzer şekilde Vygotsky (1978), ğrenmenin sosyal etkileşim aracılığıyla gerçekleştiğini ve bireyin dil gelişiminin çevresiyle kurduğu iletişimden doğrudan etkilendiğini vurgulamaktadır. Geleneksel ğretim yöntemlerinin öğrenen gereksinimlerini karşılamada zaman zaman yetersiz kaldığı; bu nedenle öğrenciyi merkeze alan ve uygulamaya dayalı öğrenme süreçlerinin önem kazandığı belirtilmektedir (Kaya ve Kardeş, 2020). Drama ve tiyatro uygulamalarının ise öğrencilerin dili doğal

iletişim ortamlarına benzer süreçlerde kullanmalarına imkân sunduğu ifade edilmektedir (Kara ve am, 2007).

Drama ve tiyatro etkinlikleri, öğrenenlerin rol alma, doğaçlama yapma ve sahneleme gibi uygulamalar aracılığıyla dili anlamlı bağlamlarda deneyimlemelerine olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle söz konusu uygulamaların öğrenen katılımını artırdığı ve dil becerilerinin iletişimsel süreçler içerisinde gelişmesini desteklediğı belirtilmektedir (Tüm, 2010). Ayrıca drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltabildiğı, özgüven gelişimini desteklediğı ve hedef dili kullanma motivasyonunu artırabildiğı ifade edilmektedir (Maley ve Duff, 2005).

Tiyatro, bireyin duygu ve düşüncelerini çok boyutlu biçimde ifade etmesine imkân tanıyan bir sanat alanı olarak dil eğitiminde önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle tiyatro uygulamalarının, öğrenenlerin hem kendilerini ifade etmelerine hem de sosyal öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılmalarına katkı sunduğı belirtilmektedir (Tüm, 2010). Bunun yanı sıra tiyatro temelli etkinliklerin beden dili, vurgu, tonlama ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı; böylece dil öğretimini yalnızca sözcük ve yapı öğretiminin ötesine taşıyarak bütüncül bir iletişim deneyimine dönüştürdüğü ifade edilmektedir (Byram, 1997).

Drama temelli öğretim uygulamalarının, öğrenenlerin dilsel üretimlerini artırmasının yanı sıra öğrenme ortamını daha katılımcı ve etkileşimli hâle getirdiğı belirtilmektedir. Rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama ve sahneleme gibi teknikler sayesinde öğrencilerin dili farklı iletişim durumlarında kullanmalarına fırsat tanınmaktadır (Altunbay, 2012). Bu uygulamaların, öğrencilerin sınıf içi katılımlarını artırdığı ve iletişimsel yeterliklerinin gelişimini desteklediğı düşünülmektedir.

Drama ve tiyatro uygulamalarının bir diğ er önemli boyutu ise öğrenenlerin kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirmesidir. Rol   stlenme ve dramatik anlatım süreçleri, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hedef dil aracılığıyla aktarmalarını kolaylaştırmakta ve dil kullanımına yönelik   zg  ven kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle drama temelli    retim etkinliklerinin özellikle konuşma ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili öğrenme ortamları sunduğu ifade edilmektedir (Kuyumcu, 2013).

Dil    retiminde tiyatro metinlerinin kullanımı da öğrenme sürecini zenginleştiren önemli uygulama alanlarından biri olarak görülmektedir. Tiyatro metinleri, dilin yalnızca yapısal yönlerini değil; aynı zamanda kültürel ve toplumsal boyutlarını da içeren çok katmanlı içerikler sunmaktadır (Ulutaş, 2018). Bu metinler aracılığıyla öğrenenler, dilsel ifadeleri bağlam içinde görme ve kullanma fırsatı elde etmekte, aynı zamanda hedef dilin kültürel arka planına ilişkin farkındalık geliştirebilmektedir.

Bunun yanında tiyatro uygulamalarının, öğrenenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrenme sürecine estetik bir boyut kazandırdığı belirtilmektedir. Tiyatro temelli uygulamalar; i   birliği, grup çalışması ve sosyal etkileşim gibi süreçleri destekleyerek öğrenme ortamını daha çok boyutlu h  le getirmektedir. Bu nedenle tiyatro, yalnızca bir    retim tekniği olarak değil; öğrenme sürecini farklı yönlerden destekleyen bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Alta  , 2020). Sonuç olarak drama ve tiyatro temelli uygulamaların, öğrenenlerin aktif katılımını destekleyen, iletişimsel becerileri geliştiren ve dil öğrenimini deneyimsel bir yapıya dönüştüren etkili yöntemler arasında yer aldığı ifade edilmektedir.

Tiyatro Yoluyla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi

Tiyatro temelli uygulamalar, yabancı dil öğretiminde özellikle anlama ve üretime dayalı dil becerilerinin geliştirilmesini destekleyen uygulamalı öğretim yöntemleri arasında gösterilmektedir. Drama ve tiyatro etkinlikleri, öğrenenlerin dili yalnızca dil bilgisel kurallar düzeyinde öğrenmeleriyle sınırlı kalmamakta; dili iletişimsel bağlamlar içinde kullanmalarına da olanak tanımaktadır. Bu yönüyle söz konusu uygulamaların dil becerilerinin bütüncül biçimde gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Öğrenciler rol alma, doğaçlama ve sahneleme gibi etkinlikler aracılığıyla dili aktif biçimde kullanmakta ve farklı iletişim durumları içerisinde dilsel üretim gerçekleştirmektedir. Böylece dil öğrenme süreci, kuramsal bilginin uygulama yoluyla desteklendiği deneyimsel bir yapıya dönüşmektedir.

Dil öğretiminde öğrenmenin kalıcılığının, öğrenme sürecine katılan duyu organı ve etkin katılım düzeyiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Okuma, dinleme ve izleme süreçlerinin aktif katılımı bütünlendiği tiyatro temelli etkinliklerin öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiği ifade edilmektedir (Yiğit, 2020). Dramatik etkinlikler sırasında öğrenciler belirli roller doğrultusunda konuşma üretmekte, diyalog geliştirmekte ve hedef dili gerçek yaşam iletişimine benzer ortamlarda kullanmaktadır. Bu durumun öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği ve dili daha akıcı biçimde kullanmalarına katkı sağladığı belirtilmektedir. Drama etkinliklerinin konuşma performansını artırdığı ve iletişimsel yeterlik gelişimini desteklediği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Özdemir vd., 2014).

Tiyatro temelli uygulamaların yalnızca konuşma becerisine değil, dinleme becerisine de katkı sağladığı ifade edilmektedir. Sahneleme ve dramatizasyon süreçlerinde öğrenciler yalnızca konuşmacı değil, aynı zamanda etkin bir dinleyici rolü üstlenmektedir. Diğer öğrencilerin performanslarını takip etmek,

diyalog akışını anlamlandırmak ve uygun tepkiler geliştirmek, dinleme becerisinin doğal iletişim bağlamları içinde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Drama etkinliklerinin öğrencilerin iletişim sürecini dikkatle izlemelerini gerektirmesi, dinleme becerisinin gelişimini destekleyen önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Karadağ ve Göçer, 2018).

Tiyatro uygulamalarının önemli katkılarından biri de öğrencilerin dil kullanımında akıcılık kazanmalarına yardımcı olmasıdır. Dramatik etkinlikler sırasında öğrenciler belirli iletişim durumlarına odaklanmakta ve dili kesintisiz biçimde kullanmaya yönelmektedir. Bu sürecin, öğrencilerin konuşma sırasında yaşadıkları tereddütleri azalttığı ve daha doğal bir dil akışı geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir. Performans temelli etkinliklerin öğrencilerin sözlü üretimlerini artırdığı ve dil kullanımındaki akıcılığı desteklediği yönünde araştırma bulguları bulunmaktadır (Miçooğulları, 2021).

Yaratıcı drama ve sahneleme etkinliklerinin öğrencilerin dili kullanma sıklığını artırdığı ve öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlenmelerine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu tür uygulamalar sayesinde öğrenciler hem bireysel dil becerilerini geliştirmekte hem de akranlarıyla etkileşim kurarak iletişimsel performanslarını güçlendirebilmektedir. Bu nedenle tiyatro temelli dil öğretiminin, konuşma, dinleme ve akıcılık gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesini destekleyen etkili öğretim yaklaşımlarından biri olduğu değerlendirilmektedir (Ayrancı vd., 2023).

Theatre in Language Learning (TiLL) Modeli

Theatre in Language Learning (TiLL) modeli, yabancı dil öğretiminde tiyatro ve drama temelli etkinliklerin planlı ve sistematik bir öğretim yaklaşımı içerisinde kullanılmasını öneren

kuramsal modeller arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım, dil öğrenimini yalnızca bilişsel süreçlerle açıklanan bir yapı olarak değerlendirmemekte; öğrenmenin sosyal etkileşim, deneyim ve performans süreçleriyle birlikte gelişen çok boyutlu bir yapı taşıdığını kabul etmektedir. TiLL modelinde öğrenenlerin dili rol alma, dramatizasyon, sahneleme ve performans etkinlikleri aracılığıyla deneyimlemeleri amaçlanmaktadır. Böylece öğrenme süreci yalnızca dil bilgisel yapıların edinimine dayalı olmaktan çıkmakta; iletişimsel ve kültürel boyutların da yer aldığı bütüncül bir öğrenme deneyimine dönüşmektedir (Aita, 2009).

Modelin temel dayanaklarından biri, tiyatronun öğrenme ortamında güçlü bir deneyim alanı oluşturmasıdır. Dramatik deneyimler sayesinde öğrenenler, dilsel ifadeleri gerçek yaşam iletişimine benzer bağlamlar içerisinde kullanabilmekte ve öğrenme sürecine daha etkin biçimde katılabilmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olmaktan uzaklaşarak öğrenme sürecinin aktif katılımcıları hâline gelmeleri hedeflenmektedir. Tiyatro temelli etkinliklerin öğrenenlerin dili kullanım sıklığını artırdığı ve iletişimsel yeterlik gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Uştuk, 2016).

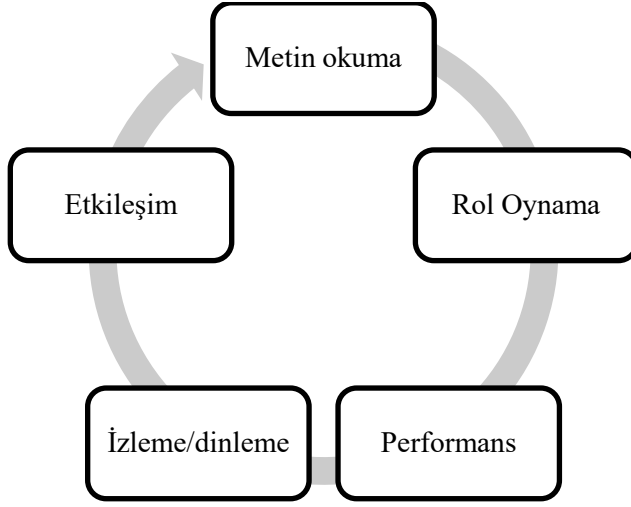
TiLL yaklaşımının eğitimde drama uygulamalarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitim ortamlarında kullanılan tiyatro uygulamalarının temel amacı, öğrenme deneyimini dramatik süreçler ve performans yoluyla zenginleştirmektir. Bu kapsamda öğrenenlerin rol üstlenmeleri, çeşitli olayları canlandırmaları ve sosyal durumları sahnelemeleri sağlanmaktadır. Söz konusu süreç, öğrencilerin dili doğal iletişim ortamlarına benzer bağlamlarda kullanmalarına ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarına olanak tanımaktadır. Eğitimde tiyatro temelli uygulamaların öğrenen katılımını artırdığı ve öğrenme

sürecini daha etkileşimli hâle getirdiği çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir (Uştuk ve İnan).

TiLL modelinin öne çıkan yönlerinden biri de tiyatro ve drama etkinlikleri aracılığıyla çoklu öğrenme alanlarının aynı anda harekete geçirilmesidir. Tiyatro etkinlikleri; sözel ifade, bedensel hareket, görsel algı, sosyal etkileşim ve duygusal deneyim gibi farklı öğrenme boyutlarını bir araya getirmektedir. Bu nedenle tiyatro temelli öğretim uygulamalarının yalnızca dilsel becerileri değil, aynı zamanda öğrenenlerin sosyal ve bilişsel gelişimlerini de desteklediği belirtilmektedir. Dil öğretiminde drama ve tiyatro etkinliklerinin öğrenme sürecine çok yönlü katkılar sunduğu ve öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Zeyrek, 2020).

Bununla birlikte TiLL yaklaşımı, tiyatro uygulamalarının yalnızca sınıf içi yardımcı etkinlikler biçiminde kullanılmasını yeterli görmemekte; bu etkinliklerin öğretim programının planlı ve sistematik bir bileşeni olarak yapılandırılmasını önermektedir. Model kapsamında dramatik etkinlikler öğretim sürecinin belirli aşamalarına yerleştirilmekte ve dil becerilerinin gelişimini destekleyen planlı öğrenme deneyimleri oluşturulmaktadır. Böylece tiyatro temelli uygulamalar yalnızca motivasyonu artıran destekleyici etkinlikler olmaktan çıkarak, dil öğretim sürecinin pedagojik yapısına bütünleşmiş bir öğretim yöntemi niteliği kazanmaktadır (Aita, 2009).

Şekil 1 TiLL Modeline Dayalı Tiyatro Temelli Dil Öğrenme Süreci



Kaynak: Yazar tarafından oluşturuldu.

Şekil 1’de TiLL modeline dayalı tiyatro temelli dil öğrenme sürecinin aşamaları döngüsel bir yapı içerisinde sunulmaktadır. Modelde öğrenme süreci, öğrencilerin hedef dildeki metinlerle karşılaşmalarıyla başlamaktadır. Bu süreçte öğrenenler, dramatik metinleri inceleyerek içerik, karakterler ve iletişim bağlamı hakkında bilgi edinmektedir. Ardından rol oynama ve dramatizasyon etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler dili aktif biçimde kullanmakta ve iletişimsel deneyimler yaşamaktadır. Performans aşamasında öğrenenler sahneleme etkinlikleri yoluyla dili üretim odaklı biçimde kullanırken, izleme ve dinleme aşamasında hem kendi performanslarını hem de diğer öğrencilerin performanslarını gözlemleme ve değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Sürecin son bölümünde gerçekleştirilen etkileşim ve tartışma etkinlikleri ise öğrenilen dilsel yapıların yeniden yorumlanmasına ve pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Böylece TiLL modeli, dil öğrenimini yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil; deneyim, performans ve sosyal etkileşim boyutlarını içeren bütüncül bir öğrenme süreci olarak ele almaktadır. Bu yönüyle modelin öğrenen

merkezli ve iletişimsel yabancı dil öğretim yaklaşımlarıyla uyumlu bir yapı sunduğu ifade edilmektedir.

Theatre in Language Learning (TiLL) modeli, tiyatro temelli dil öğretimini belirli aşamalar doğrultusunda planlayan sistematik bir öğretim çerçevesi sunmaktadır. Modelde öğrenme süreci; dramatik metinlerle karşılaşma, metinleri yorumlama, performans yoluyla yeniden üretme ve etkileşim içerisinde değerlendirme gibi birbirini tamamlayan aşamalardan oluşmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenenlerin dili yalnızca kuramsal düzeyde öğrenmeleri değil, dramatik deneyim aracılığıyla aktif biçimde kullanmaları hedeflenmektedir. TiLL modelinin temel bileşenleri aşağıdaki aşamalar doğrultusunda açıklanmaktadır (Aita, 2009).

- a. **Metin okuma:** Bu aşamada öğrenciler dramatik metinler, tiyatro diyalogları ve sahne metinleriyle karşılaşmaktadır. Metin okuma süreci yalnızca anlamaya dayalı bir etkinlik olarak görülmemekte; karakterlerin, olay örgüsünün ve iletişim bağlamlarının çözümlendiği hazırlık süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamanın öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirmelerine ve dramatik etkinliklere hazırlanmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir.
- b. **Rol oynama:** Rol oynama sürecinde öğrenciler metindeki karakterleri canlandırmakta ve iletişim durumlarını yeniden üretmektedir. Öğrenenler bu aşamada dili yalnızca sözlü biçimde değil; beden dili, jest ve mimikler aracılığıyla da ifade etmektedir. Böylece dil kullanımının doğal iletişim ortamlarına daha yakın biçimde gerçekleşmesi desteklenmektedir.
- c. **Performans:** Performans aşaması, öğrencilerin dramatik metinleri sahneleme veya canlandırma yoluyla sunmalarını kapsamaktadır. Bu süreçte

öğrenenler dili akıcı biçimde kullanma, iletişim kurma ve anlam üretme deneyimi yaşamaktadır. Performans odaklı uygulamaların öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı ve iletişimsel yeterliklerini desteklediği belirtilmektedir.

- d. **İzleme / dinleme:** Bu aşamada öğrenciler gerçekleştirilen performansları izlemekte ve dinlemektedir. Böylece farklı dil kullanımlarının gözlemlene ve değerlendirme fırsatı elde edilmektedir. İzleme ve dinleme sürecinin öğrencilerin alıcı dil becerilerini geliştirdiği ve iletişimsel farkındalıklarını artırdığı ifade edilmektedir.
- e. **Etkileşim:** Modelin son aşamasında öğrenciler performans sürecine ilişkin tartışmalar yürütmekte, geri bildirimlerde bulunmakta ve karşılıklı iletişim kurmaktadır. Bu etkileşim sürecinin öğrencilerin dili sosyal bağlam içerisinde kullanmalarını desteklediği ve öğrenmenin kalıcılığına katkı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca bu aşamanın eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerinin gelişimine de katkıda bulunduğu değerlendirilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde TiLL modeli, tiyatro ve drama temelli uygulamaların yabancı dil öğretiminde sistematik biçimde kullanılmasına yönelik önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Model; öğrenen merkezli öğretim anlayışını, deneyimsel öğrenme yaklaşımını ve sosyal etkileşim temelli dil öğrenme süreçlerini bir araya getirerek performans ve iletişim odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle TiLL modelinin, yabancı dil öğretiminde tiyatro temelli uygulamaların pedagojik açıdan temellendirilmesine katkı sağlayan önemli yaklaşımlar arasında yer aldığı düşünülmektedir (Aita, 2009).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tiyatro temelli uygulamaların genel görünümü ile Theatre in Language Learning modelinin sunduğu yaklaşım arasındaki farklar açısından literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, tiyatro ve drama etkinliklerinin çoğunlukla sınıf içi motivasyonu artıran, katılımı destekleyen ve dil kullanımını teşvik eden pedagojik araçlar olarak ele alındığı görülmektedir (Arslan ve Gürsoy, 2008; Tüm, 2010; Maley ve Duff, 2005; Altunbay, 2012; Kuyumcu, 2013). Ancak bu uygulamaların büyük ölçüde öğreticiye bağlı, parçalı ve belirli bir kuramsal çerçeveye dayanmayan biçimde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Buna karşın TiLL modeli, tiyatro temelli dil öğretimini belirli aşamalar doğrultusunda yapılandırarak öğrenme sürecini planlı, izlenebilir ve bütüncül bir yapıya dönüştürmektedir (Aita, 2009).

Literatürde, tiyatro ve drama etkinliklerinin konuşma, dinleme ve akıcılık üzerindeki olumlu etkileri çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Özdemir vd. (2014) bu etkinliklerin özellikle konuşma becerisi üzerindeki katkılarını vurgularken, Karadağ ve Göçer ve diğerleri (2012) dinleme ve iletişim süreçlerine olan etkilerine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Miçooğulları (2021), tiyatro temelli uygulamaların dil kullanımındaki akıcılığı desteklediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte söz konusu çalışmaların önemli bir kısmında bu etkinliklerin sistematik bir öğretim modeli çerçevesinde değil, daha çok destekleyici veya tamamlayıcı uygulamalar olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Eğer bu çalışmalar TiLL modelinin metin okuma, rol oynama, performans, izleme/dinleme ve etkileşim aşamalarından oluşan döngüsel yapısı doğrultusunda yapılandırılmış olsaydı, elde edilen dilsel kazanımların daha sürdürülebilir, ölçülebilir ve pedagojik olarak izlenebilir hâle gelebileceği değerlendirilmektedir. Özellikle

öğrenme sürecinin yalnızca üretim aşamasına değil, ön hazırlık ve sonrasında gerçekleştirilen yansıtıcı etkileşim süreçlerine de yayılması, dil becerilerinin kalıcılığını artırabilecek bir unsur olarak görülmektedir.

Çalışmanın giriş bölümünde vurgulanan önemli problemlerden biri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin özellikle üretici dil becerilerinde ve akademik dil kullanımında çeşitli güçlükler yaşamalarıdır. Bu bağlamda TiLL modelinin yalnızca eğlenceli bir sınıf içi etkinlik değil, aynı zamanda bu beceri eksikliğini gidermeye yönelik kuramsal bir araç olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ulutaş (2018) tarafından tiyatro metinlerinin dil öğretiminde işlevsel bir materyal olarak kullanılabileceği ifade edilirken, Karakaş (2025) bu metinlerin öğrenen düzeyine uygun biçimde uyarlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Çelik (2025), dramatik yapıların iletişimsel becerilerin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, TiLL modelinin söz konusu yaklaşımları sistematik bir çerçevede birleştirerek özellikle konuşma ve yazma gibi üretici becerilerin geliştirilmesinde güçlü bir pedagojik zemin sunduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tiyatro temelli uygulamaların varlığı tek başına yeterli görülmemekte; bu uygulamaların hangi pedagojik yapı içinde ele alındığı belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. TiLL modeli, tiyatroyu öğretim sürecinin merkezine yerleştirerek öğrenenlerin dili çok boyutlu biçimde deneyimlemelerine olanak tanıyan sistematik bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yönüyle modelin, dil öğretiminde iletişimsel yeterlik, akıcılık ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek önemli bir çerçeve olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle konu ile ilgili uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tiyatro ve drama etkinliklerinin rastlantısal uygulamalar yerine teorik derinliği olan uygulamalar doğrultusunda planlanması önerilmektedir.
- Metin seçimi, rol dağılımı ve etkileşim süreçlerinin öğrenen düzeyine uygun biçimde yapılandırılması gerekmektedir.
- Öğretim sürecinde yalnızca performansla değil metin çözümleme ve yansıtıcı tartışma aşamalarına da yeterli zaman ayrılmalıdır.
- Öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek etkileşim ortamlarının oluşturulması ve tüm öğrenenlerin sürece dâhil edilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- TiLL modeli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında deneysel ve nicel çalışmalarla tekrar tasarlanabilir.
- Farklı dil düzeyleri ve öğrenen profilleri üzerinde gerçekleştirilecek karşılaştırmalı çalışmaların artırılması önerilmektedir.
- Modelin farklı öğretim bağlamlarında uygulanabilirliğinin test edilmesi, modelin genellenebilirliğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Yapay Zekâ Kullanım Deklarasyonu

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde, metinlerin dil ve anlatım yönünden geliştirilmesi, cümle yapılarının iyileştirilmesi ve akademik üslubun düzenlenmesi amacıyla OpenAI ChatGPT (GPT-5.5) aracından destek alınmıştır. Ayrıca, İngilizce ve Türkçe metinler arasındaki çeviri süreçlerinde DeepL Translator kullanılmıştır. Yapay zekâ araçları yalnızca yazım, ifade ve çeviri desteği sağlamak

amacıyla kullanılmış; çalışmanın bilimsel içeriği, yorumları, analizleri ve sonuçları tamamen yazarın sorumluluğunda hazırlanmıştır. Yapay zekâ tarafından sunulan öneriler eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmiş, ilgili bilimsel kaynaklar doğrultusunda doğrulanmış ve gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra metne dâhil edilmiştir.

Kaynakça

Aita, S. (2009). Theatre in language learning (TiLL) model: Exploring theatre as pedagogy in the L2 environment. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 3(1), 64-80.

Altaç, E. (2020). *Edebi bir metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 747-760.

Arslan, D. D. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188. <https://izlik.org/JA24AP92RE>

Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-127.

Ayrancı, B., Yiğit Karazeybek, P., & Aydemir, M. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin Türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 93, 46-67.

Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T., & İdi Tulumcu, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *4. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi Bildirileri*.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Çelik, N. (2025). Dramatik olguların olaya dönüşmesinde metin kurgusunun ve yapısının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde rolü. *Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-63.

Kutlu, İ., & Çevik, A. (2025). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde dramanın kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 129-145.

Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000242

Göçer, D. D. A., Tabak, A. G. G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 73-126.

Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.

Güneş, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207. <https://izlik.org/JA42ZB37RW>

Kara, F., & Çam, F. (2007). Drama yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanımı. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 45-58.

Karadağ, B. F., & Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 431-446. <https://izlik.org/JA45CW24XD>

Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada*

Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 1-20.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1173393>

Kuyumcu, F. N. (2013). Üç derste gergedanlaşma ve yabancı dil eğitiminde tiyatro. *Turkish Studies*, 8(10), 423-430.

Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Miçooğulları, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisi: Otantik materyal olarak TRT Dinle ve radyo tiyatroları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel Sayı 1), 14-21.
<https://izlik.org/JA75JS64UG>

Özdemir, A., Özkan, T., De Chiara, K. F., Demir, K., Kara, F., & Kınıs, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler: Tiyatro örneği ve uygulamanın öğrenci performansına etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(2), 83-96.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
<https://doi.org/10.16916/aded.16018>

Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.

Ulutaş, M. (2018). Dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinden yararlanma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85-103. <https://izlik.org/JA26JF55YN>

Uştuk, Ö. (2016). *Theatre in education for teaching English as a foreign language: Theatre-makers' perspectives* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].

Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Hiperlink Yayınları.

Yiğit, M. (2020). The use of theater texts in improving basic communication and language skills in teaching Turkish as a foreign language. İçinde S. Cereci & H. Çiftçi (Ed.), *Selected topics in communication* (ss. 3-25). İksad Yayınevi.

Zeyrek, S. (2020). Theatre and drama in the context of teaching Turkish as a foreign language within the framework of language teaching. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(2), 88-101.

BÖLÜM 2

OKUMA, KONUŞMA VE YAZMA AKICILIĞININ OKUDUĞUNU ANLAMA ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR YOL ANALİZİ ÇALIŞMASI¹

Ramazan Deniz²
İsmail Yaşartürk³
Halil İbrahim Öksüz⁴

Giriş

Temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve dinleme Türkçe öğretim müfredatında ayrılmaz bir bütün olarak ele alınmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019; Temizyürek ve Balcı, 2015). Dil becerileri arasındaki bu sağlam bağ dilsel gelişimi tek boyutta ele almak yerine hepsini uyum içinde çalışan okuryazarlık yetkinliğini göz önüne getirmektedir. Bu doğrultuda okuryazarlık, tüm dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektiren karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktaş, 2023; Güneş, 2007). Dil becerilerinin

¹ Mevcut araştırma İstanbul'da düzenlenen 24. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Orcid: 0000-0002-9795-0381

³ Dr., Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Orcid: 0000-0001-5378-4150

⁴ Dr., Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Orcid: 0000-0003-4338-297X

gelişimi, bu bütünsel yapı içerisinde birbirini destekleyen bağlantılı bir gelişimle birlikte her birinin kendine özgü bilişsel süreçlerini de beraberinde getirmektedir (Berninger vd., 2006). Beceriler arasındaki bu bağ, özellikle ilkokul dördüncü sınıf gibi “okumayı öğrenme” aşamasından “öğrenmek amacıyla okuma” aşamasına geçildiği kritik dönemlerde akademik başarı için belirleyici bir role sahiptir (Chall, 1983; Ergül vd., 2023).

Akıcılık, okuryazarlık kavramının otomatikleşme ve sözel verimliliğini içeren, bir okuma görevinin zahmetsizce, doğru ve hızlı bir şekilde yerine getirilebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Hudson vd., 2009; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Akıcılığın okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi, “Otomatikleşme Teorisi” (LaBerge ve Samuels, 1974) ve “Sözel Verimlilik Kuramı” (Perfetti, 1985) ile açıklanmaya çalışılmıştır. Otomatikleşme Teorisi insanın sınırlı bir bilişsel kapasiteye sahip olduğunu ifade etmektedir. Kelime tanıma, ekleme, düzenleme, harf yazma gibi alt düzey beceriler otomatikleştiğinde zihin bu teknik işlemlerden kurtularak, bellek ve dikkat gibi kaynakları üst düzey bilişsel beceri ve okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlamaya aktarabilecektir (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 1994). Sözel Verimlilik Kuramı’da benzer şekilde basit düzeylerdeki doğruluk ve hızın sağlanmasıyla anlama için daha fazla alan sağlanabileceğini belirtmektedir (Perfetti, 1985; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001).

Akıcı okuma, metnin doğru şekilde, uygun hızla ve prozodik bir şekilde okunması olarak tanımlanmaktadır (Kuhn vd., 2010; Rasinski, 2004). Yapılan araştırmalar akıcı okumayı genelde kod çözme ile anlama arasındaki köprü olarak görmektedir (Pikulski ve Chard, 2005). Okuma akıcı olarak gerçekleşmediğinde dikkat gibi bilişsel kaynakların çoğu sözcükleri çözümlemeye harcanır. Bu durumda da anlamı yapılandırmak güçleşmektedir (Hudson vd., 2005; Rasinski, 2010). Prozodi ise benzer doğrultuda okumanın hız

ile birlikte sözdizimsel ve anlamsal yapısını da ortaya çıkaran bir göstergedir (Veenendaal vd., 2015; Yıldız vd., 2009).

Okuryazarlık kavramının üretimsel aşamasında devreye giren yazma akıcılığı, düşüncelerin kâğıda aktarım hızı ve doğruluğu ile ilgilidir. Bunun yanında da yazı kalitesinin en güçlü yordayıcılarından (Atasoy ve Temizkan, 2016; Kim vd., 2011). Yazma sürecinde otomatikleşme sağlandığında yazar bilişsel kaynaklarını planlama ve içeriğe odaklama fırsatı yakalar (Berninger, 1999; Kim vd., 2017). Yazma akıcılığı ve okuduğunu anlama da iki becerinin de ortak dil bilişsel tabana sahip olmasından dolayı ilişkilidir. Dolayısıyla başarılı bir şekilde metin üreten öğrencilerin okudukları metinlerdeki anlamları daha iyi yapılandırabildiği de söylenebilir (Berninger vd., 2006; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022).

Okuryazarlık becerilerinin anlatım kısmında insanların sürekli olarak kullandığı konuşma becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Akıcı konuşma, konuşmanın doğal ve otomatik şekilde gerçekleşen, aşırı duraksama ve tutuklulardan arınmış şeklidir (Richards ve Schmidt, 2010; Schmidt, 1991). Sözlü dil becerilerinin okuryazarlığın gelişiminde önemli bir role sahip olduğu ve okuma becerisini desteklediği genel olarak kabul görmektedir (Brand ve Brand, 2006; Grugeon vd., 2005). Ancak akıcı konuşmanın okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordadığıyla ilgili tartışmalar sürmektedir. Alanda yapılan bazı araştırmalar akıcı konuşma ile okuduğunu anlama arasında ilişki bulunduğunu veya yordama gücüne sahip olduğunu söylerken (Berninger vd., 2006; Holliman vd., 2010; Veenendaal vd., 2014), bunun aksine kurgulanan modellerde konuşmanın anlama üzerindeki etkisini diğer değişkenlerin belirlediği ve doğrudan etkinin anlamsız olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Uchikoshi, 2013).

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma, yazma ve konuşma akıcılığının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu üç becerinin akıcılığı ile anlama becerisini tek bir modelde birleştirerek alana anlama üzerindeki ortak ve özgün etkilerini inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu eksiklikten yola çıkarak kurgulanan araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve akıcı konuşma becerilerinin okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde yordadığını incelemektir. Elde edilen bulgular, dil becerileri arasındaki karmaşık ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamakta ve anlama becerisini desteklemek amacıyla bütüncül bir yaklaşımla alternatif görüş ortaya çıkarmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen tarama modellerinden yordayıcı korelasyonel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Yordayıcı korelasyonel çalışmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat ili Merkez ilçesinde yer alan bir ilkokula devam eden 80 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin %57.5'i kız (n=46), %42.5'i (n=34) erkektir. Araştırmaya katılan öğrenciler aynı okulda yer aldığı için benzer sosyoekonomik çevreden geldikleri yorumu yapılabilir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubu Türk öğrencilerden oluşmaktadır ve katılımcıların ana dili Türkçedir. Sınıflarda yer alan kaynaştırma öğrencileri ve yabancı uyruklu öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Öte yandan araştırmaya katılan öğrencilerin

belirlenmesi için kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır.

Ayrıca araştırmanın örneklem büyüklüğü için Green (1991) tarafından önerilen $n \geq 50+8(k)$ formülü esas alınmıştır. Formülde yer alan “k” değeri, araştırmada yer alan bağımsız değişken sayısını temsil etmektedir. Mevcut araştırmada yer alan bağımsız değişkenler; akıcı okuma, akıcı konuşma ve akıcı yazmadır. Bu doğrultuda çalışmanın örneklem sayısının en az 74 olması beklenmektedir. Dolayısıyla araştırma kapsamında ulaşılan 80 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin mevcut çalışma için yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Akıcı Okuma

Araştırmada katılımcıların akıcı okuma becerileri dakikada okunan doğru kelime sayısı ile tespit edilmiştir. Bu doğrultuda “Küçük Limon Ağacı” adlı hikâye edici türde bir metinden yararlanılmıştır. Uygulamalar, öğrencilerin performanslarını etkileyebilecek dış etkenleri en aza indirmek amacıyla okul içerisinde uygun bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde metnin bir nüshası öğrenciye verilmiş, aynı metnin bir diğer nüshası ise araştırmacı tarafından öğrencinin okumasını takip etmek amacıyla kullanılmıştır.

Akıcı Konuşma

Araştırma kapsamında öğrencilerin akıcı konuşma becerilerini belirlemek amacıyla konuşma görevi temelli bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda uygulama sürecinde Deniz (2025) tarafından geliştirilen Konuşma Görevleri Formu'ndan yararlanılmıştır. Uygulamalar, öğrencilerin performanslarını etkileyebilecek dış etkenleri en aza indirmek amacıyla okul

içerisinde uygun bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu formda öğrencilerin konuşmalarını yapılandırmak amacıyla yedi farklı konu başlığı yer almaktadır. Bu konular oyun, spor, dizi/film izleme, alışveriş, yemek, ödev ve kitap okuma olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden ilgilerini çeken bir konu başlığını seçmeleri istenmiş ve konu seçiminin ardından konuşma süreci başlatılmıştır.

Bu kapsamda konuşmanın ilk aşamasını hazırlık süreci oluşturmuştur. Hazırlık aşamasında araştırmacı tarafından öğrencinin seçmiş olduğu konuya yönelik çeşitli sorular yöneltilmiş ve karşılıklı bir diyalog kurulmuştur. Bu bağlamda amaç öğrencinin konuşacağı konuya uyum sağlamasına ve konuşma sürecine hazırlanmasına yardımcı olmaktır. Formda yer alan son sorunun yöneltilmesinin ardından öğrencinin bağımsız konuşma sürecine geçilmiştir.

Bağımsız konuşma sürecinde araştırmacı, öğrencinin konuşmasını sürdürmesini teşvik etmek amacıyla yalnızca “tamam” ve “başka” ifadelerini kullanmıştır. Bunun dışında öğrencinin konuşmasına yön verebilecek herhangi bir soru, açıklama veya müdahalede bulunulmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma performanslarının doğal akışı içerisinde ortaya çıkması amaçlanmıştır.

Akıcı Yazma

Araştırma kapsamında öğrencilerin akıcı yazma becerilerini belirlemek amacıyla belirli bir konu hakkında sınırlı süre içerisinde ürettikleri yazılı metinler kullanılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere A4 formatında çizgili kâğıtlar dağıtılmıştır. Öğrencilerden hayallerindeki mesleği anlatmaları istenmiş ve bu konu doğrultusunda bir metin oluşturmaları istenmiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin konu hakkında düşünmelerini ve fikirlerini planlamalarını sağlamak amacıyla bir dakikalık hazırlık süresi verilmiştir. Söz konusu hazırlık süresinin tamamlanmasının ardından öğrencilerden yazma çalışmalarına başlamaları istenmiş ve yazma süreci için beş dakikalık süre tanınmıştır.

Bu bağlamda yazma süreci boyunca öğrencilerin performanslarını etkileyebilecek herhangi bir yönlendirme, açıklama ya da müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmacı süreç boyunca yalnızca süre kontrolünü sağlamış ve öğrencileri zaman konusunda bilgilendirmiştir. Bu kapsamda sürenin bitimine bir dakika kala öğrencilere son bir dakikalarının kaldığı hatırlatılmıştır. Dolayısıyla akıcı yazma becerisi, öğrencilerin oluşturdukları metinlerde yer alan harf (karakter) sayısı üzerinden hesaplanmıştır.

Okuduğunu Anlama

Araştırma kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Can (2024) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada test içerisinde yer alan hikâye edici metinlerden “Konuşan Kitap” adlı metinden yararlanılmıştır.

Can (2024) tarafından geliştirilen test oluşturulurken öncelikle alan yazında yer alan okuduğunu anlama testleri incelenmiş, ardından ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan anlama becerisi kazanımları doğrultusunda soru havuzu hazırlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan sorular uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş, gerçekleştirilen pilot uygulama ve madde analizleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak teste son hâli verilmiştir. Söz konusu testte metin içi ve metin dışı anlam kurma becerilerini ölçmeye yönelik farklı düzeylerde sorulara yer verilmiştir. Ayrıca testin güvenilirlik

alışmaları sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .841 olduğu belirlenmiş ve testin yüksek derecede güvenilir bir lme aracı olduğu ifade edilmiştir (Can, 2024).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2025-2026 ğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. İlk olarak okul yönetimiyle görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır. Okul yönetiminden izin alınmasının ardından ilkokul dördüncü sınıf öğretmenleriyle bir toplantı gerçekleştirilerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca bu toplantıda öğretmenlere ğrenci ebeveynlerine ulaştırmaları için veli onam formları teslim edilmiştir. Islak imzalı veli onam formlarının toplanması için bir hafta süre tanınmıştır.

Araştırmada ilk olarak akıcı okuma verileri toplanmıştır. Okulun kütüphanesinde bireysel olarak akıcı okuma lmleri gerçekleştirilmiştir ve bu işlem iki iş günü srmştir. Akıcı okumanın ardından akıcı konuşma verileri toplanmıştır. Yine okulun kütüphanesinde bireysel olarak toplanan akıcı konuşma verileri 4 iş günü srmştir. Son olarak akıcı yazma ve okuduğunu anlama verileri toplanmıştır. Bu lmler sınıflarda toplu olarak gerçekleştirilmiştir ve 1 iş gününde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için path modeli kullanılmıştır. Ayrıca korelasyon için SPSS 24, yapısal eşitlik modeli için ise AMOS programı kullanılmıştır (IBM Corp., 2016). Analiz sonlarından elde edilen modelin uyumluluğu için literatürde sıklıkla kullanılan “Chi-Square/ degrees of freedom (χ^2/sd), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), Tucker-Lewis Index (TLI) ve Comparative Fit Index (CFI)”

uyum iyiliği indeksleri tercih edilmiştir (Byrne, 2010; Kline, 2012; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, değişkenlere ilişkin normallik verileri, korelasyon değerleri, path modeline ait standardize değerler ile uyum iyiliği değerleri yer almaktadır.

Tablo 1 Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı veriler

Değişkenler	n	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Akıcı Okuma	80	110.62	23.55	-.193	.549
Akıcı Konuşma	80	60.57	16.39	-.141	-.565
Okuduğunu Anlama	80	27.32	6.11	-1.197	.734
Akıcı Yazma	80	271.70	123.23	.895	.880

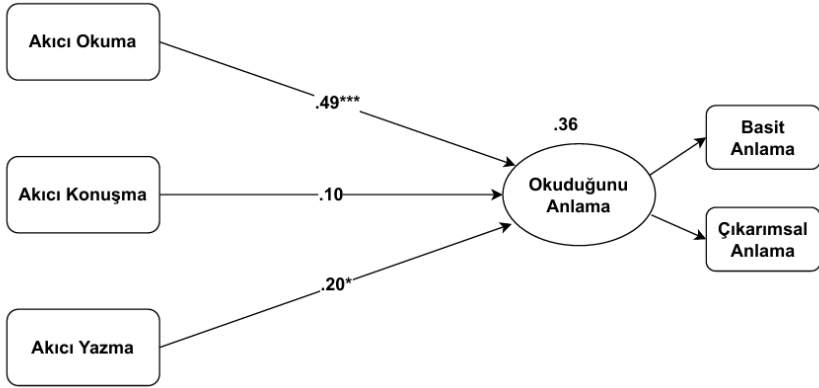
Araştırmanın verilerinin normalliği çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınarak tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık verilerinin ± 2 aralığında bulunması verilerin normal dağılım gösterdiğine işarettir (George & Mallery, 2001). Bu noktadan hareketle Tablo 1 incelendiğinde, Akıcı Okuma (Zskew=-.193, Zkurt=.549), Akıcı Konuşma (Zskew=-.141, Zkurt=-.565) Okuduğunu Anlama (Zskew=-1.197, Zkurt=.734) ve Akıcı Yazma (Zskew=.895, Zkurt=.880) verilerinde normal dağılımdan söz edilebilir. Dolayısıyla değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır ve bulgular aşağıda yer alan Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Değişkenlere yönelik Pearson korelasyon testine ait bulgular

	1	2	3	4
1 Akıcı Okuma	1	-	-	-
2 Akıcı Konuşma	.26*	1	-	-
3 Okuduğunu Anlama	.56**	.27*	1	-
4 Akıcı Yazma	.21	.22*	.33**	1

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, akıcı okuma ile akıcı konuşma ($r=.26$) arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki mevcutken akıcı okuma ile akıcı yazma ($r=.21$) arasında anlamlı bir ilişki mevcut değildir. Yine tablo 2’ye göre akıcı konuşma ile akıcı yazma arasında ($r=.22$) pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak Tablo 2 incelendiğinde, akıcı okuma ($r=.56$) ve akıcı yazma ($r=.33$) becerileri ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki varken akıcı konuşma ile okuduğunu anlama arasında ($r=.27$) pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.



*Şekil 1 Path modeline ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları (** $p < .01$, * $p < .05$)*

Şekil 1’de yer alan path modeli incelendiğinde, akıcı okuma becerisinin basit anlama ve çıkarımsal anlama gizil değişkenlerinden oluşan okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = .49$, $p < .01$). Benzer şekilde akıcı yazma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = .20$, $p < .05$). Öte yandan akıcı konuşma becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkisinin anlamsız olduğu ($\beta = .10$, $p > .05$) tespit edilmiştir. Son olarak Şekil 2’de yer alan path modeli okuduğunu anlamadaki varyansın yaklaşık %36’sını açıklamaktadır.

Tablo 3 Modele ilişkin uyum iyiliği değerleri

İndeks	Değer	İyi Uyum Değerleri
P	.000	
CMIN/DF	2.687	2 <CMIN/DF<3
GFI	.948	.90<GFI<.95
CFI	.962	.90<CFI<.97
TLI	.938	.90<TLI<.97
RMSEA	.056	.05<RMSEA<.08
SRMR	.059	.05<SRMR<.08

Şekil 1 ve Tablo 3 birlikte incelendiğinde, akıcı okuma, akıcı konuşma ve akıcı yazma gibi dil becerilerinin okuduğunu anlama ile ilişkileri Path Modeli aracılığıyla analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Şekil 1 ve Tablo 3'te sunulmuştur. Modelin genel geçerliliğine dair ilk ve en güçlü kanıt, uyum iyiliği değerleridir ($\chi^2(2)=5,374, p < .05, \chi^2/df=2.687, RMSEA = .056, SRMR = .059, CFI = .962, GFI = .948$ ve $TLI = .938$). Analiz sonuçlarına göre CMIN/DF oranının 2.687 seviyesinde gerçekleşmesi, modelin veriyle uyumunun kabul edilebilir sınır olan 3'ün altında olduğunu ve dengeli bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, GFI (.948), CFI (.962) ve TLI (.938) gibi karşılaştırmalı uyum indekslerinin iyi uyum göstermesi önerilen teorik modelin örneklemde elde edilen veriyi açıklama gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. Hata payı göstergeleri olan RMSEA (.056) ve SRMR (.059) değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olması modelin tahmin gücünün güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma

Araştırma bulgularının ortaya koyduğu en güçlü bulgu akıcı okumanın okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan ve yordayıcı etkisidir ($\beta=.49$). Bu bulgu, akıcı okumayı kod çözüme ile anlama arasındaki köprü olarak gören çalışmalar ile uyum göstermektedir (Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2004, 2010). Araştırmanın temellendirildiği Otomatikleşme Teorisi ve Sözel Verimlilik Kuramı'na göre değerlendirildiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin sınırlı olan bilişsel kapasitelerini okumanın otomatikleşmesiyle birlikte metni anlamaya aktarabildikleri görülmektedir. Kim ve Wagner'de (2015) bu bulguyu destekler nitelikte olan, ilkokulun son yıllarında okuma akıcılığının, okuduğunu anlamının en kritik belirleyicisi olduğu görüşünü ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bir başka bulgu akıcı yazmanın okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmasıdır ($\beta=.20$). Bu bulgu yazma becerisi ile okuma becerilerini benzer dil bilişsel tabana sahip olduğu düşüncesini desteklemektedir (Berninger vd., 2006; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022). Dolayısıyla, yazma sürecinde alt düzey beceriler gerektiren becerilerin otomatikleşmesi, öğrencilerin bilişsel kaynaklarının fikir üretme ve anlam kurma süreçlerine aktarmasına fırsat sunduğunu ifade eden görüşlerle uyushmaktadır (Graham vd., 1997; Kim vd., 2017). Alanyazında da benzer şekilde nitelikle metinler üretebilen öğrencilerin okuduğu metinlerdeki anlamı daha kolay kavrayabildikleri belirtilmektedir (Berninger vd., 2006).

Araştırmadaki dikkat çekici bir başka bulgu, akıcı konuşma ile akıcı okuma arasındaki ortaya çıkan anlamlı fakat düşük düzeyli ilişkidir ($r=.27$). Bu ilişkiye rağmen, oluşturulan modelde akıcı okuma becerisini okuduğunu anlamayı yordayıcı doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır ($\beta=.10$). Bilge ve Kalenderoğlu (2022) da bu bulgu ile aynı doğrultuda akıcı konuşmanın okuma ve yazma gibi

değişkenler modele dahil edildiğinde anlamayı yordamadaki doğrudan etkisinin ortadan kalktığı tespit etmiştir. Berninger vd. (2006) sözlü dilin okuryazarlık becerileri için temel yapı olduğunu ifade etse de dördüncü sınır düzeyinde konuşmadan ziyade okuma akıcılığı ve yazma akıcılığı gibi daha akademik becerilerin okuduğunu anlama üzerinde etkiye sahip olduğu söylenebilir. Fakat yapılan araştırmalarda özellikle prozodi ve konuşma ritminin anlama becerisiyle ilişkisini de ortaya koyan alternatif görüşler de bulunmaktadır (Holliman vd., 2010; Veenendaal vd., 2014). Araştırma sonuçlarına göre, konuşma akıcılığının yordayıcı etkiye sahip olmaması konuşma becerisini ölçme biçimi veya değişkenlerin doğasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir deyişle, okuma ve yazmanın fiziksel boyutu bulunan metne dayalı becerileri olduğu ve görsel süreçleri içerdiği, bundan dolayı da konuşma becerisinin diğer beceriler üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Nihayetinde araştırma bulguları dil becerilerinin birbirine bağlı yapılar olduğu ve okuryazarlık yetkinliği altına birbirini destekleyen yapılar olduğu düşüncesini büyük ölçüde desteklemektedir. Akıcı okuma ve akıcı yazma okuduğu anlamayı yordama gücüne sahipken, akıcı konuşmanın bu güce sahip olmaması, eğitsel süreçlerde metin odaklı akıcılık çalışmalarının, sözel verimlilik prensibiyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sayede dil becerileri arasındaki bağ güçlenecek, beceriler arasında karşılıklı ve destekleyici bir gelişim sağlanabilecektir.

Sonuç

Araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve akıcı konuşma becerilerinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcı etkisini bütüncül bir model tasarımıyla incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kurulan modelde dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, akıcı yazma ve akıcı

konuşma becerileri okuduğunu anlamadaki toplam varyansın %36'sını açıkladığı görülmektedir. Uyum iyiliği indeksleri, teorik modelin verilerle iyi derecede örtüştüğünü ve tahmin gücünün güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen en temel sonuç, akıcı okumanın okuduğunu anlamayı yordayan en güçlü ve anlamlı değişken oluşudur. Bu okumadaki otomatikleşmenin sağlanmasıyla bilişsel kaynakların anlama aktarılmasından kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde akıcı yazma becerisi de okuduğunu anlama üzerinde doğrudan ve anlamlı bir yordayıcı etkiye sahiptir. Bu sonuç, yazmanın sadece bir üretim etkinliğinden ibaret olmadığı, anlama ve anlam kurma süreçlerinin benzer dil bilişsel temellere dayandığının göstergesidir. Son olarak akıcı konuşma ile okuduğunu anlama becerisi arasında düşük düzeyli bir ilişki tespit edilse de kurulan modele göre akıcı konuşmanın okuduğunu anlama üzerindeki doğrudan etkisini anlamsız olduğu belirlenmiştir. Bu dikkat çekici bulgu, ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için akademik metinleri anlama sürecinde okuma veya yazma gibi metin merkezli akıcılık becerilerinin sözlü dil becerilerine göre daha baskın hale geldiğini göstermektedir.

Öneriler

Mevcut araştırmada elde edilen bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir:

- Beklendiği gibi akıcı okuma becerisi okuduğunu anlama becerisinin en güçlü yordayıcısı konumundadır. Bu sebeple öğrencilerin kelime tanıma becerisinde otomatikleşmesi okumanın nihai amacı olan anlam kurmaya hizmet etmesi sebebiyle öğrencilerin kelime tanımada otomatikleşmeleri için tekrarlı okuma, koro okuma, eşli okuma gibi akıcı okuma stratejileriyle desteklenmesi gerek ebeveynler gerekse öğretmenlere önerilmektedir.

- İfade edici dil becerisi olan yazma, bir ürün/çıktı olarak görülmemeli, aksine okuduğunu anlamaya hizmet eden bir beceri olarak geliştirilmelidir. Çünkü akıcı yazma da tıpkı akıcı okuma gibi okuduğunu anlamamanın doğrudan yordayıcısı konumundadır.

- Dil becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki yordayıcı ve korelasyonel ilişkilere ek olarak bu ilişkilere aracılık eden bilişsel süreçler de oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle, gelecekteki araştırmalarda akıcı okuma, akıcı konuşma ve akıcı yazma becerilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerine aracılık eden bilişsel becerilerin test edilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynakça

Aktaş, E. (2023). Effect of readers theater on reading comprehension skills and reading motivation among students of Turkish as a foreign language. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(3), 71-83. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.71>

Atasoy, A., & Temizkan, M. (2016). Evaluation of secondary school students 'writing fluency skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1457–1484. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0353>

Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269>

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., ... & Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_5

Bilge, H., & Kalenderoğlu, İ. (2022). Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 25-53. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.9609>

Brand, M., & Brand, G. (2006). *Practical fluency: Classroom perspectives, grades K–6*. Stenhouse Publishers.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2. bs.). Routledge.

Can, M. (2024). Soru-cevap ilişkisi stratejisi öğretiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve soru sorma düzeylerine etkisi.[Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

Chall, J. S. (1983). Stages of reading development. McGraw-Hill.

Ergül, C., Ökcün-Akçamuş, M. Ç., Akoğlu, G., Yalçın, S., Kılıç Tülü, B., & Kudret, Z. B. (2023). Early cognitive and home environmental predictors of reading fluency and reading comprehension in Turkish-speaking children. *Psychology in the Schools*, 60(2), 234-254. <https://doi.org/10.1002/pits.22774>

Deniz, R. (2025). İşbirlikli öğrenme yaklaşımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi, tutum ve kaygısına etkisinin incelenmesi. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].

George, D., & Mallery, P. (2001). Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update (3 ed.). Allyn and Bacon.

Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.170>

Green, S. B. (1991). How many subjects does it take do to a regression analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 499-510. doi: https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7

Grugeon, E., Dawes, L., Smith, C., & Hubbard, L. (2005). Teaching speaking & listening in the primary school. David Fulton Publishers.

Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayın Dağıtım.

Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2010). Does speech rhythm sensitivity predict children's reading ability 1 year later? *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 356-366. <https://doi.org/10.1037/a0018049>

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4–32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>

IBMCorp. (2016). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 24.0). IBM Corp.

Kim, Y.-S. G., Gatlin, B., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2017). Theorization and an empirical investigation of the component-based and developmental text writing fluency construct. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 520–535. <https://doi.org/10.1177/0022219417712016>

Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338–362. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964>

Kim, Y.-S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (Oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>

Kline, R. B. (2012). Assumptions in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.). *Handbook of structural equation modeling* (pp. 111–125). Guilford Press.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2. bs.). Scholastic.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Pearson Education.

Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Editörler), Theoretical models and processes of reading içinde (4. bs., s. 816-837). International Reading Association.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Schmidt, R. (1991). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 357-385.

Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları. Nobel Akademik Yayıncılık.

Uchikoshi, Y. (2013). Predictors of English reading comprehension: Cantonese-speaking English language learners in the US. *Reading and Writing*, 26(6), 913–939. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9398-z>

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 521–536. <https://doi.org/10.1111/bjep.12036>

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 213–225. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12024>

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristics. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 353-360.

BÖLÜM 3

FiİL CÜMLELERİ AÇISINDAN YÜKSEK LİSANS TEZLERİ¹

DURSUN DEMİR²

Giriş

Son yıllarda lisans eğitimini tamamlayan öğrencilerden yüksek lisans eğitimine geçiş yapanların sayısı bir hayli artmış durumdadır. 1990 yılında ülkemizde yüksek lisans eğitimi alan öğrenci sayısı yaklaşık 4.000 iken bu sayı 2010 yılında 42.000'e ulaşmıştır (Çetinsaya, 2014). YÖK'ün (2025) verilerine göre ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında üniversitelerde kayıtlı yüksek lisans öğrencisi sayısı 409.559'dur. Bu sayı, üniversitelere kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %6'sının yüksek lisans eğitimi almakta olduğunu göstermektedir. Son 14 yılda yüksek lisans öğrencisi sayısının yaklaşık 10 kat arttığı görülmektedir. Bu sayının bu kadar artmasında Türkiye'deki üniversite sayısının söz konusu sürede artması kadar üniversitelerdeki fakülte ve bölümlerin ve

¹ Bu çalışma, 25.04.2026 tarihinde 8. Uluslararası Anadolu Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde Farklı Disiplinlere Ait Üç Yüksek Lisans Tezindeki Fiil Cümleleri başlığı ile sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-4882-9462

akademisyen sayının artmasının da etkisi vardır. Nas, Peyman ve Arat'ın (2016) yaptığı çalışmaya göre, öğrencilerin yüksek lisans yapma nedenlerinden bazıları şu şekildedir: Bilgilerini geliştirmek, kişisel gelişime katkı, belirli bir alanda uzmanlaşmak, çalışma hayatına katkı, kişisel hedeflere ulaşma, akademik kariyer ve daha iyi iş fırsatlarına sahip olmak.

Her ne kadar son yıllarda tezsiz yüksek lisans programları açılmış olsa da tezli yüksek lisans programları önemini ve ağırlığını korumaya devam etmektedir. Bu tür programlarda, ders döneminden sonra öğrencilerden belirledikleri bir konuda tez yazmaları istenmektedir. Tez, özgün bir araştırmaya dayanan yazılı bir metin olarak tanımlanmaktadır (Tegan, 2022). Bir tezin içeriği disiplinler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Her bir bölüm veya program, kabul edilebilir bir tezin tercih edilen formatını, uzunluğunu ve kriterlerini belirlemektedir (Evans, Gruba & Zobel, 2014). Bununla birlikte görgül bir araştırmaya dayalı tezlerde genellikle verilerin kimlerden nasıl toplandığını anlatan bir “yöntem” bölümü yer almaktadır. Bu tür tezlerin genellikle beş ana bölümden oluştuğu bilinmektedir: Giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve sonuç (tartışma). Giriş bölümünde ele alınan problemin ne olduğu, niçin önemli olduğu, o problemin çözümünün literatürdeki hangi boşluğu dolduracağı gibi konulara değinilir. Kuramsal çerçeve bölümünde tezde ele alınan konu genelden özele doğru olacak şekilde özetlenir, o konu ile ilgili yapılmış çalışmalara atıfta bulunulur. Yöntem bölümünde çalışmanın deseni, verilerin kimlerden asıl toplandığı ve analiz edildiği anlatılır. Bulgular bölümünde çalışma sonucunda elde edilen veriler genellikle tablolar şeklinde sunulur ve açıklanır. Sonuç (tartışma) bölümünde ise bulguların ne anlam ifade ettiğine, araştırmacının bunları nasıl yorumladığına ve aynı konuda yapılan benzer çalışma bulguları ile

mevcut araştırma bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ve bunların muhtemel nedenlerine değinilir.

Hangi disiplinde olursa olsun tezler akademik dil ve üslup kullanılarak üretilmiş akademik metinlerdir. Akademik Türkçenin betimlenmesi için tezlerin birçok yönden incelenmesi gerekmektedir. Mevcut çalışmanın amacı; biyoloji, iktisat ve sosyal bilgiler alanında yazılmış tezlerdeki fiil cümlelerini incelemektir. Çalışmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Tezlerde yer alan cümlelerin kaç tane fiil kaç isim cümlesidir?
2. Tezlerde yer alan fiil cümlelerin kaç tane etken kaç edilgen çatıdadır?
3. Tezlerdeki fiil cümlelerinde en çok kullanılan 10 fiil hangileridir?
4. Tezlerin yapıldığı bölümlere göre fiil cümlelerinde en çok kullanılan beş fiil hangileridir?
5. Tezlerdeki fiil cümlelerinin kiplere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için YÖK'e ait ulusal tez merkezinden biyoloji, iktisat ve sosyal bilgiler bölümlerine ait birer tez rastlantısal yöntemle seçilerek indirilmiştir. Seçilen tezlerin görgül olmasına, bir başka ifade ile tezlerin yöntem bölümlerinin olmasına dikkat edilmiştir. Tezlerin sadece beş ana bölümündeki cümleler analize dâhil edilmiştir. Özet, teşekkür, ekler vs. gibi ikincil bölümlerindeki cümleler analize dâhil edilmemiştir. İndirilen tezlerdeki cümlelerin yüklemeleri bir Excel dosyasına kaydedilmiştir. Bu dosyaya yüklemeler, bulundukları tez bölümlerinin başlıklarının altına

kaydedilmiş ve böylece yüklemelerin hangi bölüme ait olduğu kayıt altına alınmıştır. Bütün yüklemeler ilgili bölüm başlıklarının altına kaydedildikten sonra Excel dosyası üzerinde şu işlemler yapılmıştır:

- İsim soylu yüklemeler kırmızı renkli gösterilmiştir
- Yüklemelerin önündeki ilk sütuna ilgili tez bölümünde o yüklemnin kaç defa kullanıldığını gösteren sayısı, ikinci sütuna çatısı (etken ise “1”, edilgen ise “2” şeklinde kodlanmıştır), üçüncü sütuna ise kip bilgisi (1: -mAktA, 2: -mİşTİR, 3: -(A)r, 4: -DI, 5: -cAktır, 6: Diğer) yazılmıştır.

Bulgular

Çalışma sonucunda yapılan analizlerden elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Tablo 1’de biyoloji bölümünde yapılan tezdeki cümlelere ait veriler gösterilmiştir.

Tablo 1 Biyoloji bölümünde yapılan tezdeki cümlelere ait veriler

	Fiil cümlesi						İsim cümlesi		Toplam
	Etken		Edilgen		Toplam				
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Giriş	25	58,1	18	41,9	43	79,6	11	20,4	54
Kuramsal çerçeve	161	67,9	76	32,1	237	82,2	48	16,8	285
Yöntem	1	1,2	81	98,8	82	100,0	0	0,0	82
Bulgular	2	13,3	13	86,7	15	100,0	0	0,0	15

Tartışma ve sonuç	44	59,9	30	40,5	74	87,1	11	12,9	85
Toplam	233	51,7	218	48,3	451	86,6	70	13,4	521

Tabloda görüldüğü gibi, bu tezde toplam 521 cümle yer almaktadır. Bu cümlelerin 451'i (%87) fiil, 70'i (%13) isim cümlesidir. Yöntem ve bulgular bölümlerinde hiç isim cümlesi bulunmamaktadır. Fiil cümlelerinin çatılarına baktığımızda, etken çatılı cümlelerin edilgenlerden biraz fazla olduğu (%52-%48) görülmektedir. Bununla birlikte yöntem kısmındaki cümlelerin %99'u, bulgular bölümündeki cümlelerin ise %87'si edilgen çatıdadır. Etken çatılı cümlelerin en yoğun olduğu kısım tezin kuramsal çerçeve bölümüdür.

Tablo 2 İktisat bölümünde yapılan tezdeki cümlelere ait veriler

	Fiil cümlesi						İsim cümlesi		Toplam
	Etken		Edilgen		Toplam				
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Giriş	181	77,0	54	23,0	235	72,5	89	27,5	324
Kuramsal çerçeve	138	78,9	37	21,1	175	66,8	87	33,2	262
Yöntem	4	21,1	15	78,9	19	70,4	8	29,6	27
Bulgular	10	20,0	40	80,0	50	84,7	9	15,3	59
Tartışma ve sonuç	4	44,4	5	55,6	9	69,2	4	30,8	13

Toplam	337	69,0	151	31,0	488	71,2	197	28,8	685
---------------	------------	-------------	------------	-------------	------------	-------------	------------	-------------	------------

İktisat bölümünde yapılmış tezde 488'i (%71) fiil, 197'si (%29) isim olmak üzere toplam 685 cümle bulunmaktadır. İsim cümlelerinin en az olduğu bölüm bulgulardır. Etken çatıdaki fiil cümlelerinin oranı %69 iken edilgen çatıdakilerin oranı %31'dir. Tezin ilk iki bölümünde etken, son üç bölümünde ise edilgen çatılı cümleler ağırlıktadır. Bulgular bölümündeki her beş cümlemin dördü edilgen, kuramsal çerçeve bölümündeki her beş cümlemin dördü ise etken çatıdadır

Tablo 3 Sosyal bilgiler bölümünde yapılan tezdeki cümlelere ait veriler

	Fiil cümlesi						İsim cümlesi		Toplam
	Etken		Edilgen		Toplam				
	S	%	S	%	S	%	S	%	
Giriş	33	55,9	26	44,1	59	69,4	26	30,6	85
Kuramsal çerçeve	169	65,8	92	35,2	261	81,3	60	18,7	321
Yöntem	8	17,8	37	82,2	45	88,2	6	11,8	51
Bulgular	44	56,4	34	43,6	78	95,1	4	4,9	82
Tartışma ve sonuç	63	53,4	55	46,6	118	87,4	17	12,6	135
Toplam	317	56,7	244	43,3	561	83,2	113	16,8	674

Sosyal bilgiler bölümünde yapılan teze bakıldığında bu tezde 561'i (%83) fiil, 113'ü (%17) isim olmak üzere toplam 674 cümle olduğu görülmektedir. İsim cümlelerinin en az olduğu bölüm yöntem ve bulgulardır. Fiil cümlelerinin %57'si edilgen, %43'ü etken çatıdadır. Sadece yöntem bölümünde edilgen çatılı cümleler çoğunluktadır. Diğer dört bölümde ise etken çatılı cümlelerin ağırlığı görülmektedir.

Tablo 4 Tezlerdeki fiil cümlelerinin yüklemelerinde en çok kullanılan 10 fiil

Sıra	Fiil	S	%
1	göstermek	56	3,7
2	ifade etmek	49	3,3
3	görmek	48	3,2
4	olmak	47	3,1
5	bulmak	42	2,8
6	tanımlamak	37	2,5
7	incelemek	36	2,4
8	gerekmek	32	2,1
9	tespit etmek	32	2,1
10	belirtmek	30	2,0
	Diğer	1.091	72,8
Toplam		1.500	100,0

Tabloda görüldüğü gibi üç tezde yer alan toplam 1.500 fiil cümlesinin yaklaşık %27'si tabloda yer alan 10 fiille kurulmuştur. Bu 10 fiil içerisinde en çok kullanılanı “göstermek”tir. Söz konusu

fiille 56 cümle kurulmuştur. Bunu sırası ile “ifade etmek”, görmek” ve “olmak” izlemektedir. Her dört fiille kurulan cümlelerin oranı %3 ve üzerindedir. “belirtmek” fiili tabloda 10. sıradadır ve bu fiille 30 cümle kurulmuştur. Tabloda yer almayan fiillerle kurulan cümlelerin oranı ise %73’tür.

Tablo 5 Bölümlere göre tezlerdeki fiil cümlelerinin yüklemlerinde en çok kullanılan beş fiil

Sıra	Biyoloji	S	İktisat	S	Sosyal bilgiler	S
	Fiiller		Fiiller		Fiiller	
1	göstermek	33	olmak	26	görmek	34
2	bulmak	20	göstermek	20	incelemek	32
3	gerçekleştirmek	15	bulmak	15	ifade etmek	31
4	neden olmak	14	gözlemlemek	15	belirtmek	23
5	gerekmek	13	sağlamak	14	tespit etmek	21

Tablo 4’ün aksine bu tabloda tezlerde en çok kullanılan beş fiil, tezlerin yapıldığı bölümlere göre verilmiştir. Görüldüğü gibi biyoloji tezinde en çok fiil cümlesi “göstermek” fiili ile iktisat tezinde “olmak” ve sosyal bilgiler tezinde “görmek” fiili ile kurulmuştur. Tabloda bütün tezler arasında ortak olan bir fiil bulunmamakla birlikte biyoloji ve iktisat tezlerindeki iki fiilin ortak olduğu görülmektedir: “göstermek” ve “bulmak”.

Tablo 6 Tezlerdeki fiil cümlelerinin yüklemelerinde kullanılan kipler.

Kipler/Ekler	Biyoloji		İktisat		Sosyal bilgiler		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%
-mAktAdIr	240	53,2	159	32,6	220	39,2	619	41,3
-mİştIr	65	14,4	138	28,3	231	41,2	434	28,9
-(A)r	32	7,1	126	25,8	65	11,6	223	14,9
-DI	96	21,3	2	0,4	3	0,5	101	6,7
-cAktIr	1	0,2	31	6,3	13	2,3	45	3,0
Diğer	17	3,8	32	6,6	29	5,2	78	5,2
Toplam	451	100,0	488	100,0	561	100,0	1.500	100,0

Tabloda her üç tezde yer alan 1.500 fiil cümlesinin hangi kiplerle kurulduğuna dair bilgiler yer almaktadır. Görüldüğü gibi, cümlelerin %41'i –mAktAdIr, %29'u –mİştIr, %15'i ise –(A)r eki ile kurulmuştur. Görülen geçmiş zaman kipinde kurulan cümleler ise %7'lik bir orana sahiptir. Bununla birlikte tezlere ayrı ayrı bakıldığında sıralamanın farklı olduğu görülmektedir. Örneğin, sosyal bilgiler tezinde –mİştIr'lı cümleler ilk sıradadır ve biyoloji tezinde görülen geçmiş zaman kipiyle kurulmuş cümleler ikinci sıradadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada; biyoloji, iktisat ve sosyal bilgiler dallarında yapılmış üç yüksek lisans tezindeki fiil cümleleri çatı, kip ve yüklemlerinde yer alan fiiller açısından incelenmiştir. Her üç tezde toplam 1.880 cümleinin olduğu, bunların 1.500'ünün (%80) fiil, 380'inin (%20) ise isim cümlesi olduğu görülmüştür. Oran olarak en çok (%29) isim cümlesi iktisat, en az (%13) ise biyoloji tezinde yer almıştır. Fiil cümlelerinin %59'u etken, %41'i ise edilgen çatıda kurulmuştur. Bununla birlikte iktisat tezindeki fiil cümlelerinin %69'u etken çatıdadır. Bu veri, edilgen çatıdaki en az cümlelerin söz konusu tezde yer aldığını göstermektedir. Tezlerin bölümlerindeki fiil cümlelerinin çatı özelliklerine bakıldığında, her üç tezin de yöntem bölümündeki fiil cümlelerinin ağırlıklı olarak edilgen çatıda kurulduğu görülmektedir. Biyoloji tezinde ayrıca bulgulardaki fiil cümleleri ve iktisat tezinde ise yönteme ilaveten bulgular ve sonuç bölümlerindeki fiil cümlelerinin de ağırlıklı olarak edilgen çatıda kurulduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler tezinde ise yöntemin dışındaki diğer dört bölümde yer alan fiil cümleleri ağırlıklı olarak etken çatıda kurulmuştur.

Tezlerde ayrıca fiil cümlelerinin kuruluşunda en çok kullanılan fiiller de araştırılmıştır. Bu anlamda en çok cümle “göstermek” fiili ile kurulmuştur. Tespit edilen 10 fiille kurulan cümleler, toplam fiil cümlelerinin %27'sini oluşturmaktadır. Fiil cümlelerinin kurulduğu kiplere bakıldığında, en çok cümlelerin şimdiki zamanda (–mAktAdIr) kurulduğu bunu geçmiş zamanın (–mİştIr) izlediği görülmektedir. Her iki kiple kurulan fiil cümlelerinin oranı %70'tir. Bu sonuç, Bahar'ın (2014, s. 222) ifadelerini teyit etmektedir. Kendisi bu konuda şunları söylemektedir: “Türkçemizde yüklem çekiminde kullanılan zaman eklerinden bazılarının akademik yayınlarda çok az rastlanırken, bazıları da sıkça kullanılır... Aynı şekilde şimdiki zaman eki –yor yerine – mAktAdIr; gerçekleşen

eylemler için görülen geçmiş zaman eki –DI yerine; daha resmî çağrışımları olan -mİştİr tercih edilmektedir.”

Gelecekte yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulmuştur:

Daha fazla sayıda tezin yer aldığı bir derlem oluşturularak daha çok veri üzerinde analizler yapılabilir.

Fiil cümlelerindeki kiplerle çatılar arasındaki bağ araştırılabilir? Araştırmacılar hangi kipte hangi çatıyı daha çok tercih etmektedir?

İsim cümleleri de detaylı bir analizin nesnesi yapılabilir.

Sık kullanılan fiiller tezlerin bölümlerine göre incelenip hangi bölümlerde hangi fiillerin daha çok tercih edildiği ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 209-233. <https://doi.org/10.18033/ijla.150>

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite uluslararasılaştırma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2, Anadolu Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü, Eskişehir.

Evans, D., Gruba, P., Zobel, J. (2014). *How to write a better thesis*. Springer.

Nas, S., Peyman, D., & Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599. <http://dx.doi.org/10.16953/deusbed.53127>

Tegan, G. (2022). *What is a thesis? Ultimate guide & examples*. <https://www.scribbr.com/dissertation/thesis/> (Erisim: 24.04.2025)

YÖK (2025, 24 Nisan). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

BÖLÜM 4

E'T-TUHFETÜ'Ş-ŞÂHÂN “FASL-I FÎ'T-TEDÂVÎ VE'I-MUÂLECÂT” METNİNDE Kİ'Lİ BİRLEŞİK CÜMLELER

RABİA ŞENAY ŞİŞMAN¹

Giriş

Ki'li birleşik cümle iki veya ikiden fazla cümleden oluşan cümle yapılarıdır; *ki* edatı bu cümleler arasında bağlama işlevini gördüğünden genel olarak *ki'li birleşik cümle* diye isimlendirilir. Bununla birlikte söz konusu yapı; *ki'li bağlı cümle*, *ilgi cümlesi*, *nispet cümlesi* gibi farklı tanımlamalarla da bilinmektedir. Bu tür yapılarda asıl maksadın ifade edildiği temel cümle ile bu cümledeki anlamı farklı açılardan tamamlayan yardımcı cümle unsurları, “ki” bağlama edatının sağladığı ilgi aracılığıyla temel cümleye özne, nesne veya yer tamlayıcısı gibi tümleç görevleriyle eklenir ya da “ki” bir ad ögesini, açıklayıcı ve niteleyici bir fonksiyonla ana yargıya bağlar.

Başlıca dil bilgisi kaynaklarından örnekleme yöntemiyle elde edilen ki'li birleşik cümleye dair bazı belirlemeler şöyledir: Ki'li

¹ Doç. Dr Rabia Şenay Şişman, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Orcid: 0000-0002-4130-6298 rssisman@29mayis.edu.tr

yapılar, *birleşik cümlede asıl cümleyle anlam bakımından ilgili olan, ana cümlelerin verdiği kavramı bir şarta, bir sebebe bir dileğe, bir açıklamaya bağlamak suretiyle onu çeşitli yönlerden tamamlayan ve kuruluşu bir cümle değerinde olup yargı taşıyan yan cümlelerin bağlaçlı şekillerinden biridir. Ki’li cümleler, iki veya daha fazla cümleden oluşurlar. Cümlelerden biri ana, diğerleri ise yardımcı cümle konumundadır* (Korkmaz, 1992, s.103, 169). Bu tanımlamaya göre ana yargıya dâhil olan yüklem çeşitli soruların karşılıklarını yardımcı cümle içinde bulmaktadır. Bir diğer deyişle bağlı cümleler arasında açıklama, sıralama, karşılaştırma, sebep, sonuç, amaç gibi anlamlar çerçevesinde bağlantılar kuran “ki” genel itibarıyla *cümleyi bir cümleye/cümle topluluğuna, bir cümle topluluğunu da bir başka cümleye/cümle topluluğuna bağlayan bir bağlama edatı* olmasından ötürü ilişkilendirdiği *dil birliklerinden biri ana cümle/cümleler, diğeri de ana cümle/cümleleri zaman, tarz, nesne vb. bakımlardan tamamlayan yardımcı cümle/cümlelerdir.* (Karahan, 2004, s. 85-86) Söz edilen tamamlayan yardımcı cümle/cümlelerin cümle içi dizilimleri ise değişken sırada olabilir.

Kültürel, bu tür ki’li cümle yapılarını “Farsçadan geçmiş bulunan *ki* edatı ve onun Türkçesi olarak eskiden kullanılan *kim* edatıyla yapılan birleşik cümle” şeklinde tanımlar (2018, s. 35). Nitekim Türkçe Sözlükte/TS (2023, s. 2044) Farsça kökenli gösterilen *ki* bağlama edatının, anlam bakımından birbirleriyle ilgili cümleleri birbirine bağlamada kullanıldığı ve buna ek olarak Eski Türkçe döneminde aynı amaçla kullanılan *kim* biçiminin “eskimiş bağlaç” olduğu ifade edilir.

Tulum’a göre de ki’li birleşik cümle, “*ki*” bağlama edatıyla kurulu cümlelerden oluşur ve iki cümle arasında çeşitli mana ilgileri vardır; bu ilginin niteliğini belirleyen “*ki*”dir; ayrıca “*ki*” “sebeb, gaye-hedef, zaman” bildiren çeşitli işlevlere de sahiptir (1978, s. 15). “*Ki*”li birleşik cümlelerde yardımcı cümle ya doğrudan doğruya ana cümlelerin yüklemine bağlıdır yani cümlelerin çekirdeğini teşkil eden

ve ana hükmü taşıyan yüklemın tamamlayıcı bir unsurudur veya ana cümleının bir isim unsuruna bağılı olup, onu belirten, tamlayan bir unsur durumundadır; her iki halde de unsurlar arasında uzak ve yakın mesafeli bir değıştirme söz konusudur ve yer değıştiren unsurlar arasındaki ilgiyi “ki” sağılar (Tulum, 1978, s. 1, 15). Dolayısıyla ki’nin sağıladığı bağılantı ile ana cümleye tabi olan unsur bazen bir kelime, bazen bir cümle olabilir. Nitekim Yelten (2005, s. 47), bu durumu “ki’li birleşik cümlelerde yardımcı cümle, ana cümle yüklemine bağılı ya da ana cümleınin bir isim unsurunun niteleyicisi olur” şeklinde açıklar; ayrıca Yelten, her iki durumda da ki’li yan cümleınin ya ana cümle yükleminden sonra yer aldığını ya da ana cümle içinde bulunduğunu belirtir.

Sarıca, ki’li birleşik cümleyi ki bağılacıyla kurulan cümle başlığı altında inceler ve bağlama edatlarıyla kurulan cümlelerdeki bağlama görevinin Türkçenin başlangıç döneminden itibaren kullanılmakta olduğunu söyler ve bu işi sağılayan dil unsurlarının daha çok isim-fiil, zarf-fiil ve sıfat-fiil yapılarıyla karşılandığını belirtir (2015, s.105). Özçelik, Erten; ki’li birleşik cümleyi açıklarken bir cümleınin “ki” bağlama edatıyla bir temel cümleye nesne, tümleç ya da özne gibi temel cümleınin ögesi olacak şekilde eklenmesiyle oluştuğunu belirterek ki’li birleşik cümlelerde ana ve yardımcı cümlelerin basit ya da birleşik yapılı olabileceklerine dikkat çeker (2011, s. 228). “Ki”yi iki cümleyi birbirine bağılayan bir unsur olarak yorumlayan Yelten, bu bağılantıların niteliğine göre ki’li birleşik cümleleri şöyle açıklar: İki cümle arasında tam bağılantı bulunduğu durumlarda “ki” cümleye ek bir nitelik ya da açıklama getirmez; yardımcı cümle ana cümleye özne, nesne, yer tamlayıcısı gibi bir işlevle bağılanabilir. “Ki”nin bir cümle ile bir kelime arasında ilgi kurduğu kullanımlarda ise yardımcı cümle niteleyici bir işlev üstlenerek ana cümleınin bir unsurunu açıklar (Yelten, 2005, s. 47).

Ki’li birleşik cümlelerin “ki” bağlama edatından önce gelen kelime türüne göre çeşitlendiği görülür. Örneğin “ki” edatının iki

fiili, iki cümleyi veya bir isimle bir fiili; ayrıca bir isim unsurunu, onun açıklaması olan bir cümleyle ilişkilendirdiğini ifade eden Ergin'e göre kendisinden önce gelen unsurun isim veya fiil olmasına göre iki çeşit ki'li birleşik cümle vardır; her iki hâlde de ki'den sonra gelen cümle, yardımcı cümledir (1985, s. 405). Kültürel'a göre "ki"den önce gelen asıl unsurun isim veya fiil olmasına göre iki çeşit ki'li birleşik cümle vardır: Fiilden sonra gelen "ki", asıl cümle ile yardımcı cümle arasında yer alır; isimden sonra gelen "ki" ise yardımcı cümleyi asıl cümlenin bir isim unsuruna bağlar. Bundan ötürü yardımcı cümle, asıl cümlenin değil, onun bir unsurunun tamamlayıcısı hâline gelir. Yardımcı cümle çoğu zaman asıl cümlenin içinde, tamamladığı ismin ardından gelir ve bir tür ara cümle işlevi görür (2018, s. 32-37). Bu tasnif, "ki"nin cümle içinde, neyi neye bağladığını gösteren bağlantı kaynaklı bir sıralama tarzındadır. Burada fiilden sonra gelen "ki" → ana cümledeki eylemin çeşitli sorularının cevaplarını içerir, yardımcı cümleyi ana cümleye bağlarken cümle ögesi gibi görev üstlenir; isimden sonra gelen "ki" → isme bağlı açıklamalar barındırır; yardımcı cümle unsurunu, açıklayan-niteleyen göreviyle ana cümleye bağlar.

Kaynaklarda ki'li bağlayıcıların bulunduğu cümlelerin farklı terimlerle adlandırıldığı görülür. Bu farklılıklara ilişkin bazı örnekler şöyledir: İlgi tümcesi (Vardar, 1980, s.41; Dizdaroğlu, 1976, s. 217), ilinti zamiri cümlesi (Banguoğlu, 1999, s. 552) genel itibariyle *ki'li birleşik* cümle (Korkmaz, 1992, s. 103; Karaağaç, 2019, s. 515) veya *ki'li bağlı cümle* (Ediskun, 1999, s. 389) ya da *bağlı cümle* (Delice, 2012, s. 875; Yener, 2013, s. 174) bu adlandırmalar arasındadır. Karahan söz konusu birleşik yapıyı *ki bağlama edatıyla bağlı cümle* başlığı altında inceler (2004, s. 85); inceler ve bazı örneklerde bu tür yapıların "cümleler topluluğu" olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir (2000, s. 16-21). Delice, "kullanımlarına göre cümleler" başlığı altında incelediği *ki'li* yapıları, bağlaçlar aracılığıyla anlamca birbirini tamamlayan cümle dizileri olarak tanımlar (2012, s. 875).

Konuyla ilgili araştırmasında ohadar, bağlı cümle kapsamında ele aldığı *ki*’li birleşik cümleler hakkında farklı terim ve yaklaşımların bulunduğunu dile getirir; “*ki*”nin Türkiye Türkçesinde yerleşmiş şekliyle hangi görev ve anlam ilişkileriyle kullanıldığını örneklerle açıklar (2008, s. 32-39).

Doğan, bağlaç etrafında kurulan *ki*’li cümlelerin, bünyesinde temel ve yan cümleler olmasından ötürü “birleşik cümle” olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir ve *ki*’li cümlelerin dil bilgisi kaynaklarındaki çok çeşitli tasniflerine değinerek bu sınıflandırma denemelerini iki ana grup altında toplar: “*Ki*’li cümleleri ‘birleşik cümle’ üst başlığı altında farklı terimlerle karşılayanlar; *ki*’li cümleleri ‘bağlı cümle’ olarak kabul edenler; konuya farklı bir bakış açısıyla ele alanlar” (2020, s. 185, 187).

Tokatlı (2005, s. 147), Eski Anadolu Türkçesi döneminde ‘*ki*’ ve ‘*kim*’ bağlama edatlarıyla kurulan cümle yapılarının, günümüz Türkiye Türkçesinde yaygın olarak sıfat-fiil, zarf-fiil ve isim-fiil ekleriyle karşılandığını belirtmektedir. Araştırmacıların büyük bir kısmı, bu tür birleşik cümlelerin yardımcı cümleyi ana cümleden sonraya bırakması nedeniyle Türkçenin doğal söz dizimi mantığına uymadığı konusunda hemfikirdir (Karaağaç, 2019, s. 515). Günümüzde bu yapıların Türkçenin dil bilgisi kurallarına uygun dönüşümleri; yardımcı cümlenin ana cümledeki işlevine göre belirlenmekte, ‘*ki*’ ile kurulan ilgiler fiilimsi grupları ve iyelik ekleri gibi unsurlar aracılığıyla tesis edilmektedir

Ki’li birleşik cümlelerde bağlama edatının işlevleri ve bu yapılarla yönelik temel değerlendirmeler şu şekildedir:

Bu cümle yapılarında yan cümleler, çeşitli işlevsel ilişkilerle ana cümleye bağlanır. Temel cümlenin yükleme tarafından talep edilen bilgiler, yan cümle(ler) aracılığıyla karşılanır. Bu tür yapılarda yan cümlenin; ana cümleye özne veya nesne gibi bir ge göreviyle bağlandığı bilinmektedir. Tulum (1978, s. 16) ve Yelten (2005, s. 47),

yükleme doğrudan bağlı olan bu tür ilgileri “niteliksiz doğrudan ilgi” olarak adlandırmaktadır. Öte yandan “ki”, ana cümleye bir isim unsurunun belirleyicisi sıfatıyla da eklemlenebilir; bu durumda kurulan bağ “nitelik taşıyan bir ilgi” (Tulum, 1978, s. 16) olarak tanımlanır."

Leyla Karahan (2011, s. 37), “ki”li yapıların bazı örneklerde ara söz değeri kazanarak söylemde vurgu oluşturduğunu ifade eder. Bu bağlamda cümle içinde temel yargının akışını kısa süreliğine keserek ek bilgi veya açıklama sunan, çıkarıldığında ise anlam aktarımını bozmayan ara cümlelerin başında “ki” bağlama edatı bulunabilir. “Ki” bağlama edatı, yan cümleyi ana cümledeki bir isim unsurunun açıklayıcısı veya niteleyicisi olacak şekilde de bağlayabilir. Örneğin “Şu kadın ki kapı komşumdur, bu mahallenin en iyi falcısıdır.” cümlesinde ki’den sonraki özneyi tavsif eden bağlam, anlam vurgulayıcı bir ara cümle gibidir.

“Ki” edatının yukarıda belirtilen işlevlerinin yanı sıra zamanla “söze etkili bir duygu değeri” (Gencan, 1979, s. 69) katmak amacıyla kullanıldığı da görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe Sözlük’te (2023, s. 2044), edatın cümlelerin sonuna getirildiğinde “şüphe, pekiştirme, yakınma veya kınama” gibi duyguları ifade ettiği belirtilir. Benzer şekilde kaynaklarda, bu edatın bağlayıcılık görevi dışında “abartmalı anlatımlarda farklı bir pekiştirme (berkitme)” (Banguoğlu, 1974, s. 552) işlevi taşıdığı bilinmektedir. Ayrıca “ki”nin açıklama, sonuç ve kuvvetlendirme fonksiyonu o kadar güçlüdür ki bazen yan cümle söylenmez ve “ki” doğrudan bu cümlelerin yerini tutar (Tulum, 1978, s. 15). Özezen (2013, s. 372); cümle sonundaki “ki”nin anlatımı eksilteli yapıya dönüştürerek söze çeşitli duyusal anlamlar yüklediğini ifade eder. Araştırmacı ayrıca, Türkiye Türkçesinde olumsuz veya soru yüklü ifadelerden sonra görülen pekiştirme işlevli “ki” edatını, Eski Türkçedeki *erki* > *iki* > *ki* gelişimiyle ilişkilendirir. Hacıeminoğlu (1984, s. 247-248) ise “ki”nin pekiştirme (tekit) vazifesi üstlendiği yapıları; isimlerden

sonra (*sabâ ki dest ura...*), çekimli fiillerden sonra (*ört ki ölem*) ve diğer sözcük gruplarından sonra (*âlemin ağzı torba değil ki büzesin*) şeklinde örneklendirir.

Ki'li yapıların söz dizimsel işlevlerine yönelik tespitlerin yanı sıra, araştırmacıların üzerinde durduğu bir diğer önemli husus da bu edatın köken bilgisi ve yaygın kullanımına bağlı olarak gelişen anlam çeşitliliğidir.

Demirtaş (2015, s. 520); Türkçe Sözlük'te “ki” için yapılan “özneyi ve tümleci güçlendirerek cümlemin temel bölümüne bağlayan, cümleye güç katan bir söz” şeklindeki tanımlara dikkat çeker. Araştırmacı, Eski Türkçedeki *erki* edatının *erki > iki > ki* biçiminde gelişim gösterdiğini ve temel işlevinin anlamı pekiştirmek (tekit-tasdik) olduğunu savunur. Farsçadan geçen “ki” bağlama edatı ile bu yerli yapının ses benzerliği nedeniyle karıştırıldığını belirten Demirtaş (2015, s. 520, 528); yapının ağızlardaki “kı, ki, gi, ku, kın, kin, kun, kün, kum, ken, kına, hına, kine, ikine, kinem” gibi varyantlarına da değinir. Ayrıca soru cümlelerinde “şüphe, tereddüt, tahmin, endişe ve merak” anlamları katan bu yapının, açıklama işlevi gördüğü bazı örneklerde de *erki* kökenli olduğu savını yineler. Benzer şekilde Çağatay (1964, s. 245-249); soru ve ünlem cümlelerindeki “ki”nin Farsça nispet zamiri değil, yüklemi tekit eden *erki* kaynaklı bir edat olduğunu ileri sürer. Korkmaz (2009, s. 1084) ise Farsça etkisiyle Türkçedeki cümle yapılarının değişimine değinerek; “ki”nin kendisinden sonra gelen cümleyi önceki fiile bir açıklama veya zarf ilişkisiyle bağlamaya başlamasıyla, edat kimliğinden sıyrılıp bağlaç işlevi kazandığını belirtir.

Yazılı ve sözlü dil verileri incelendiğinde; cümleleri, kelimeleri veya cümle içi unsurları birbirine bağlayan edatların Eski Türkçeden itibaren yaygın şekilde kullanıldığı görülmektedir. Tekin (1992, s. 106-112); iki ana cümleyi veya cümle unsurlarını birbirine bağlayan bu yapıların başlıcalarını *birük* (<*bir+ök*), *birle*, *takı*, *ne*

üçün, neçe (<ne+çe), neçükin (<ne+çe+ök+in), neteg (<ne+teg) ve *ulayu* şeklinde sıralar. Öte yandan “ki” bağlama edatı, bağlayıcı işleviyle bazı birleşik kelimelerin oluşumunda da etkin rol oynamıştır. Ediskun (1999, s. 389); *mademki, çünkü, halbuki* ve *meğerki* gibi örneklerin bu duruma işaret ettiğini belirtir. Türkçe Sözlük’te (2023, s. 2044-2045) de bu işlev; “bazı kelimelerin sonuna eklenerek birtakım zarflar ve yeni bağlaçlar oluşturan bir söz” şeklinde tanımlanmaktadır. Yazılı ve sözlü dil ürünlerine bakıldığında cümleyi cümleye, kelimeyi kelimeye, kelimeyi cümleye ya da cümle içinde unsurları birbirine bağlayan; yardımcı cümlelerin oluşumunda faydalanan bağlama görevli edatların Eski Türkçeden beri yaygın kullanımlı bağlayıcılar olduğu anlaşılır; başlıcaları *birük (<bir+ök), birle, takı, ne için, neçe (<ne+çe), neçükin (<ne+çe+ök+in), neteg (<ne+teg), ulayu* şeklinde sıralanabilir; bunlar iki baş cümleyi ya da bir cümlemin unsurlarını birbirine bağlar (Tekin, 1992, s. 106-112).

Söz konusu edatın kelime türetme ve kalıplaşma süreçlerindeki bu rolü, cümle düzeyinde kurduğu çok boyutlu anlam ve görev ilişkileriyle daha da çeşitlendiği söylenebilir.

Ki’li birleşik cümlelerin yaygın yapısal özelliklerine bakıldığında; “Zannım şu ki, korkuyorsunuz.” örneğinde olduğu gibi, “ki”den sonra gelen yan cümlemin ana cümledeki isim soylu yüklemnin açıklayıcısı ve niteleyicisi konumunda olduğu görülür. Burada “şu” zamirinin içeriği, doğrudan yan cümle tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca “ki” bağlama edatı; ana cümledeki yargıyı sebep-sonuç, amaç ve zaman gibi açılardan belirgin kılan anlam ilişkilerini de yüklenmektedir. Örneğin, “İyi çalış ki başarıya ulaşasın. ‘başarıya ulaşmak için iyi çalış’ cümlesi, başarıya ulaşma amacını bildiren bir yapı sergiler. Öte yandan, bu cümleler topluluğunun dilin doğal söz dizimine uyarlanması sürecinde ki’li bağlantılar yerini iyelik ve çekim ekleriyle genişleyebilen çeşitli fiilimsi gruplarına bırakmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; Türkçenin söz dizimi yapılarından biri olan *ki*’li birleşik cümleleri yapı, işlev ve anlam ilişkileri bakımından incelemek ve klasik bir metin üzerinden kullanım biçimlerini ortaya koyarak bu yapıların dil içindeki yerini belirlemektir. Bu doğrultuda, incelenen metinden hareketle “ki” bağlama edatının ana ve yardımcı cümleler arasında kurduğu ilgi, anlamın hangi ögeler aracılığıyla tamamlandığı ve bu yapıların Türkçenin doğal söz dizimine uyarlanma imkânları değerlendirilmiştir. Çalışmada *ki*’li birleşik cümleler; yalnızca yapısal bir unsur olarak değil, anlamı genişletme, açıklama ve sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi işlevleri çerçevesinde ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırma, hem tarihî bir metnin dil özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamakta hem de Türkçenin söz dizimi gelişiminde önemli bir aşamayı temsil eden bu yapıların işleyiş sürecini somut verilerle ortaya koymaktadır. Böylece dönemin cümle yapısı tercihlerini yansıtarak bu alandaki bilimsel incelemeler için güvenilir bir veri kaynağı sunulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada incelenen “ki” bağlama edatlı cümle yapıları; aslen Kırmılı olan Ebû’l-Bekâ Eyyûb b. Mûsâ el-Kefevî (ö. 1095/1684) tarafından Türkçe kaleme alınmış ilmihâl içerikli (Kılıç, 1994, s. 298) *et-Tuhfetü’ş-Şâhân fî Furû’i’l-Hanefiyye adlı eserin* 161–175. sayfaları arasındaki “Faşl-ı fi’t-tedavî ve’l-mu’alecât” bölümünden tespit edilmiştir. Araştırmada, nitel yöntemlerden doküman incelemesi ve tarama tekniği esas alınmış; ilgili bölümün tamamı sistematik biçimde okunup çeviri yazıya aktarılarak metinde geçen *ki*’li birleşik cümleler belirlenmiştir.

Tespit edilen örnekler; bağlama edatının ana ve yardımcı cümleler arasındaki ilişkiyi kurma biçimi, cümle içindeki öge değeri ve üstlendiği işlevler bakımından sınıflandırılmıştır. Bu çerçevede

yardımcı cümlelerin ana cümleye özne, nesne ve yer tamlayıcısı gibi söz dizimsel öğeler aracılığıyla eklemelenme biçimleri incelenmiş; ayrıca ki'li yapıların açıklayıcı ve niteleyici işlevleri ile anlamı genişletme ve tamamlama yolları değerlendirilmiştir

Bulgular

Metne dayalı betimleyici bir yaklaşımla ele alınan *Faşl-ı fi't-tedavî ve'l-mu'alecât* metninden tarama yoluyla tespit edilen ki'li birleşik cümle yapıları, yan cümlelerin yüklendiği işlevler bakımından iki ana başlık altında tasnif edilmiştir: Ana cümleye doğrudan ilgiyle bağlanan yardımcı cümleler ve ana cümleye nitelikli ilgiyle bağlanan yardımcı cümleler. Doğrudan ilgi kuran yapılar ise kendi içinde yüklem ismi işlevli yardımcı cümleler ile nesne işlevli yardımcı cümleler şeklinde alt başlıklara ayrılmıştır.

Ana Cümle ile Yardımcı Cümleler Arasında Doğrudan İlgi Oluşturan Ki'li Birleşik Cümleler

Ki'li birleşik cümlelerde “ki” bağlama edatı; kimi zaman iki fiil, iki cümle, bir isimle bir fiil veya bir isim unsuruyla onu niteleyen bir yapı arasında ilişki kurabilmektedir. Böylece “ki”, hem iki cümle arasında hem de bir cümle ile bir kelime arasında, yapı ve anlam açısından ya doğrudan ya da nitelikli bir ilgi yoluyla çeşitli bağlantılar sağlamaktadır.

Aşağıdaki birleşik cümlelerde yardımcı cümlelerin özne, nesne gibi bir cümle ögesi ya da yüklem ismi şeklinde nitelikli bir ilgi kurmaksızın ana cümleye bağlandığı söz dizimleri ele alınmıştır. Türkçe cümle mantığına uygun sıralamada izlenen sıra genel olarak şöyledir: Gerektiğinde ana ve yardımcı cümlelerin sırası değiştirilmiştir. Ayrıca yardımcı cümle yüklemindeki kip ekleri, zaman yönünden uyumlu fiilimsi yapılarıyla karşılanarak bu biçimler isimleştirilmiştir. Bu isimleştirme sonucunda özne ile yüklem arasında kurulan ilişkinin “iyelik/aitlik ilgisi” niteliği taşıdığı görülmüş; böylece cümle topluluğunda “iyelikli fiil grubu”

veya “iyelikli isim-fiil grupları” (Tulum, 1978, s. 25-26) ortaya çıkmıştır.

Bulgularda yer alan ki’li birleşik cümlelerin tümü tablo hâlinde sunulmuştur. İlk sütunda cümlelerin özgün biçimleri verilmiş; ikinci sütunda ise Türkçe söz dizimi kurallarına uygun biçimde yüklem sona alınarak yeniden düzenlenmiş şekilleri gösterilmiştir. Bu düzenleme sırasında kelimelerin metindeki biçimleri korunmuştur. Son sütunda ise ilgili cümle birimleri, özne ve yüklem gibi söz dizimsel öğelere ilişkin açıklamalarla birlikte günümüz Türkçesine aktarılmıştır.

Metinden elde edilen ki’li yapılarda, ana cümleye doğrudan ilgiyle bağlanan yardımcı cümleler bağlam içi işlevlerine göre iki başlık altında değerlendirilmiştir: yüklem ismi işlevli yardımcı cümleler ve nesne işlevli yardımcı cümleler.

• **Yüklem İsmi İşlevli Yardımcı Cümleler**

Bazı ki’li birleşiklerde ana cümle bir isim cümlesidir. Bu cümle yüklemi ekseri bildirme ekiyle çekimlenir. Ki’den sonra gelen yardımcı cümle başa alınırken bazen cümle yüklemiyle uyumlu bir fiilimsi kullanılabilir.

Tablo 1 Yüklem ismi işlevli yardımcı cümleler

<i>Ecel-i mu‘allaķın hükmü oldur ki meşelâ filân kimsenin ‘ömrü altmış senedir.</i>	<i>Meşelâ filân kimsenin ‘ömrü altmış sene olması ecel-i mu‘allaķın hükmüdür</i>	Meselâ filân kimsenin ömrünün altmış sene olması (→özne), şarta bağlı ecelin hükmüdür (→yüklem).
--	---	--

Türkçe söz dizimine göre düşünüldüğünde yardımcı cümle, ana cümleye iyelik grubu olarak bağlanır. Bu durumda yan cümle, yüklem ismi görevindedir.

Tablo 2 Yükleme ismi işlevli yardımcı cümleler

<i>Ben bir şahsım ki 'ulümden behrem yoktur.</i>	<i>Ben 'ulümden behrem olmadığı bir şahsım</i>	Ben ilimlerden nasipsiz bir şahsım
--	--	------------------------------------

İkinci tabloda *ki*'li yardımcı cümle, ana cümledeki yüklem ismi görevindedir.

• Nesne İşlevli Yardımcı Cümleler

Bu başlık altında incelenen cümlelerin bir kısmı pasif yapıyla yüklemle oluşmuştur.

Tablo 3 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Yine mervîdir ki bu kavm peygamberlerine evlâdlarımız çirkin şüretlî oluyorlar diyü şikâyet ettiklerinde Hâk Te'âlâ ol peygambere vahy eder.</i>	<i>Yine bu kavm peygamberlerine evlâdlarımız çirkin şüretlî oluyorlar diyü şikâyet ettiklerinde Hâk Te'âlâ(nın) ol peygambere vahy ettiği mervîdir:</i>	Bu kavm peygamberlerine “Evlâtlarımız çirkin yüzlü oluyor” diyerek şikâyet ettiklerinde (→zarf tümleci) Hâk Te'âlâ'nın vahyettiği (→nesne) mervîdir /rivayet edilir (→yüklem anlamca edilgendir).
---	---	---

Üçüncü tabloda *ki*'li birleşik cümlelerin Türkçe söz dizimine uymadığı, ana cümle ve yüklemnin *ki*'den önce söz başında bulunmasından anlaşılmaktadır. Yükleme sona alındığında, ona yöneltilen “ne” sorusunun karşılığının *ki*'den sonraki yardımcı cümlede yer aldığı görülür; bu yapıda yardımcı cümle ana cümleye nesne işleviyle bağlanmaktadır. Ana cümle yüklemnin sona taşınmasıyla birlikte yardımcı cümle yüklemi, bağlama uygun bir fiilimsi ekiyle isimleştirilir.

Tablo 4 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Havâşş-ı ahcârda mastûrdur ki yeşim dedikleri taşu üzerinde götüren kimseye kattâlda ve</i>	<i>yeşim dedikleri taşu üzerinde götüren kimseye kattâlda ve muhâşemede kimsenin gâlib gelmeyeceği,</i>	Yeşim dedikleri taşu üzerinde taşıyan kimseye savaşta ve çekişmede kimsenin galip gelmeyeceği, ağzında
--	---	--

<i>muḥāşemede kimse ğālib gelmeye, ağzında tutsa şusuzluğu sākin ola.</i>	<i>ağzında tutsa şusuzluğu(nun) sākin olacağı Havāşş-ı ahcārda maştūrdur</i>	tutarsa şusuzluğunun dineceği (→nesne) taşların özellikleri beyanında (→dolaylı tümleç) yazılmıştır (→yüklem)
---	--	--

Üst tabloda *ki*'li yardımcı cümle, ana cümledeki *maştūrdur* edilgen yüklemnin nesnesi işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 5 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>İmdi ma'lūm olsun ki Haḳ Te'ālā hazreti hikmetini izhār için 'ādetini müsebbebāt-i esbāba rabṭ için icrā etmiştir.</i>	<i>Haḳ Te'ālā hazreti hikmetini izhār için 'ādetini müsebbebāt-i esbāba rabṭ için icrā etmiş olduğu imdi malum olsun</i>	Allah Teâlâ hikmetini ortaya koymak için sonuçları sebeplere bağlamak üzere (üzere) kanunlarını uyguladığı /sistemini yürüttüğü şimdi malum olsun/anlaşılsın.
--	--	---

Ana cümle yüklemi *malum olsun*, “bilinsin, anlaşılsın” gibi anlamlar içeren edilgen yapıda bir birleşik fiildir. Söz dizimi kuralları çerçevesinde sona alınan bu yükleme yöneltilen “ne” sorusunun cevabı: “Haḳ Te'ala hazreti hikmetini izhār için ādetini müsebbebāt-i esbāba rabṭ için icra etmiş ol-” şeklindeki yardımcı cümledir. Dolayısıyla *ki*'li yardımcı cümle, asıl yargı bildiren edilgen yüklemnin nesnesi işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 6 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Bu taḥkīklerden ma'lūm oldu ki hiç bir şey 'abes halk olunmamıştır.</i>	<i>Bu taḥkīklerden hiç bir şey 'abes halk olunmadığı ma'lūm oldu:</i>	Bu araştırmalardan hiçbir şeyin abes yaratılmadığı anlaşıldı.
---	---	---

Tablo 6'da ana cümle yüklemi *malum oldu*, ‘bilindi, anlaşıldı’ gibi anlamlar içeren edilgen yapıda bir birleşik fiildir. Türkçe söz dizimi esaslarına göre bu yükleme yöneltilen “ne” sorusunun cevabının yardımcı cümlede bulunduğu anlaşılır; *hiçbir şey abes halk olunmamıştır*. Yani *ki*'li yardımcı cümle, asıl yargı bildiren edilgen yüklemnin nesnesi işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 7 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Ma'lûm oldu ki insânda dahı hâşşa mu'karrer imiş.</i>	<i>İnsânda dahı hâşşa mu'karrer idiği malum oldu (→nesne):</i>	İnsanda da belirlenmiş bir hassa olduğu anlaşıldı.
--	--	--

Tablo 7’de cümle yapısı Türkçe söz dizimine göre düzenlendiğinde, 'bilindi, anlaşıldı' anlamlarını taşıyan edilgen yüklem nesnesinin ki'den sonraki cümlede yer aldığı görülür. *İnsanda dahi hassa mukarrer idiği* (İnsanda da belirlenmiş bir hassa olduğu) şeklinde devam eden bu kelime grubu, ana cümle yüklemine nesnesi işlevini üstlenmektedir.

Tablo 8 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Şimdi biz anı beyân edelim ki her isim ve her du'â için âdâb vardır.</i>	<i>Şimdi biz, her isim ve her du'â için âdâb var olduğunu beyân edelim:</i>	Şimdi biz, her isim ve her du'â için âdâb (usul) bulunduğunu (→nesne) beyan edelim (→yüklem)
---	---	--

Şimdi biz anı beyân edelim şeklindeki ana cümlede geçen “anı” zamiri daha önce belirtilmemiş olan ve yardımcı cümlede geçen *her isim ve her dua* şeklindeki isimler yerine kullanıldığı görülmektedir. Cümle Türkçe söz dizimine göre düzenlendiğinde yardımcı cümlenin ana cümleye nesne işleviyle bağlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Biri beyân eder ki bir kimse yâkût yüzük takınsa ta'undan emîn olur.</i>	<i>Bir kimse yâkût yüzük takınsa ta'undan emîn olacağını biri beyan eder:</i>	Bir kimse yâkût yüzük takınsa ta'undan (salgın hastalıktan) emîn (güvende) olacağını (→nesne), biri (→özne), beyan eder (→yüklem).
---	---	--

Türkçe söz dizimine göre düzenlendiğinde yardımcı cümlenin, *beyan eder* şeklindeki ana cümleye nesne işleviyle bağlandığı görülür.

Tablo 10 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Âyât-ı Kur'âniyyenin havâşşından Resûl-i Ekrem şallî Allâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem Hâzretleri buyurmuşlardır ki bir kimse hânesinden çıktığı vakt ayetu'l-kürsî okusa Hak Te'âlâ ol kimseye nice melâ'ike mü'vekkel kıla ol kimseyi her âfetden hîrâset² edeler.</i>	Bir kimse evinden çıktığında Ayetü'l-Kürsî okursa, Hak Teâlâ o kimseye birçok melek görevlendireceğini; onların da o kimseyi her türlü afetten koruyacağını Kur'an ayetlerinin özellikleri kapsamında-konusunda Resûl-i Ekrem (sallallâhu Teâlâ aleyhi ve sellem) Hazretleri buyurmuşlardır.	Bir kimse evinden çıktığında Ayetü'l-Kürsî okursa, Hak Teâlâ o kimseye birçok melek görevlendireceğini; onların da o kimseyi her türlü afetten koruyacağını Kur'an ayetlerinin özellikleri kapsamında-konusunda Resûl-i Ekrem (sallallâhu Teâlâ aleyhi ve sellem) Hazretleri buyurmuşlardır.
--	--	--

Tablo 10'daki ki'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Âyât-ı Kur'âniyyenin havâşşından Resûl-i Ekrem şallî Allâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem Hâzretleri buyurmuşlardır* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 11 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>(Resûl-i Ekrem şallî Allâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem Hâzretleri) buyurmuşlardır ki bir kimse yatdıkda Süre-i Fâtiha ve İhlâş-ı şerîf okusa mevtden gayri her şeyden emîn ola.</i>	<i>(Resûl-i Ekrem şallî Allâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem Hâzretleri) bir kimse yatdıkda Süre-i Fâtiha ve İhlâş-ı şerîf okusa mevtden gayri her şeyden emîn olmasını buyurmuşlardır:</i>	Bir kimse yatacağı zaman Fâtiha ve İhlâs surelerini okursa, ölüm dışında her türlü şeyden güvende olacağını (→nesne), buyurmuşlardır.
--	--	---

Üst tablodaki ki'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *(Resûl-i Ekrem şallî Allâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem Hâzretleri) buyurmuşlardır* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

² Steingass. Ar. Bekçilik

Tablo 12 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Hükemā demişler ki Sûre-i Fâtihayı bir pak çanağa yazup ol yazuyı şu ile mahv edüp bir hastaya içürseler bi-iznillâh hastalığı hiffet bula.</i>	<i>Hükemā, sûre-i Fâtihayı bir pak çanağa yazup ol yazuyı şu ile mahv edüp bir hastaya içürseler bi-iznillâh hastalığı hiffet bulacağını demişlerdir</i>	Hekimler (→özne), Fâtiha Suresi temiz bir kaba yazılıp yazı su ile silindikten sonra o su bir hastaya içirilse, Allah'ın izniyle hastalığın(in) hafifleyeceği(ni) (→nesne), demişlerdir/bildirmiştir.
--	--	---

Tablo 12'de bulunan ki'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Hükemā demişler* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 13 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Seyyid İmām Murtażā buyurmuşlardır ki düşmen ile mukābele olduğda bu ayetler okuna.</i>	<i>Seyyid İmām Murtażā, düşmen ile mukābele olduğda bu ayetler okunmasını, buyurmuşlardır:</i>	Seyyid İmām Murtażā (→özne) düşmanla karşı karşıya geldiğinde bu ayetler(in) okunmasını (→nesne), buyurmuşlardır.
--	--	---

Yukarıda bulunan ki'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Seyyid İmām Murtażā buyurmuşlardır* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 14 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Ba'zılar demişler ki bu âyeti bir kağıda yazup bir oğlancığın boynuna bağlasalar o şabî tã'undan ve oğlancıklara sâ'ir 'arız olan afetlerden emîn ola.</i>	<i>Bazıları, bu âyeti bir kağıda yazup bir oğlancığın boynuna bağlasalar o şabî tã'undan ve oğlancıklara sâ'ir 'arız olan afetlerden emîn olacağını demişler:</i>	Bazıları (→, özne), bu ayet bir kâğıda yazılıp bir çocuğun boynuna bağlansa, o çocuk tâundan ve çocuklara musallat olan diğer afetlerden korunmuş olacağını (→nesne), demişlerdir
---	---	---

Üst tablodaki ki'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Ba'zılar demişler* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 15 Nesne işlevli yardımcı cümleler

(O) Eydir (Der) <i>ki bu âyet-i kerîmeyi³ gün görmüş bir avuç toprağa okuyup düşmen üzerine saçalar düşmen münhezim ola.</i>	<i>Bu âyet-i kerîmeyi gün görmüş bir avuç toprağa okuyup düşmen üzerine saçarlarsa düşmen(in) münhezim olacağını der.</i>	Bu âyet-i kerîmeyi güneş görmüş bir avuç toprağa okuyup düşmanın üzerine saçsalar düşmanın yenileceğini (→nesne) söyler.
---	---	--

Üst örnekteki ki'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Eydir* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 16 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Resûl-i Ekrem şallâllâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem hazretleri buyurmuşlardır ki bir kâse içine şu kıyup üzerine yedi kere⁴ ve mâ-lenâ ayetini okuyup ba'dehu fe in kuntum dëyüp ol şuyı döşegin eţrâfına dökseler pire şerrinden emîn olur.</i>	<i>Hazretleri bir kâse içine şu kıyup üzerine yedi kere ve mâ-lenâ ayetini okuyup ba'dehu fe in kuntum dëyüp ol şuyı döşegin eţrâfına döktüklerinde pire şerrinden emîn olunduğunu buyurmuşlardır:</i>	Bir kâsenin içine su koyup üzerine yedi kere 've mâ-lenâ' ayetini okuyup ardından 'fe in kuntum' deyip o suyu döşegin etrafına dökseler, pire zararından emin olunduğunu (→nesne), hazretleri (→özne) buyurmuşlardır.
--	--	---

Yukarıdaki ki'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Resûl-i Ekrem şallâllâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem hazretleri*

³ *أَعْنَاهُمْ لَهَا خَاضِعِينَ* Şu'arâ Sûresi 26/3–4 ayetlerine atıflar var. (tismun, tilka âyâtü l-kitâbi l-mubîn 3 la 'allaka bâhi'un nefseka allâ yekûnû mu'minîn3in naşa' nunezil 'aleyhim mine's-semâ' i âyaten faẓallat3 a 'nâquhum lahâ hâdî'in Ayetin anlamı: İşte bunlar apaçık kitabın ayetleridir. Belki sen, onların iman etmemeleri yüzünden kendini helâk edeceksin. Dilesek onların üzerine gökten bir ayet indiririz de, boyunları ona teslim olur).

⁴ İbrâhîm Sûresi 12 (Anlam için dipnot 69'a bakınız)

⁵ *فَإِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ فَكُفُّوا سُرَّكُمْ وَأَدَاكُمْ عَنَّا* ('fe in kuntum mü'minîn fe kuffû şerrekum veezâkum 'annâ'), Anlamı: Eğer siz müminlerseniz, o hâlde şerrinizi ve eziyetinizi bizden uzak tutun)

buyurmuşlardır şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 17 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Muhammed Kazvîni 'Acâyib Maḥlûḳât'da eydir ki zamân-ı seyâhatimde bir kimse gördüm.</i>	<i>Muhammed Kazvîni seyahat ettiği zamanlar bir kimse gördüğünü 'Acâyib Maḥlûḳât'da söyler</i>	Muhammed Kazvîni seyahati esnasında bir kişi gördüğünü, 'Acâyib Maḥlûḳât'da söyler
--	--	--

Üst tabloda bulunan *ki*'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Muhammed Kazvîni 'Acâyib Maḥlûḳât'da eydir* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 18 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Aḥşama ḳarîb yine vardıkda gördüm ki şîḥḥat bulmuşlar.</i>	<i>Şîḥḥat bulmuş olduklarını aḥşama ḳarîb (yakın) yine (tekrar) vardıkda gördüm:</i>	Sihhata kavuştuklarını (→nesne), akşama doğru tekrar varınca gördüm.
---	--	--

Üst tabloda bulunan *ki*'li birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi: *Aḥşama ḳarîb yine vardıkda gördüm* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 19 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Buyurdular ki Ḥazret-i Cebrâ'îl 'aleyhi's-selâm gelüp bismi'allâh erkîke min külli şey'in yü'zîke ve min külli şerri külli nefsin ve 'aynin ḥâsîdin Allâhu yeşfike diyü bana</i>	<i>Ḥazret-i Cebrâ'îl 'aleyhi's-selâm gelüp bismi'allâh erkîke min külli şey'in yü'zîke ve min külli şerri külli nefsin ve 'aynin ḥâsîdin Allâhu yeşfike diyü bana ruḳâ eyledi ve ifâḳat</i>	(O) Hazret-i Cebrâîl (aleyhisselâm) gelip 'Allah'ın adıyla seni okuyorum; sana zarar veren her şeyden, her nefsin şerrinden ve haset eden gözden [Allah'a sığındırırım]; Allah sana şifa versin' diyerek bana rukye yaptı ve
---	---	--

⁶ بِسْمِ اللَّهِ أَرْقِيكَ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ يُؤْذِيكَ وَمِنْ كُلِّ سَرٍّ نَفْسٍ وَعَيْنٍ حَاسِدٍ اللَّهُ يَشْفِيكَ (Bismillâhi erkîke min külli şey'in yü'zîke ve min külli şerri külli nefsin ve 'aynin ḥâsîdin, Allâhu yeşfike); Allah'ın adıyla seni okuyorum. Sana zarar veren her şeyden, her nefsin şerrinden ve haset eden gözden

<i>rukāʾ</i> ⁷ eyledi ve ifākat buldum diyü cevāb verdiler.	<i>buldum diyü cevāb verdiğini buyurdular:</i>	(böylece) iyileştim, diye cevap verdiğini (→nesne), buyurdular.
--	--	---

Üst tabloda bulunan *ki'li* birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi; *buyurdular* şeklindedir. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 20 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Hak Te'ālā hāzrete vahy eder ki Yā Mūsā tevekkül etmemekle benim hikmetimi ibtāl eylemek dilediñ benim ħod her şeyle nice ħikmetlerim vardır demiştir.</i>	<i>Hak Te'ālā hāzrete "Yā Mūsā tevekkül etmemekle benim hikmetimi ibtāl eylemek dilediñ benim ħod her şeyle nice ħikmetlerim vardır" vahyini bildirir</i>	Hak Teala hazrete "Ey Musa! Tevekkül etmemekle benim hikmetimi geçersiz kılmak istedin; (oysa) benim her şeyde nice hikmetlerim vardır" vahyini (→nesne) bildirir (→yüklem)
---	---	---

Üst tabloda bulunan *ki'li* birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi; *vahy eder* şeklindedir. Yalnız Türkçe söz dizimi düzenlemesinde yükleme durum eki vahy kelimesine getirildiğinden et- yardımcı fiili kullanılmamıştır. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Tablo 21 Nesne işlevli yardımcı cümleler

<i>Hak Te'ālā ol peygambere vahy eder ki hāmile 'avratlara hāmlleri üç ay olduķda ayva yedireler tā ki evlādları ħüsnu 'l-vech ola.</i>	<i>Hak Te'ālā, ol peygambere, hāmile 'avratlara hāmlleri üç ay olduķda evlādları ħüsnu 'l-vech olması için, ayva yedirsinler vahyini bildirir</i>	Yüce Allah (→özne) peygambere (→dolaylı tümleç), hamile kadınların hamilelikleri üç ay olunca çocukları güzel yüzlü olması için, ayva yedirsinler" vahyini (→nesne) bildirir.
---	---	---

Üst tabloda bulunan *ki'li* birleşik yapıda, ana cümle ve yüklemi; *vahy eder* şeklindedir. Türkçe söz dizimine göre

[Allah'a sığındırıyorum]; Allah sana şifa versin). Peygamberimizin (SAV) yaptığı rukye dualarından biridir ve hadis kaynaklarında geçmektedir.

⁷ Redhouse. Ar. Dua

düzenlendiğinde cümle bağlamına göre "tā ki" bir amaç/sonuç ifadesi taşımaktadır: "...olsun diye, ...amacıyla" anlamı taşıdığı görülür. Ayrıca bu cümle topluluğunda da yükleme durum eki vahy kelimesine getirildiğinden et- yardımcı fiili kullanılmamıştır. Yardımcı cümle nesne işleviyle ana cümleye bağlanmıştır.

Ana Cümle ile Yardımcı Cümleler Arasında Nitelikli İlgili Kuran Ki'li Birleşik Cümleler

Yardımcı cümlelerin ana cümle ile olan ilişkisi bazen sebep, amaç, zaman bildiren bir tamamlayıcı biçiminde, bazen karşılaştırma ya da benzerlik ifadesi olarak, bazen de ana cümledeki eylemin nasıl gerçekleştiğini açıklayan “şöyle, öyle” zarfları aracılığıyla kurulmaktadır (Tulum, 1978, s. 17).

Tablo 22 Nitelikli ilgili kuran (zarf tamamlayıcı) yardımcı cümleler

<i>Hikmeti böyle cāridir ki yağmuru nebātāt bitmesine sebep kılmuştır.</i>	<i>Hikmeti yağmuru nebātāt bitmesine sebep kılacak şekilde (böyle) cāridir</i>	Hikmeti (→özne), yağmuru bitkilerin yetişmesine sebep kılacak şekilde (→zarf tümlecisi) caridir/işlemektedir
--	--	--

Yukarıdaki tabloda “ki”, anlam bakımından eksik kalan “böyle” gösterme zarfının içeriğini tamamlayan nitelikli bir ilgiyle ana cümleye bağlanmaktadır.

Metinden elde edilen bulgular içinde nitelikli ilgili ile ana cümleye eklenen yardımcı cümleler bağlam içi işlevlerine göre şöyle tasnif edilmiştir: İşlevi Ana cümle yüklemine niteleyeni/açıklayıcı olan yardımcı cümleler – İşlevi ana cümle öznesinin niteleyeni/açıklayıcı olan yardımcı cümleler:

• İşlevi Ana Cümle Yüklemine Niteleyeni Olan Yardımcı Cümleler

Bazı ki'li birleşik cümlelerin kurduğu ilgiler tavsif cümlesi şeklinde olabilir. Bu durumda ki'li yardımcı cümle, ana cümledeki bazı unsurları açıklayan ya da tamamlayan niteleyiciler olarak işlev kazanırlar.

Bağlama edatı ki'den sonra gelen yardımcı cümlelerin söz dizimi içindeki yeri, yüklendiği fonksiyona göre belirlenir. Cümle topluluğu Türkçe söz dizimine göre cümle öğeleri sıralanırken yardımcı cümlelerin ana cümleye katılımı fiilimsi, edat gibi kelime türlerinin yardımıyla sağlanabilir. Fiilimsi eklerinin tercihinde, yardımcı cümlelerin çekimli yüklemiyle olan uyumu belirleyici olur.

Tablo 23 İşlevi Ana cümle yüklemine niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Kādir</i> dir ki <i>yağmursuz nebātāt</i> <i>bitüre.</i>	<i>Yağmursuz nebātāt</i> <i>bitirecek kudrettedir</i>	(O → gizli özne) Yağmursuz nebatat bitirecek kudrettedir (→ yüklem)
--	--	---

Üst tablodaki örnekte ki'li kısım yüklem sıfatı görevini üstlenmiştir.

Tablo 24 İşlevi Ana cümle yüklemine niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Şāniyyen esmā'-ı</i> <i>Rabbāniyyenin</i> <i>ḥavāṣṣıdır ki ketebe-i</i> <i>evfakda⁸ tahrīr</i> <i>olunmuştur.</i>	<i>Şāniyyen ketebe-i</i> <i>evfakda tahrīr edilmiş</i> <i>olan esmā'-ı</i> <i>Rabbāniyyenin</i> <i>ḥavāṣṣıdır.</i>	İkinci olarak (zarf tümleci) Dua-tılsım kitaplarında kaydedilmiş olan (→yüklem isminin açıklayıcısı) İlahi isimlere ait niteliklerdir (→ yüklem)
---	--	--

Tablo 24'te geçen cümle, metinde yer alan konulara dair sıralamanın verildiği bölümde geçmekte olup Türkçe söz dizimi mantığına göre düzenlendiğinde *ki'li* yardımcı cümle, yüklem anlam alanını genişleten ve tanımlayan birer niteleyici rolündedir (dua-tılsım kitaplarında kaydedilmiş olan İlahi isimlerin havas-hassalarıdır); yardımcı cümle, sıfat fiil eki "-mİş olan / -An" şeklindeki fiilimsi grubuyla ana cümleye yüklem açıklayıcısı göreviyle bağlanır.

⁸ (وافق) *stf.* (Ar. *vefk* "uygun olmak"tan *evfak*). Çok (daha, en, pek) uygun, muvâfık.

Tablo 25 de tıpkı tablo 24 gibi konulara dair sıralamanın verildiği bölüme ait olduğundan aynı işlev tanımlaması altında verilmiştir:

Tablo 25 İşlevi Ana cümle yüklemının niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Rabi'an havāşş-ı hayvāniyyedir ki Hayātu'l-Hayavān nām-ı kitābda her biri beyān olunmuştur.</i>	<i>Rabi'an, Hayātu'l-Hayavān nām-ı kitābda her biri beyān edilmiş olan havass-ı hayvaniyyedir.</i>	Dördüncü olarak (→zarf tümleci) Hayâtü'l-Hayavân adlı kitapta her biri açıklanmış olan hayvanlara özgü hassalardır (→yüklem).
--	--	---

Tablo 26'da yer alan ki'den sonraki yardımcı cümle, yüklem niteleyici unsurudur.

Tablo 26 İşlevi Ana cümle yüklemının niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Loḳman Hekīm ki bīḡ yıl 'ömr sürüp biḡ peygamberden aḥz-ı hikmet etmişdir.</i>	<i>(O) bīḡ yıl 'ömr sürüp biḡ peygamberden aḥz-ı hikmet etmiş olan Lokman Hekim(dir)</i>	<i>(O) bin yıl ömür sürüp bin peygamberden hikmet almış (yüklemi tamamlar) Lokman Hekim(dir)</i>
---	--	--

Tablo 27'de bulunan *tıb kitāblarında beyān olunmuştur* şeklindeki yardımcı cümlede yer alan kelime grubu, ana cümledeki bildirme ekli yüklemi niteleyen kelime grubudur.

Ki'li yardımcı cümle, ana cümle yüklemine niteleyen-açıklayan kelime grubudur.

Tablo 27 İşlevi Ana cümle yüklemının niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Bunuḡ emšāli havāşş-ı nebātiyye ki tıb kitāblarında beyān olunmuştur.</i>	<i>Bunuḡ emšāli, tıb kitāblarında beyān olunmuş olan havāşş-ı nebātiyye(dir).</i>	Bunun örnekleri tıp kitaplarında izahi bulunan bitkilere özgü vasıflardır.
--	---	--

Tablo 28’de yer alan yardımcı cümle, söz başında işaret edilen *ecel*’in tanımlama ifadesidir ve *ecel-i meczum*’u niteleyen görevinde kullanılmıştır.

Tablo 28 İşlevi Ana cümle yüklemnin niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Ecel-i meczûm ol eceldir ki geldikde kaç'an te'hîre imkân yokdur.</i>	<i>Elec-i meczûm (vakit/o) geldikde kaç'an te'hîre imkân olmayan eceldir.</i>	Kesinleşmiş <i>ecel</i> , geldiğinde kesinlikle tehire imkân olmayan <i>eceldir</i> .
---	---	---

• İşlevi Ana Cümle Öznesinin Niteleyeni Olan Yardımcı Cümleler

Tablo 29 İşlevi Ana cümle öznesinin niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Bu ma'nāya delîl-i kavî mefhûm-ı hadîs-i nebevîdir ki hazret-i Âdem ile hazret-i Mûsâ 'aleyhi's-selâm 'alehi's-selâm buyurmuşlar ki sen şol Âdemsin ki hak Te'âlâ seni yed-i kudretiyle halk ve iscâd-i⁹ melâ'ike ile ta'zîm edüp cennete komşu-iken 'işyân eyledin.</i>	<i>Hazret-i Âdem ile hazret-i Mûsâ 'aleyhi's-selâm 'ın: Sen, hak Te'âlâ seni yed-i kudretiyle halk ve iscâd-i melâ'ike ile ta'zîm edüp cennete komşu-iken 'işyân eyleyen Âdemsin diye buyurdıkları, bu ma'nāya delîl-i kavî mefhûm-ı hadîs-i nebevîdir</i>	Hazret-i Âdem ile Hazret-i Mûsâ “Sen, Allah Teâlâ’nın kudret eliyle yaratıp melekleri secde ile tazim ettirdiği ve cennete komşu etmiş iken isyan eden o Âdem’sin” diye buyurdıkları (→özne grubu), bu manaya kuvvetli bir delil olan nebevî hadisin mefhumudur/konusudur bu manaya (→yüklem)
---	--	---

Yukarıdaki tabloda anlaşıldığı üzere cümle topluluğu üç ki’li birleşik yapıdan oluşmuştur:

Birinci ki’li kısım: *Bu ma'nāya delîl-i kavî mefhûm-ı hadîs-i nebevîdir (→yüklem) **ki** hazret-i Âdem ile hazret-i Mûsâ 'aleyhi's-selâm buyurmuşlar (→özne); ikinci ki’li kısım: ...buyurmuşlar **ki** sen şol Âdemsin. Üçüncü ki’li kısım: Sen, **ki** hak Te'âlâ seni yed-i*

⁹ Lugât-ı Remzî. Başını aşağı eğdirmek ve secde etmek.

*ķudretiyle ĥalk ve iscād-i melā'ike ile ta'zīm edüp cennete ķomşu-
iken işyān eylediķ Ādemsin (özne açıklayıcısı)*

Bu üç ayrı 'ki'li birleşik yapılarda yan cümlelerin isim tamlaması grupları olduğu ve bunların ana cümle öznesini niteleyici bir işlev üstlendiği görölür.

Tablo 30 İşlevi Ana cümle öznesinin niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Ĥazret-i Ŗmer Raķıyallāhu Te'ālā 'anhu ķi du'āsında -yā Rab eger beni ķatında şakī yazdıñ ise anı mahv edüp yerine sa'īd yazasın; dilediğini mahv edersin ve dilediğini işbāt edersin dediği bu ma'nāya göredir.</i>	<i>Hız. Ŗmer'(in) duasında, "-yā Rab eger beni katında şakī yazdıñ ise anı mahv edüp yerine sa'īd yazasın; dilediğini mahv edersin ve dilediğini işbāt edersin" dediği bu manaya göredir.</i>	<i>Hız Ŗmer'in dusasında "Ey Rabbim! Eğer beni katında mutsuz (şikayet eden) yazdıysan onu yok edip yerine mutlu (said) yaz; sen dilediğini ortadan kaldırır, dilediğini bırakırsın" dediği/diyen hazretin sözleri (→özne grubu) (→özne), bu manaya göredir (→yüklem)</i>
--	---	--

Tablo 30'da yer alan yardımcı cümle, ana cümledeki özne ögesinin açıklayıcısı durumundadır. Bir diğer tabirle: Özne→Hız. Ŗmer'in duada şu sözleri söylemiş olması; yüklem→ bu manaya göredir.

Tablo 31 İşlevi Ana cümle öznesinin niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Bu makûle kimseler 'işyān üzere olup 'ömürleri anıyla ĥatm olacađına 'ilm-i Rabbānī ta'allukunu neden bilürler ķi aķır 'ömürlerine varınca fıķ u fucūr üzere kendülerin mecbūr şanup şalāĥ ĥalinden me'yūs olurlar.</i>	<i>Aķır 'ömürlerine varınca fıķ u fucūr üzere kendülerin mecbūr şanup şalāĥ ĥalinden me'yūs olan bu makûle kimseler (→özne grubu), 'işyān üzere olup 'ömürleri anıyla ĥatm olacađına 'ilm-i Rabbānī ta'allukunu nereden bilirler</i>	<i>Ŗmürlerinin sonuna vardıklarında günah ve kötülük içinde olup kendilerini (buna) mecbur zannederek doğruluk ĥalinden ümitlerini kesmekte (→özne grubunun açıklayıcı) olan bu tür kimseler, isyan içinde olduklarını ve ömürlerinin bu şekilde sona ereceğine dair Allah'ın bir ĥükmünün</i>
---	--	--

		olduğunu nereden biliyorlar (→Yüklem)?
--	--	---

Tablo 31’de yardımcı cümle öznenin açıklayıcısı görevindedir. Yalnız ki’nin soru bildiren bir yüklemle kurduğu ilişki bir şaşma, hayret belirtisi de içerir. Türkçe cümle sistemine göre düzenlenmesi aşamasında söz konusu hayret vurgusu sebebiyle soru cümlesi muhafaza edilmiştir.

Tablo 32 İşlevi Ana cümle öznesinin niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Nice kimseler vardır ki nefesine zulm edüp dā'imā fışk u 'ișyān üzere 'ömrünü geçirüp tarîk-ı Hakkā sevk olundukda 'adem-i kabûl ve i'râz yüzünden böyle derler ki benim böyle fâsık u 'âşî olacağım 'ilmü'llâhda muḳadder ve levh-i mahfûzda maşḫûrdur.</i>	<i>Nefsine zulm edüp dā'imā fışk u 'ișyān üzere 'ömrünü geçirüp tarîk-ı Hakkā sevk olundukda 'adem-i kabûl ve i'râz yüzünden "benim böyle fâsık u 'âşî olacağım 'ilmü'llâhda muḳadder ve levh-i mahfûzda maşḫûrdur" diyen nice kimseler vardır.</i>	Nefsine zulmederek daima günah ve isyan içinde ömür geçirip, Hak yoluna yönlendirildiğinde kabul etmeme ve yüz çevirme sebebiyle “benim böyle günahkâr ve asi olacağım Allah’ın ilminde belirlenmiş ve Levh-i Mahfûz’da yazılmıştır” diyen nice kimseler (→özne grubu) vardır (→yüklem)
---	---	---

Türkçe söz dizimi esas alındığında, ‘ki’den sonra gelen yardımcı cümlelerin, ana cümlede yer alan ‘nice kimseler’ öznesine bağlı niteleyici yan cümleler olduğu görülür. İncelenen cümle topluluğunda iki ayrı ‘ki’li birleşik yapı bulunmaktadır. İlk ‘ki’li yapıda, ‘nice kimseler vardır ki...’ biçiminde kurulan yapı içindeki yan cümle, öznenin niteliğini ortaya koyan açıklayıcı bir işlev üstlenmektedir. İkinci ‘ki’li yapıda ise ‘böyle derler ki...’ biçiminde kurulan yan cümle, söz konusu kimselerin bu yöndeki gerekçeleri “böyle” zarfıyla belirtilir. Her iki yan cümle de öznenin anlam alanını genişleten ve onu niteleyen kelime grupları olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe söz dizimine göre yapılan yeniden düzenlemede, asıl yargıyı taşıyan ‘vardır’ yüklemi sona alınarak

cümle ‘... diyen nice kimseler vardır’ biçimine dönüşür. Bu durumda ‘nice kimseler’ özne konumunda bulunmakta; ‘ki’ ile bağlanan yardımcı cümleler ise bu öznenin niteleyici tamamlayıcıları olarak görev yapmaktadır.

Tablo 33’deki cümle topluluğunda, bildirme ekli yüklem *yokdur* ana cümle öznesi *bir şey*’dir; ‘ki’li yardımcı cümleler bu öznenin niteleyicisi durumundadır.

Tablo 33 İşlevi Ana cümle öznesinin niteleyeni olan yardımcı cümleler

<i>Bir şey yokdur ki anda hâşşa olmayup ‘abeş ola</i>	<i>Onda hâşşa olmayup ‘abeş olan bir şey yokdur</i>	<i>Onda bir özellik bulunmayıp gereksiz olan (öznenin tamamlayıcısı) bir şey (→özne) yoktur (→yüklem)</i>
--	---	---

• Diğer Ki’li Birleşik Yapılar Şöyledir:

Ki’li birleşik cümlelerde sözdizimsel sıralama genel itibarıyla ana cümlede başta olması şeklindedir. Bir örnekte ki’li yapının ana cümle içinde yer aldığı ve bir isimden sonra gelen ki’li yardımcı cümle, ilgili ismi ana cümledeki zarf unsuruna eklediği tespit edilmiştir.

Tablo 34 Diğer ki’li birleşik yapılar

<i>Bir ‘amel ki ben anı ihtiyâr edeceğimi benim hilkatimden kırk yıl evvel üzerime mektûb idüğün sinn-i¹⁰ elvâhda görmüş iken ol ‘amele müretteb olacak âsâr-ı hikmeti bilmiş iken beni ol ‘amel üzere levmi edersin diyü cevâb vermiştir.</i>	<i>Ben ihtiyâr edeceğim o ameli benim hilkatimden kırk yıl evvel üzerime mektûb idüğün sinn-i elvâhda görmüş iken ol ‘amele müretteb olacak âsâr- ı hikmeti bilmiş iken beni ol ‘amel üzere levmi edersin diyü cevâb vermiştir.</i>	<i>Ben(im) seçeceğim o ameli yaratılışından kırk yıl önce üzerime yazıldığını Levh-i Mahfuz’da görmüşken, o amele bağlı oluşacak (ortaya çıkacak) hikmetlerin sonuçlarını (da) bilmişken beni o amel yüzünden mi kınarsın diye (→ zarf tümlecisi) cevap vermiştir (→yüklem)</i>
--	---	---

¹⁰ Yıl, yaş, ömür dönemi.

Bir ‘amel şeklinde başlayan bulguda, ki’li yardımcı cümlede geçen “anı” zamiri, ki’den önce yer alan ve ana cümleye ait olan “amel” isim unsurunu temsil ederken ve yardımcı cümlede bu amelin özellikleri (yaratılıştan önce yazıldığı vb.) sıralanır. İfadeyi sadeleştirirsek şu anlam ortaya çıkar: "Ben, seçeceğim o amelin yaratılışımdan kırk yıl önce kader kitabında yazılı olduğunu gördüm; o amele bağlı hikmet sonuçlarını da biliyordum. Beni o amel yüzünden mi kınarsın?" Cümlelerin söz dizimsel yapısına bakıldığında gizli bir öznenin varlığı görülür; bu öznenin aktardığı söz, *diyü* zarfıyla ana cümleye ve yüklem konumundaki *cevāb vermişdir* eylemine bağlanır. Böylece cümle topluluğu, gizli özne → aktarılan söz (zarf tümleci işlevli) → yüklem sıralamasıyla Türkçe söz dizimi mantığına uygun bir yapıya kavuşur.

Bağlama edatı bağlayıcı özelliğinden ötürü *ki*’li birleşik kelime biçimleri oluşturabilir. Bu tip kullanımlarda “ki” bağlama edatı, “doğrudan ilgi” ya da “nitelikli ilgi”den çok işlevce benzer bir başka edata dâhil olmaktadır. İnceleme metninde buna dair iki örnek görülmüştür.

Tablo 35 Diğer ki’li birleşik yapılar

<i>Meğer ki ol harām olan şeyde şifā olduğu biline ve bir āhīr helāl şey ile devā olmaya ol vakt ‘illeti def’ edecek miḳdār harām şeyle tedāvī cā’izdir demişler.</i>	Meğer ki Haram olan bir şeyde şifa bulunduğu bilinir ve başka helâl bir şeyle tedavi mümkün olmazsa, hastalığı giderecek kadar haram bir şeyle tedavi etmek caizdir demişlerdir.
--	--

Tablo 36 Diğer ki’li birleşik yapılar

<i>Katlleri vācib olur ḥuşūşen ki ‘ibret-i ‘avākīb-ı umūredir.</i>	<i>Ḥuşūşen ki/ bilhassa ki/ özellikle de işlerin akibetlerinden ibret alınması gerektiğinden <i>katlleri vācib olur</i></i>	Bilhassa ki/özellikle de işlerin akibetlerinden ders çıkarılması gerektiğinden, katledilmeleri lazımdır
---	--	---

Katlleri ifadesiyle başlayan cümle topluluğunda “ki”nin bağlamdan hareketle pekiştirme görevini de üstlendiği anlaşılmaktadır.

İncelemede, *mervîdir, ma ‘lûm olsun, ma ‘lûm oldu* gibi isim ve yardımcı fiilden oluşan birleşik fiillerin yer aldığı cümlelerin, günümüz söz dizimi çerçevesinde edilgen çatılı yüklemlemlerle karşılandığı belirlenmiştir. Bu durum, söz konusu yapılarda yardımcı cümlelerin ana cümleye nesne işleviyle bağlanmasına yol açmaktadır.

Öte yandan, ki’li birleşik cümleler içerisinde, özellikle *Resûl-i Ekrem, hazret* gibi ifadeleri takiben kullanılan *buyur-* yüklemli yapılarda, yardımcı cümlelerin ana cümleye çoğunlukla nesne işleviyle bağlandığı görülmüştür.

Bu tablolarda bulgulardan 14 tanesi nitelikli ilgi kuran ki’li birleşik yapılara aittir. Bulguların 19 tanesi nesne işlevli, ikisi yüklem ismi işlevli yardımcı cümle şeklinde ana cümleye doğrudan bağlanmıştır. “Ki” bağlama edatının nitelikli ilgi kurduğu örneklerin 7’sinde “ki”li yardımcı cümle yüklem, 6’sında özne, bir tanesinde de zarf unsurunun niteleyeni olarak görev yüklenmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada, *Et-Tuhfetü ’ş-Şâhân fî Furû ’î’l-Hanefiyye* adlı eserin *Faşl-ı fî ’t-tedâvî ve ’l-mu ‘âlecât* bölümünden hareketle tespit edilen ki’li birleşik cümleler, işlev ve anlam ilişkileri bakımından incelenmiş, ana cümle ile yardımcı cümle arasındaki ilişkinin niteliği üzerinde durulmuştur. Tarihsel süreç içinde ki’li birleşik cümlelerin Türkçede hem söz dizimsel hem de anlamsal açıdan farklı işlevler üstlendiği; özellikle ana ve yardımcı cümle arasındaki bağı kurma biçimi bakımından çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir. Bu yapılar metin içinde yalnızca bağlayıcı bir unsur olarak değil, aynı zamanda anlamı açıklayan ve farklı yönlerden genişleten bir nitelikler de taşımaktadır.

Metinden elde edilen bulgular doğrultusunda söz konusu yapılar iki ana başlıkta tasnif edilmiştir: Ana cümleye *doğrudan ilgiyle* bağlanan yardımcı cümleler (yüklem ismi işlevli olanlar veya

nesne işlevli olanlar) ve ana cümleye *nitelikli ilgiyle* bağlanan yardımcı cümleler (özne ya da yüklem niteleyeni olanlar).

Tespitler doğrultusunda varılan başlıca çıkarımlar aşağıda sunulmuştur:

Yardımcı cümlelerin özne, nesne ve zarf tümleci gibi görevlerle ana cümleye katıldığı; özellikle *mervîdir, ma'lûm oldu* gibi birleşik fiillerin *anlatılır, bilindi* gibi edilgen yapıli çekimli fiillere dönüşmesinde yardımcı cümleli nesne göreviyle ana cümleye bağlandığı tespit edilmiştir.

Ki'li birleşik cümlelerin Türkçe söz dizimine aktarımında, Türkçede yüklemli sonda yer alması nedeniyle ana ve yardımcı cümlelerin yer değıştirdiğı; yüklemli cümle sonuna alınmasıyla birlikte bu yapıların çoğunlukla iyelik grupları ile isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil gibi fiilimsi yapılarla karşılandığı görülmüştür. Özellikle yardımcı cümleli ana cümleyle doğrudan öge ilişkisi kurduğu yapılarda bu dönüşümün sistematik biçimde tekrar ettiğı anlaşılmıştır.

Bazı ki'li cümlelerde yardımcı cümleli özne, nesne veya tümleç görevi üstlenerek ana cümleyle doğrudan bir öge ilişkisi kurduğu görülmektedir. Buna karşılık bazı yapılarda böyle bir öge ilişkisi bulunmamakta; yardımcı cümle ana cümledeki bir unsuru açıklayan ya da niteleyen bir işlev üstlenmektedir. Bu tür örneklerde “ki”, bağlama edatı olmanın yanı sıra anlamı tamamlayan ve genişleten bir unsur olarak işlev görmektedir. Özellikle özne, yüklem ve tümleç gibi cümle öğelerinin nitelendiğı yapılar, ki'li birleşik cümlelerin Türkçedeki açıklayıcı ve detaylandırıcı işlevini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Soru ve hayret ifadesi taşıyan ki'li birleşik cümlelerde *ki*'nin bağlayıcılık görevi yanında yüklemle kurduğu ilişkinin bu duygusal vurguyu pekiştirdiğı görülür.

“Ki” bağlama edatının *meğer ki*, *hususen ki* gibi kalıplaşmaya elverişli yapılar içinde yer alması, bu unsurun işlevsel çeşitliliğinin yanı sıra yaygınlığını da göstermesi bakımından önemlidir.

Ki’li birleşik cümleler, Türkçede hem söz dizimsel hem de anlamsal açıdan çok yönlü ilişkiler barındıran yapılardır. Bu yapılar yalnızca cümleleri birbirine bağlamakla kalmayıp; anlamı tamamlayan, genişleten ve çeşitlendiren işlevler de barındırmaktadır. Bu çalışma, söz konusu yapıların Türkçedeki kullanım biçimlerini ve dönüşüm imkânlarını tarihî bir metin üzerinden değerlendirmekte; bu kullanımların zaman içindeki söz dizimsel değişimini ve dilin doğal işleyişine uyarlanma biçimlerini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle “ki”, özellikle tarihî metinler üzerinden yapılacak Türkçe söz dizimi çalışmalarında zengin bir veri alanı sunmaktadır. Bu tür metinlerin farklı disiplinlerin bakış açılarıyla incelenmesi, Türkçenin tarihsel gelişim seyrinin izlenmesine de ciddi katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Ayverdi, İ. (2005). *Misalli büyük Türkçe sözlük (MBTS)*. Kubbealtı Yayınları.

Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. Baha Matbaası.

Çağatay, S. (1964). Türkçede ki<erki. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 11, 245-250. <https://izlik.org/JA46KE83TY>

Çohadar, E. (2008). *Türkiye Türkçesinde ki'li birleşik cümle üzerine bir inceleme*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Kültür Üniversitesi. *Türkiye Türkçesinde ki'li birleşik cümle üzerine bir inceleme* <https://openaccess.iku.edu.tr/entities/publication>

Delice, H. İ. (2012). Yapı açısından cümle sorunu. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 7(3)*, 871-876. DOI:

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2953>

Demirtaş, A. (2015). “Şüphe” ve “tereddüt” bildiren “ki” edatının Türkiye Türkçesi ağzlarındaki kullanımları üzerine. 7. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri 16-18 Ekim 2014. I. Cilt. 517-532. Fırat Üniversitesi Yayınları*.

Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Doğan, E. (2020). Türk söz diziminin bir sorunu: Ki'li cümleler birleşik cümle midir yoksa bağlı cümle mi? *Türkoloji Dergisi*, 24(2), 177-188. <https://izlik.org/JA23DS64HX>

Ediskun H. (1999). *Türk dilbilgisi, sesbilgisi-biçimbilgisi-cümlebilgisi*. Remzi Kitabevi.

Ergin, M. (1985). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.

Gencan, N., G. (1979). *Dilbilgisi, Lise.I, II, III*. Kanaat Yayınları.

Hacıeminoğlu, N. (1984). *Türk dilinde edatlar*. Milli Eğitim Basımevi.

Karaağaç, G. (2019). *Türkçenin dil bilgisi*. Akçağ Yayınları.

Karahan, L. (2000). Yapı bakımından cümle sınıflandırmaları üzerine, *Türk Dili Dergisi*, 2000-II(583), 16-23. https://www.academia.edu/37327553/Yapı_Bakımından_Cümle_Sınıflandırmaları_Uzerine_docx

Karahan, L. (2004). *Türkçede söz dizimi*. Akçağ Yayınları.

Kılıç, H. (1994). Ebü'l Bekâ el-Kefevî. *Türkiye Diyanet Vakfı, İslâm Ansiklopedisi*. 10 /298. TDV Yayınları <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/10/C10003869.pdf>

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kültüral, Z. H. (2018). *Türkiye Türkçesi cümle bilgisi*. Palet Yayınları.

Özçelik, S. & Erten, M. (2011). *Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Bizim Büro Basımevi.

Özezen, Y. M. (2013). Türkiye Türkçesinde pekiştirme işlevli ki. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8(9), 367-373. DOI:

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5374>

Redhouse, S. J. (2006). *Turkish and English Lexicon*. Çağrı Yayınları.

Sarıca, B. (2015). *Türkçe cümle bilgisi*. Anı Yayıncılık.

Steingass, F. (1930). *Persian-English Dictionary*. London Lowe-Brydone Printers. LTD.

Tekin, Ş. (1992). Eski Türkçe. *Türk dünyası el kitabı*. 2(69-119): *Dil Kültür Sanat*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Tokatlı, S. (2005). Eski Anadolu Türkçesi metinlerinde “ki”, “kim” bağlama edatı ve ilgi zamirlerinin zaman ve kip eklerine yüklediği görevler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 133-148. <https://izlik.org/JA65RB75XK>

Tulum, M. (1978). *Ma'arifname, metin ve ki'li birleşik cümleler üzerine bir inceleme*. Basılmamış doçentlik tezi. İstanbul Üniversitesi.

Türkçe Sözlük (2023) Hazırlayan. Mustafa Argunşah. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vardar, B. ve Diğerleri. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yelten, M. (2005). Pars-nâme'deki ki'li birleşik cümleler üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 45-56. Pars-Nâme'deki Ki'li Birleşik Cümleler Üzerine - ProQuest <https://www.proquest.com/open/>

Yener, M. L. (2013). Ki'li tümceleri yeniden düşünmek: Ki'li tümceler birleşik tümce midir, yoksa bağlı tümce midir? *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 165-176. <https://doi.org/10.1501/MTAD.10.2013.4.48>

Elektronik Kaynakça

Al-Maany. (n.d.). *حشيش kelimesi sözlük anlamı*. <https://www.almaany.com/tr/dict/ar-tr/> adresinden 10 Şubat 2026 tarihinde alınmıştır.

Shiavault. (n.d.). *Islamic stories*.
<https://www.shiavault.com/books/islamic-stories/> adresinden 11
Mart 2026 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. (n.d.). *Ubâde b. Sâmit*. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ubade-b-samit> adresinden
01 Mart 2026 tarihinde alınmıştır.

Osmanlıca Sözlükler. (n.d.). *Lugât-ı Cûdî – tafsil/verka*.
<https://www.osmanlicasozlukler.com/cudi/tafsil-verka> adresinden
01 Nisan 2026 tarihinde alınmıştır.

Çağdaş Sözlük. (n.d.). *Lugât-ı Nâcî – نعم (niam)*.
<https://cagdassozluk.com/> (ilgili sayfa) adresinden 07 Mart 2026
tarihinde alınmıştır.

Osmanlıca Sözlükler. (n.d.). *Lugât-ı Remzî – اسجاد (iscâd)*.
<https://www.osmanlicasozlukler.com/lugatiremzi/tafsil-> adresinden
15 Mart 2026 tarihinde alınmıştır.

Osmanlıca Sözlük ve Kelime Çözücü. (n.d.).
<https://pauctle.com/osmtr/> adresinden 11 Nisan 2026 tarihinde
alınmıştır.

Ek.1

İnceleme Metni

(Çeviri Yazı: 161-175 Sayfaları Arası)

Aşağıda inceleme metni çeviri yazı ile sunulmuştur. Metin
çözümünde tarihî sözlüklere başvurulmuştur. Türkçe Sözlük (2023),
Misalli Büyük Türkçe Sözlük/MBTS (2005), Redhouse (2006),
Steingass (1930) sıkça müracaat edilen sözlüklerdendir. Bununla
birlikte Osmanlıca Sözlükler, Osmanlıca Sözlük ve Kelime Çözücü
gibi elektronik sözlüklerden de faydalanma yoluna gidilmiştir.

161

✽ Faşl-ı fi't-tedavî ve'l-mu'âlecât ✽

Tedāvī cā'izdir Sultān-ı enbiyā şallāllāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem hazretleri (tedāvū 'ibādu'llāh fe-inne Allāh lem yaḥlūḡ dā' illā haleḡa lehū devā' illā e's-sām ve'l-herem)¹¹

162

buyurmuşlardır sām¹² mevtdir hām¹³ kocalıktır. Ya'nī bu iki maraḡa devā olmaz. Bunlardan ḡayriye olur demektir. İnsāndan zararlı gideren şeylerin ba'zının izāle-i zarar ḡetmesi maḡtū'ı bihdir¹⁴. Meşelā şu içecek şusuzluḡu giderir. Ta'ām yemek açlıḡı giderir. Pes bir kimse ben Allāh'a mütevekkilim diyü ekli ve şurubu terk ḡtse ol terk ḡarāmdır. Tevekkül degildir. Ba'zı şey'in izāle-i zarar ḡetmesi maḡnūndur. Kan aldirmek ve müşhil şey içmek ve ıssıya souḡ u souḡa ıssılar-ile 'ilāc ḡtmek gibi bunları terk ḡarāmdır ve fi'ilī tevekküle menāfi degildir. Belki ba'zı aḡvālde ba'zı kimselerin ḡakkında terki fi'ilinden efzāldir ve ba'zı şeylerin zārar ḡtmesi mevḡūmdur. Ateş ile ḡaḡılmaḡ gibi verḡā¹⁵ ve efsūn gibi bunları terk tevekkülün şartıdır. Bunları terk edenleri Resūl-i Ekrem şallāllāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem mütevekkilīn ile vaşf buyurmuşlardır. Bir gün yā-Resūlu'llāh ^{devā varakān}¹⁶ ḡaḡ Te'ālā¹⁷ hazretlerinin ḡaḡa ve ḡaderini reddeder mi? dediklerinde ^{hūve min ḡadru'llāh}¹⁸ buyurmuşlardır. Resūl-i Ekrem şallāllāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem hazretlerinin tedāvī ḡtdiḡinde ve tedāvī ile emr eylediḡinde pek ḡok kelām rivāyet olunmuştur. Tıbbiyyeni demekle müsem mā kitāb daḡı te'lif olunmasıdır. Bir gün hazret-i Mūsā salāvāt Allāh 'alā nebiyyen ve 'aleyh bir maraḡa mübtelā olduḡda ḡḡibbā cem' olup bu 'illet mücerrebimizdir. Devā ḡdelim eyü olursuz dediklerinde hazret-i Mūsā 'aleyhi's-selām ḡabūl ḡtmeyüp devā ḡtdirmemekle ol 'illet zā'il olmayacak ḡaḡ subḡanehu ve Te'ālā vahy ḡdüp yā Mūsā devā ḡtmeyicek ben seni bu 'illetden beri ḡılman dedikten-sonra devā ḡdüp beri olduḡda ḡaḡ Te'ālā, hazreti yine vahy ḡder ki Yā Mūsā tevekkül ḡtmemekle (?) benim ḡikmetimi iḡbāl eylemek dilediḡ benim ḡod her şeyle nice ḡikmetlerim vardır demiştir. Yine mervīdir ki bu ḡavm peyḡamberlerine

163

evlādlarımız ḡirkin şūretlū oluyorlar diyü şikāyet ḡtdiklerinde ḡaḡ Te'ālā ol peyḡambere vahy ḡder ki ḡāmīle 'avratlara ḡamlleri üç ay olduḡda ayva yedireler tā ki evlādları ḡūsnū'l-vech ola evlād ana raḡminde ol zamān şūrete girer demişlerdir. Hazret-i Şuḡaybın ḡözleri aḡrırken Resūl-i ekrem şalli Allāh Te'ālā 'aleyhi ve's-selem ḡördükde ḡözün aḡrırken meyve ekl ḡdersen dēyü nehy buyurduklarında hazret-i Şuḡayb daḡı aḡrımayan cānibinden ekl ḡderim dēyü

¹¹ تَدَاوُوا عِبَادَ اللَّهِ، فَإِنَّ اللَّهَ لَمْ يَخْلُقْ دَاءً إِلَّا خَلَقَ لَهُ دَوَاءً، إِلَّا السَّامَ وَالْهَرَمَ (Tedāvev yā ibādallāh, fe innallāh lem yaḥlūḡ dā'en illā halaka lehu devā'en, illā's-sāme ve'l-herem), Ey Allah'ın kulları, tedavi olunuz. Ḳünkü Allah, ḡölüm ve ihtiyarlık dıḡında, oluḡan her hastalığın mutlaka bir devasını da yaratmıştır.

¹² Steingass. Ar. Yorgun olmak. Zehirli, zararlı, bulaşıcı, ḡölüm, yıkım.

¹³ Far. Dikkati daḡınıklığı, şaşkın olma.

¹⁴ Onun ḡakkında kesin -ḡüküm verilmiş- olan.

¹⁵ Boz renk güvercin (mektup getiren), Verḡā ~ ورقاء osmanlıca ne demek, Resimli Kamus-ı Osmani, Ali Seydi, ورقاء anlamı, osmanlıca sözlükler ورقاء, Verḡā osmanlıca yazılışı, arapça yazılışı - Resimli Kamus-ı Osmani - Çaḡdaş Sözlük - Osmanlıca sözlükler | cagdasozluk.com- Resimli Kamus-ı Osmani - Verḡā ~ ورقاء maddesi. Sayfa: 1083 - Sıra: 8

¹⁶ Bir parḡa devā.

¹⁷ دُوا ورقا حق تعالى

¹⁸ O Allah'ın kaderindendir.

tağayyür u tebeddül kabûl eder (Yamhu'llâhu mâ yeşâ'u ve yüsbit(u))²² buyurulduğu bu ma'naya işaretdir demişler ve hazret-i 'Ömer Rażıyallâhu Te'âlâ 'anhu ki du'asında -yâ Rab eger beni katında şakî yazdın ise anı mahv edüp yerine sa'îd yazasın; dilediğini mahv edersin ve dilediğini işbât edersin dediği bu ma'naya göredir. Ama nice kimseler vardır ki nefesine zulm edüp dâ'imâ fışk u 'işyân üzere 'ömrünü geçirüp tarîk-ı Hakk'a sevķ olundukda 'adem-i kabûl ve i'râz yüzünden böyle dërler ki benim böyle fâşık u 'aşî olacağım 'ilmü'llâhda muķadder ve levh-i mahfûzda masţûrdur. Lâ-cerem benden ef'âl-ı kabîha-ı şad u rey emr-i zarûrîdir.

naẓm-ı meşnevî

çû taķdîr êtdi Hakk kim fışk edem ben
ne tedbîr aña kim nâ-çâr ederven
kime kim êde Hakk bir işi taķdîr
olur nâ-çâr aña ol iş ne tedbîr
ne kim 'ilminde oldu-ise muķarrer
zarûrîdir im olur ol müyesser

Pes insân harekâtında hemân cemâdât u evrâķ-ı eşcâr vesâ'ir musahharât-ı şümûs u aķmâr gibilerin meşâbesindedir nitekim anlar dahı müteharrik şüretinde emvât-ı ğayr-i ihyâ kabîlinden olup hareketlerinde mecbûrlardan insân dahı şüret-i muhtârda muţtar olup zârûrî hareket eder. Bu ma'naya delîl-i kavî mefhûm-ı hadîs-i nebevîdir ki hazret-i Âdem ile hazret-i Mûsâ 'aleyhi's-selâm buyurmuşlar ki sen şol Âdemsin ki hakk Te'âlâ seni yed-i kudretiyle halk ve iscâd-i²³ melâ'ike ile ta'zîm edüp cennete komşu-iken 'işyân eylediñ dedikde

166

Hazret-i Âdem 'aleyhi's-selâm dahı sen Mûsâsın Hakk Te'âlâ seni risâletine ıstıfâ edüp cemî'-i eşyânın tefâşîlîn-i muhtî-ı elvâh vèrdi. Pes Hakk Te'âlâ seni halk étmezden kaç sene muķaddem Tevrâtı yazmış bulduñ dedikde Hazret-i Mûsâ dahı kırk sene muķaddem²⁴ yazılmışdır dedikde; Hazret-i Âdem 'aleyhi's-selâm dahı Tevrâtta *fa'asâ Adamu fe-ğavvâ*²⁵ yazmış gördüğümü dedikde Hızır Mûsâ 'aleyhi's-selâm dahı na'am²⁶ yazmışdır dedikde; yâ niçün beni işlediğim 'amel üzere melâmet edersin evvel 'ameli ben işleyeceğim beni halk étmezden kırk yıl muķaddem yazılmış ola demişdir. Çünkü hâl bu minvâl üzere olıcak biz dahı taķdîr-i teşâdîf-i Rabbânî ve taġlîb-i Yezdânîye maġlûb olup işledigimiz şeylerde mecbûruz diyü aķâvîl-i²⁷ bâtıl îrâd ederler *ne'üzü bi'llâh min zalike*²⁸ bu maķûle sözlerden zâhir olduġu

²² يَحُوُّ مَا يَشَاءُ وَيُثَبِّتُ Ra'd, 13/39'un ilk kısmı (Allah dilediğini siler (ortadan kaldırır), dilediğini de sabit bırakır.)

²³ Lugât-ı Remzî. Başını aşağı eğdirmek ve secde etmektir. İscâd - اسجد - Lugat-ı Remzi - Osmanlıca Sözlük anlamı nedir, ne demek, manası-

İscâd ~ اسجد osmanlıca ne demek, اسجد anlamı, osmanlıca sözlükler اسجد, İscâd osmanlıca yazılışı, arapça yazılışı - Lugat-ı Remzi - Çaġdaş Sözlük - Osmanlıca sözlükler | cagdasozluk.com

²⁴ MBTS. Önce, evvel.

²⁵ فَغَصَىٰ آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَىٰ (Fe 'asâ Âdemu rabbahu fe gavâ), Tâhâ Sûresi 121. âyetin bir bölümü (Böylece Âdem Rabbine karşı geldi ve [sonucunda] hataya düştü).

²⁶ na'am. Evet; ni'am. Nimetler. niam ~ نعم osmanlıca ne demek, نعم anlamı, osmanlıca sözlükler نعم, niam osmanlıca yazılışı, arapça yazılışı - Kamus-ı Osmani - Çaġdaş Sözlük - Osmanlıca sözlükler | cagdasozluk.com

²⁷ Ar. kavî cem'i.

²⁸ نَعُوْذُ بِاللّٰهِ مِنْ ذٰلِكَ (Ne'üzü billâhi min zâlik); Bundan Allah'a sığınırız.

i'tikâdî üzere insân ef'âlinde bi'l-küllîye mecbûr u ma'zûr olup hasenâtına şevâb u seyyi'âtına 'ikâb²⁹ olmamak ise zındıklardır. Katlleri vâcib olur. Huşûşen ki 'ibret-i 'avâkıb-ı umûredir³⁰. Hadîs-i şerîfde dünyâda müddet-i 'ömrünü ehl-i nâr 'ameli ile geçirüp ahîr 'ömründe ehl-i cennet 'ameli ile hatm olup cennete girer diyü buyurulmuş iken, bu makûle kimseler 'işyân üzere olup 'ömürleri anıñla hatm olacağına 'ilm-i Rabbânî ta'allukunu neden bilürler ki ahîr 'ömürlerine varınca fışk u fucûr üzere kendülerin mecbûr şanup şalâh hâlinde me'yûs olurlar. Fışk-ı ebedîlerine hûd naş³¹ vârid olmadı. Kendülerinden ziyâde azgûn nice kâfirler zâhir hâlleri küfr-i ebedîlerine delâlet ederken ahîr 'ömürlerinde mühtedî olurlar menâzırada ise insân ef'âlinde bi'l-küllîye ma'zûr olmağa delâlet yokdur vardır demek buhtân-ı şarîhdir. Hâşâ ve kellâ³² belki Hazret-i Mûsâ 'aleyhi's-selâm kelâmını dâr-ı teklîfde

167

olan kıyâs-ı şerî'anıñ zâhirine binâ edüp Haq Te'âlâ seni böyle şerîf etmiş-iken ihtiyâr-ı cüz'î isti'mâlinde niçün ihtimâm etmedin ve emre imtisâlinde niçün kemâl-i mertebe tahaffuz etmeyüp nisyân-ı 'ahd etdin diyü sevk-ı kelâm edüp Hazret-i Âdem 'aleyhi's-selâm dahı yâ Mûsâ Haq Te'âlâ seni risâletini ve kelâmı ile ıstıfâ edüp cemî'-i eşyânıñ tefâşilin muhîl-i elvâh vermiş-iken bir 'amel ki ben anı ihtiyâr edeceğimi benim hilkatimden kırk yıl evvel üzerime mektûb idüğün sinn-i elvâhda görmüş iken³³ ol 'amele müretteb olacağ âsâr-ı hikmeti bilmiş iken beni ol 'amel üzere lev mî edersin diyü cevâb vermişdir. Bunda tafşîl çokdur. Lâkin biz ihtisâr etmişizdir. *Vallâhu 'l-muvaffıku*³⁴ Bu kere şadede gelelim. **Evvelen** *Kur'âniyye ve ed'îye-i şamedâniyyenin*³⁵ her birisinin nice havâşş u menâfî'ı vardır ve havâşş-ı nebâtiyye ve havâşş-ı ma'deniyye bunlar dahı muqarrer u meşhûrdur. Her birinden 'ale'l-icmâl beyân olunsun tâ kim mü'min karındaşlarımız başîret u intibâh üzere olup hîn-i ihtiyâçda mücerrebleri oldukda bu fakîre du'â-ı rahmet u gufrân ile yâd edeler. Evvelâ âyât-ı Kur'âniyyenin havâşşından Resûl-i Ekrem şallî Allâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem Hazretleri buyurmuşlardır ki bir kimse hânesinden çıktığı vaqt ayetu'l-kürsî okusa Haq Te'âlâ ol kimseye nice melâ'ike mü'vekkel kıla ol kimseyi her âfetden hîrâset³⁶ edeler ve yine buyurmuşlardır ki bir kimse yatdıkdâ Süre-i Fâtiha ve İhlâs-ı şerîf okusa mevtden gayri her şeyden emîn ola ve hükemâ demişler ki Süre-i Fâtihayı bir pak çanağa yazup ol yazuyı şu ile mahv edüp bir hastaya içürseler bi-iznillâh hastalığı hîffet bula ve ba'zılar demişler ki bu âyeti bir kağıda yazup bir oğlancığın boynuna bağlasalar o şabî t'â'undan ve oğlancıklara sâ'ir 'arız olan âfetlerden emîn ola ol âyet budur

168

²⁹ Ar. Ceza.

³⁰ İşlerin sonuçlarından ders çıkarmak.

³¹ MBTS. Herhangi bir konuda kesin ve açık hüküm içeren söz, açık ve kesin hüküm.

³² Hâşâ, asla! (Tenzih ve kesin red)

³³ Ben yaratılmadan kırk yıl önce, levhalar devrinde yazılı olduğunu gördüğüm bir fiilden dolayı...

³⁴ وَاللَّهُ الْمُؤَفِّقُ (Muvaffak kılan Allah'tır)

³⁵ قُرْآنِيَّهٖ وَاذْغِيَّهٖ صَمَدَانِيَّهٖ (Kur'an kaynaklı ve ilahî dualar)

³⁶ Steingass. Ar. Bekçilik.

*Bi'smillâhi 'r-raḥmâni 'r-raḥîm. Innî tevekkeltu 'alâ 'l-lâhi ve rabbî ve rabbikum, mâ min dâbbetin illâ huve âḥîẓun binâ şeyatihâ*37, *inne rabbî 'alâ şıratın mustakîm, fe-in tevelllev fekad ebleğnukum mâ ursiltu bihi ileykum, ve yestehlıfu rabbî kavmen ğayrekum, ve lâ taẓurrühunu şey'â*, *inne rabbî 'alâ kulli şey'in ḥafîẓ* bu araya gelince yazılır ve bir ḥastaya bu âyât-ı şifâyı bir kağıda yazup ba'de bir pak kap içinde şu ile maḥv edüp ol suyu içürseler *bi-fa'lı 'llâhi Te'âlâ*38 şifa bula ol âyât bunlardır: *ve yeşî şudûra kavmin mü'minîn*39 ve şifâ'un *limâ fi 's-sudûri ve huden ve raḥmetun li 'l-mu'minîn*40 *yahruju min buṭūnihâ şarâbun muhtelifun elvânuhü fihî şifâ'un li'n-nâsi inne fi zâlika le-âyeten li-kavmin yetefekkerûn*41 *Ve nunezzilu mine 'l-Kur'âni mâ huve şifâ'un ve raḥmetun li 'l-mu'minîn*42 *Ve izâ maraẓtu fe-huve yeşîfin*43 *kul huve lillezîne âmenû huden ve şifâ'*44 ve Seyyid İmâm Murtaẓâ buyurmuşlardır ki düşmen ile mukâbele olduğda bu ayetler okuna ve *lekad me-nen-nâ aleyke merraten uhrâ*45 *ilâ kavlihi ((va fatannâka)*46 *(futünen)*47 *ba'dehu kem min fi'atin kalîlatin galabat* 48 *ilâ kavlihi al-kâfirîn*49 *ba'dehu keteba'llâhu la-ağlîbanna enâ ve rusulî, inna'llâha kâviyyun 'âzizu, seyuhzamu 'l-cem'u'* 50 *ve yuvallûna 'd-dubur, şâhata 'l-vucûh, ḥâ-mîm-*

فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقَدْ : إِنِّي تَوَكَّلْتُ عَلَى اللَّهِ رَبِّي وَرَبِّكُمْ (Rahmân ve Rahîm olan Allah'ın adıyla); وَتَسْتَخِفُّ رَبِّي قَوْمًا غَيْرَكُمْ ; وَلَا تَضُرُّوهُ شَيْئًا ; إِنِّي تَوَكَّلْتُ 'alâllâhi rabbi ve rabbikum; fe in tevelllev fe kad ebleğnukum mâ ursiltu bihi ileykum; ve yestahlifu rabbi kavmen ğayrekum; ve lâ tedurrühunu şey'â; inne rabbi 'alâ kulli şey'in hafîẓ); Ben, benim de sizin de Rabbiniz olan Allah'a tevekkül ettim. Yeryüzünde hiçbir canlı yoktur ki O, onun perçeminden tutmuş olmasın. Şüphesiz Rabbin dosdoğru bir yol üzerindedir. Eğer yüz çevirirseniz, ben size gönderildiğim şeyi tebliğ ettim. Rabbin sizin yerinize başka bir topluluk getirir ve siz O'na hiçbir zarar veremezsiniz. Şüphesiz Rabbin her şeyi koruyandır). Hüd Süresi 56–57. Âyetler.

38 بفضل الله تعالى (Bi-fa'ali 'llâhi Te'âlâ.); Yüce Allah'ın lütfuyla.

39 وَتَسْتَفِئُ صُدُورُ قَوْمٍ مُؤْمِنِينَ (Ve yeşî şudûra kavmin mü'minîn); Tevbe Süresi 9/14 ...ve mümin bir topluluğun göğüslerini ferahlatır.

40 وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ (Ve şifâ'un limâ fi's-sudûri ve huden ve raḥmetun li'l-mu'minîn.)Yunus Süresi 10/57 ([Rabbinizden size bir öğüt], kalplerde olana bir şifa, müminler için bir hidayet ve bir rahmet gelmiştir) يَخْرُجُ مِنْ بَطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِّلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَّتَفَكَّرُونَ (Yahruju min buṭūnihâ şarâbun muhtelifun elvânuhü, fihî şifâun lin-nâs; inne fi zâlika le-âyeten li-kavmin yetefekkerûn); Nahl Süresi 16/69 ([Sonra her türlü meyveden ye; Rabbinin kolaylaştırdığı yollara gir. Onların karınlarından], renkleri farklı bir içecek çıkar ki onda insanlar için şifa vardır. Şüphesiz bunda düşünen bir topluluk için bir ibret vardır)

41 وَنُزِّلَ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ (Ve nunezzilu mine 'l-Kur'âni mâ huve şifâun ve raḥmetun li'l-mu'minîn); İsrâ Süresi 17/82 (Biz Kur'an'dan, müminler için bir şifa ve rahmet olan şeyler indiriyoruz; zalimlerin ise ancak kaybını artırır)

42 وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ (Ve izâ marıdtu fehuve yeşîfin). Şuârâ Süresi 26/80 (Hastalandığımda bana şifa veren O'dur) قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْهَىٰ هَٰذِهِ وَشِفَاءٌ (Kul huve lillezîne âmenû huden ve şifâ'). Fussilet Süresi 41/14 (De ki: O [Kur'an], iman edenler için bir hidayet ve bir şifadır)

43 وَلَقَدْ مَنَّا عَلَىٰكَ مَرَّةً أُخْرَىٰ Tâhâ Süresi 20/37 (Andolsun ki sana bir başka defa lütufta bulunmuştuk). 44 وَفَتَنَّاكَ (وَقَتْنَاكَ) Tâhâ Süresi, 20/40 (Seni sınadık)

45 فَتُونَا (art arda gelen sınamalar)

46 كَمْ مِنْ فِتْنَةٍ قَلِيلَةٍ غَلِبْتَ (art arda gelen sınamalar)

47 إِلَى قَوْلِهِ الْكَافِرِينَ (art arda gelen sınamalar)

48 كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ مُّجَادِلَةٌ 58/21 (Allah yazdı: Ben ve elçilerim mutlaka galip geleceğiz); Hac 22/40 (Şüphesiz Allah güçlüdür, mutlak galiptir); سَيُيْهِزُ ifadesi “seyuhzemu'l-cem'” (Kamer 54/45)

vebādan ve sāir eskāmdan emīn kılur. Bir kimse her gün yüz otuz altı kere *Allāhumma sekseş şadmat(a) hıbeti kahrāman el-ceberūt; bi-l-luḫfī 'n-nāziletu' l-vāridet min fayāzāti l-melekūt hattā nataşabbaşu*⁶² bi-azayālī luḫfike na 'taşımu bika inzāla⁶³ kahrıke yā zā' al-ḫudrate' l-kāmilati ve' l-ḫuvvati e' ş-şāmilat velā ḫavle velā ḫuvvate illā bi-llāhi l-'aliyyi l-'aẓīm⁶⁴

dese vebā ve tã'undan emīn olur. **Rābī'un** havāşş-ı hayvāniyyedir ki *Hayātu'l-Hayvān* nām-ı kitābda her biri beyān olunmuşdur. Meşelā kırlanğıç kuşunun ödü beyāz kılı siyāh eder; etini ekl etse uyḫusuz olur; kanını şudā'⁶⁵ olan kimse başına sürse sākin olur; balığın ödünü ḫafaḫānı olan kimse içse ḫafaḫānı gider; kaplubağanın kanı veca'-ı mefāşılı⁶⁶ giderir; sincabın etini ekl cunūna nāfi'dir; atın gönünü bir kıyeniğin ortasına gömseler ol köye āfet erişmeye; hüdhüd kuşunu boğazlayup etini

170

ecl kavlince nāfi'dir; bir eve aşā ḫosalar evvel evin ehli sihirden emīn olur; dilki ödünü şar'ası olan kimsenin burnuna akıtsalar sar'ı giderir; etini ekl laḫveye⁶⁷ ve cüzẓāma nāfi'dur; niḫrīzi olan kimseye yağını sürseler ağrısın kese; kulağına tamlatsa ağrısın gidere; pirenin ve sineğin ḫāşşaları ma'ruf degildir; bu ḫisse-i⁶⁸ 'abeş ḫalk olunmuş degildir. Bā-ḫuşuş nice cebābirenin bu maḫūle-i maḫlūkāt-ı za'ife istilāsından ḫalāş olmayup zelil oldukları mū'min u muvaḫḫide çok fevā'id-i irāş eder. Lākin pire şerrinden ḫulāşa Resul-i Ekrem şallāllāhu Te'ālā 'aleyhi ve sellem ḫazretleri buyurmuşlardı ki bir kase içine şu kıyup üzerine yedi kere *ve mā lenā illā netevekkele 'alāllāh*⁶⁹ ayetini okuyup ba'dehu

*fe in kuntum mū'minīn fe kuḫḫū şerrekum veeẓākum 'annā*⁷⁰ dēyüp ol suyu döşegin etrafına dökseler

pire şerrinden emīn olur. Bu mezkūrāt *Hayātu'l-Hayvān*'da muşarraḫdır⁷¹. Cümlesi yazılsa müstakıl kitāb olur. Lāzım olan her şey'i iḫtişār üzere etmektir.

Hāmisen havāşş-ı nebātiyyedir. Bezr-i kuḫūnā⁷² dedikleri toḫmı özüp içseler yāḫūd tütsi vērşeler vebāya nāfi'dur. 'Üdu' ş-şalībī⁷³ maşrū'un boynına assalar sar'ā gider. Şarāb-ı ḫizrim⁷⁴ içmek daḫı vebāya nāfi'dur. Tā'unlu yılda ekşi nār yemek nāfi'dur. Sirkeli mercimek şorbāsi vebāya nāfi'dur. Sirkeli şarımşak vebāya nāfi'dur. Bir kimse toprağını kaşları üzerine sürse vebādan ḫalāş olur diyü ḫazret-

⁶² تَشَبَّهْتُ: tutunuruz, yapışırız, sımsıkı sarılırız; أَفْيَال: etekler(ine), uçlarına, eteklerine

⁶³ نَعْتَصِمُ بِكَ عَنْ إِزْأَال (Sana sığınırız, Senin indirdiğinle); قَهْرُكَ يَا ذَا الْقُدْرَةِ الْكَامِلَةِ وَالْقُوَّةِ الشَّامِلَةِ وَلَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ

⁶⁴ Allah'im! Kahredici kudretinin (cebarūtunun) doğurduğu sarsıntıyı, melekūt âleminden ansızın gelen ve inen lütfunla yatıştır; biz Sana sığınır, Senin indirişinle (rahmetinin nüzûlüyle) korunuruz. Ey eksiksiz kudret ve her şeyi kuşatan güç sahibi! Güç ve kuvvet ancak yüce ve azametli Allah ileddir- (Lutfunun himayesine sığınıp kahrını üzerimize indirmeyeceğinden emin sana iltica ederiz; ey kudreti eksiksiz, gücü her şeyi kuşatan)

⁶⁵ MBTS. Ar. Baş ağrısı. [Kubbealtı Lugat https://www.lugatim.com/s/suda](https://www.lugatim.com/s/suda)

⁶⁶ Eklemler, mafsallar.

⁶⁷ Redhouse. Yüzün tek taraflı felci.

⁶⁸ Steingass. Hasıslık; kötü. [Osmanlıca Sözlük ve Kelime Çözücü https://pauctle.com/osmtr/index.php](https://pauctle.com/osmtr/index.php)

⁶⁹ (وَمَا لَنَا أَلَّا نَتَوَكَّلَ عَلَى اللَّهِ وَقَدْ هَدَانَا سُبُلًا) و مَا لَنَا أَلَّا نَتَوَكَّلَ عَلَى اللَّهِ (Allah'a tevekkül etmememiz için ne sebep va) İbrāḫīm Sûresi 12 (Aynı açıklama Dipnot 4 için de geçerlidir)

⁷⁰ فَإِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ فَكُفُّوا شَرْكُمْ وَأَذَانَكُمْ عَنَّا (Eğer siz müminlerseniz, o hâlde şerrinizi ve eziyetinizi bizden uzak tutun)

⁷¹ Tasrih edilmiştir. Net örtülü olmayan.

⁷² Karnıyarık otu tohumu.

⁷³ Steingass. Bir tür ağaç. [Osmanlıca Sözlük ve Kelime Çözücü https://pauctle.com/osmtr/index.php](https://pauctle.com/osmtr/index.php)

⁷⁴ Redhouse. Kuvvetli, yoğun nebiz.

i Resûl-i Ekrem şallâllâhu Te‘âlâ ‘aleyhi ve sellem hâzretlerinden mervîdir. Dağı bunun emsâli havâşş-ı nebâtiyye ki tıb kitâblarında beyân olunmuşdur. **Sâdisen** havâşş-ı ma‘deniyyedir. Bir kimse bir yere vardıkda ol yerin toprağını şu ile karışdırup içse ol yerin vebâsından halâş olur demişler. Tıyn-ı Ermenî⁷⁵ dedikleri toprağı sirke ile ve şu ile karışdırup

171

içse yâhûd bedenine sürse ve bunu i‘tiyâd etse tâ‘undan emîn olur demişler. Tiryâk-ı ekber⁷⁶ içmek ve sürünmek tâ‘una nâfi‘dur. İmâm Şâfi‘î Hâzretleri tâ‘una benefşe yağı sürünmeden enfa‘ bir devâ görmedim buyurmuşlar ve re‘îs-i etibbâ ebû ‘Alî İbn-i Şînâ böyle taşrîh etmişlerdir. Tâ‘ün ‘ilâcından ibtidâ nişter ile kan alup kanı akıdalar; eger kanı akıtmasalar, ol ta‘ndan⁷⁷ hâşıl olan kan bedene yayılup giderek eşer-i zararı kalbe vâsıl olup helâk eder kanı akıtdıktan sonra kâbız u bârid olan şeyler ile ‘ilâc edeler ve bir süngeri sirke ile suyu karışdırup aña batırup üzerine sürseler yâhûd gül yağı veyâhûd elma yağı yâhûd mersîn yağı bunlar ile mu‘alece edeler diyü tafşîl etmişdir. Pes bu tahkîklerden ma‘lûm oldu ki hiç bir şey ‘abeş halk olunmamıştır. Her birine Hâk Te‘âlâ hâşşa vemişdir ve bir marâz yokdur ki aña Hâzret-i Hâk devâsını vermemiş ola ve Hâzret Hâkkin eşyâya havâşş vermesinde nice hikmetler ve fâ‘ideler vardır. Kâdirdir ki yağmursuz nebâtât bitüre lâkin hikmeti böyle cârîdir ki yağmuru nebâtât bitmesine sebep kılmıştır *levlâ el-esbâbu lemâ irtâba murtâbun*⁷⁸

İnsanda dağı hâşsiyyet mukarrerdir. Muhammed Kazvînî ‘Acâyib Maḥlûkât’da eydir ki zamân-ı seyâhatimde bir kimse gördüm. Her ne söylerse sâ‘iliñ zamîrine muvâfık söyler idi. İbrâm⁷⁹ u ikdâm edüp bu sırrı baña keşf ile dedikde ben bir şahsım ki ‘ulûmdan behrem yokdur. Ammâ bilâ-reviyyet⁸⁰ her kelâmıña söylerim; sâ‘iliñ zamîrine muvâfık olur. Hâk Te‘âlâ baña bu hâşşayı ihsân edüp cihet-i ma‘âşım budur diyü hikâyet etmiş. Ma‘lûm oldu ki insânda dağı hâşşa mukarrer imiş. Şimdi biz anı beyân edelim ki her isim ve her du‘â için âdâb vardır. Anlar bulunmasa du‘â müstecâb olmaz. Âdâbı bunlardır tahâret ve tövbe ve Allâhu Te‘âlâya hamdu şenâ ve Resûlu Ekrem

172

şallallâhu Te‘âlâ ‘aleyhi ve sellem Hâzretlerini şalavât vâsıtasıyla şefî‘ tutmak ve helâl lokma ekl edüp harâmdan perhîz etmek ve Allâhu Te‘âlâya hüsn-i zan edüp i‘tikâd-ı şahîh ile mütecâb olacağından şekk u şüphe etmemek ve ism-i â‘zamı i‘tikâd-ı şahîhdır demişler. İ‘tikâd-ı şahîh ile bir taş a i‘tikâd olunsa ol taş nef verir ve niyyeti hâliş etmek ve müdâvemet etmek âdâbı bunlardır.

✽**Faş-ı fî-mâ yecûzu bihi e’t-tedâvî ve mâ lâ- yecûzu**⁸¹✽

At ve deve ve koyun ve sığır bunun gibi hayvânların kemikleri ile tedâvî câ‘izdir. Ama hînzîr ve âdam kemikler-ile tedâvî câ‘iz degildir. Eti ekl olunan hayvânların

⁷⁵ Ermeni kili, *bolus armenus* veya *bole armoniac* olarak da bilinir, genellikle kırmızı renkte olan, Ermenistan’a özgü ancak başka yerlerde de bulunan topraksı bir kildir. "Ermeni" terimi daha sonra kilin belirli bir kalitesine atıfta bulunmak için kullanılmıştır.

⁷⁶ Steingass. Kuvvetli panzehir.

⁷⁷ Redhouse. Delmek, mızraklamak, ani ve şiddetli darbe indirmek.

⁷⁸ *لَوْ لَا الْأَسْتِثَابُ لَمَّا ارْتَابَ مُرْتَابٌ Eger sebepler (bahaneler) olmasaydı, hiçbir şüpheli şüphe etmezdi*

⁷⁹ MBTS: Bıktırıcı ısrar; *ikdam*. Çaba.

⁸⁰ MBTS. İyice tartıp biçerek etrafıca düşünme.

⁸¹ *فِيمَا يُجُوزُ بِهِ التَّدَاوِي وَمَا لَا يُجُوزُ Tedâvîde câiz olan ve câiz olmayan şeyler.*

bevlerini devā için içmekte ihtilâf vardır. Harām olan şeyle istiṣfā harāmıdır. Meğer ki ol harām olan şeyle şifâ olduğu biline ve bir âhir helâl şey ile devā olmaya ol vakt 'illeti def' edecek mîkdâr harām şeyle tedâvî câ'izdir demişler ve 'inde' z-zarûre ol harām şey'in hürmatı gidüp helâl olur. Pes yine şifâ helâl ile olmuş olur *lem yec'al Allâh şifâe kum fîmâ harrame 'aleykum* ⁸² hadîs-i şerîfini böyle tevcih etmişlerdir. Meselâ bir kimse şu bulmayup nefsine helâk havfin ederken şarâb buldukda şusuzluğu gidecek mîkdâr içmeğe ruḥşat vardır. Bir tabîb bir hastanın marazına şarâb şifâ vërir dese bazıları şarâb içmekle şîḥḥat bulmasını yakînen bilürse tenâvülü helâl olur demişler; ba'zıları devā olması muḥakkak ise de olmaz demişler. Bir tabîb bir hastaya saḡa kan ğalebe etmiştir, kan aldırma nâfi'dür, kan aldır dedikde aldırmayup ölse me'cûr olmaz. Ama talak zaḥmetine yâḥûd remed-i⁸³ 'aynına 'ilâc etmeyüp ol marazlardan fevt olsa âşim olmaz demişler. Devā için parmağına od geçürmek İmâm-ı A'zam katında mekrûhdur. İmâm Ebû Yûsufda lâ-be'isdir; yaranın üstüne ḥamîr komaḡda be'is yokdur -devā olması

173

bilinürse-. Cum'a ertesi yarı gün geçdikden sonra ḥacâmat etmek nâfi'dür. Yarı günden evvel etmek mekrûhdur. Hâmile 'avrat oğlanı hareket etmezden muḥaddem ḥacâmat ettirmekte yâ kan aldurmakta be'is yokdur. Velâdetine karîb etmek mekrûhdur. Her kimseye ḥacâmat etmek müsteḥabdır. Resûl-i Ekrem ṣallallâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem ḥazretleri Mi'râcda her cemâ'at-i melâ'ikeye râst geldikde yâ Muḥammed ümmetine ḥacâmat ile emr eyle denilmiştir. Bir kimsenin burnunun kanı akup dökme o kan ile eline sûre-i fâtiḡa yazmak câ'izdir demişler. Vaz'-ı ḥamlde 'usret⁸⁴ çeken 'avratın kaşığının üzerine muḡhaf-ı şerîfi tutmak câ'izdir, demişler ve bir kâğıda *bi'smi'llâhi'r-raḡmani'r-raḡim ve elkat mâ fîhâ ve teḡallat ezinet li-Rabbihâ ve ḡakkat ehyâ'u şerâḡi-hâ* ⁸⁵ yazup şol butûna aşmak daḡı câ'izdir demişler ve göz tokunan kimse için yol üzerinden çörçöp düşürüp yakup ol kimsenin etrâfına tolandırmaḡda be'is yokdur. Korkmuş oğlancığın üzerine mum dökmek câ'izdir. Ammâ göz tokunan kimse üzerine bevl yâḥûd ḡamâmın çirk-âbını dökmek câ'iz deġildir ve işâbet-i 'aynın ḡak olduğu hadîs-i şerîf ile şâbitdir ve bu işâbet-i bi-ṡab'adır⁸⁶, ihtiyâr ile deġildir. Ḥattâ kendi nefsine gözi deġer bir kimseye göz deġse, gözi deġen kimsenin öġüne bir kab ile şu kuya eliyle ol suyu alup aġzına maḡmaḡa êdüp ol kabın içine akıda yüzini daḡı ol kabın içinde yaykaya⁸⁷ ba'dehu saġ eliyle ol kabdan şu alup şol dizini ol kabın içinde yaykaya sonra tonunun içinden ol kab içinde ṡahâret êde ba'dehu ol kabı yer üzerinde komaıup gözü tokundığı kimsenin ardından ol suyu bir kere başında dökeler. 'Îlâcî budur demişler ve Ḥazret Resûli Ekrem ṣallallâhu Te'âlâ 'aleyhi ve sellem

174

⁸² لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ شِفَاءَكُمْ فِيمَا حَرَّمَ (Allah, sizin şifanızı size haram kıldığı şeylerde kılmamıştır.)

⁸³ MBTS. Göz iltihabı.

⁸⁴ Ar. Sıkıntı, zorluk

⁸⁵ وَأَلْقَتْ مَا فِيهَا وَتَخَلَّتْ أَنْتَ لِرَبِّهَا وَحَقَّتْ أَحْيَاءُ شَرَاهِيا (İçinde olan her şeyi bıraktı; Rabbine teslim oldu. Böylece canlılığa dair taşkın aşırılıkları da yerini buldu [(söndü, hükmünü yitirdi- Dünyevi yükleri terk edip Rabbine boyun eğince, nefsâni canlılık ve ihtiras hâlleri de ortadan kalktı.]) → أَنْتَ لِرَبِّهَا ifadesi sebebiyle İnşikâk 84/2 işaret vardır.

⁸⁶ Mizaçla ilgilidir.

⁸⁷ Redhouse. Yıkamak.

Hazret-i Hasan ve Hazret-i Hüseyin Raziya'llahu 'anhümünin üzerlerine u'zrukumâ bi-kelimâti Allâhi et-tâmmâti min külli şeytinin ve hâmmetin ve min külli lâmmetin⁸⁸ diyü okurlardı ve 'Ubâdet ibn-i Şâmit⁸⁹

eydir ki, bir şabâh Hazret-i peygamber 'aleyhi's-salât ve's-selâma vardım 'azîm veca'ı var idi. Aşşama karîb yine vardıkda gördüm ki sıhhat bulmuşlar; sū'âl etdiğimde buyurdılar ki Hazret-i Cebra'il 'aleyhi's-selâm gelüp bismi'allâh erkâke min külli şey'in yu'zike ve min külli şerri külli nefsin ve 'aynin hâsadin Allâhu yefîke⁹⁰ diyü başa ruķâ⁹¹ eyledi ve ifâkat buldum diyü cevâb vërdiler; ve tã'undan kaçmağa şer'an mesâğ⁹² vardır. Hâk Te'alânın kahrından lutfuna ilticâ etmek niyyeti ile ve i'tikâdiyla kaçarsa cã'izdir ve zelzele olduğda evden taşra kaçmak müstecabdır. Bir yerde tã'un olduğda anda olan kimseler tıurursak ölüruz kaçarsak hâlâş oluruz diyü i'tikâd etmek hatâ-yı 'azîmdir Allâhu Te'alâya tevekkül êdüp kul len yusûbenâ illâ mâ ketebe Allâhu lenâ⁹³ diyü oturmak gerekdir. Tã'un marazı cismâniyyeden bir marazdır. Yoğsa cinnî ile olur nesne midir dediklerinde, mizâc i'tidâlinde keyfiyyet-i hâşşa üzerine münharif olduğda bi-emru'llâhu Te'alâ cin dahl etmek müsteb'ad⁹⁴ degildir demişler.

❁ **Faşl-ı fı-nef'i e'd-du'â'i li'l-meyyiti ve cevâzi naklîthâ ve mâ yukrehu en yuf'ale fihâ**⁹⁵ ❁

Meyyite du'â ettiyse ve meyyit rûhu-içün şadağa vërse bunların şevâbı meyyite vâşıl olur. Hattâ aḥbâr da gelmişdir ki du'âyı ve şadağayı nûrdan tabak içine kollar o meyyite 'arz olunur 'amellerinde ḥayr bulurlar ise mesrûr olur ve şer bulurlarsa mahzûn olurlar. Meyyit du'â-yı nef vërdiginde ve şevâb vâşıl olmasında 'ulemâ ictimâ' êdüp vellezine câ'û min ba'dihim

175

yekûlûne: Rabbenâ ğfir lenâ ve li'ihvâninellezîne sebekûnâ bil-îmân(i)⁹⁶ âyet-i şerîfesiyle vesâ'ir bu ma'nâyı müş'ar âyât ve eḥâdîs ile istidlâl etmişlerdir. Kıra'at Qur'ânın şevâbı meyyite vâşıl olmasında 'ulemâ ihtilâf etmişlerdir. Muḥtâr budur ki kıra'at Qur'ândan sonra Allâhumme avşil şevâbe mâ karâ' tu ilâ rûḥ falân⁹⁷ denile. Bir kimse nâfile namâz

⁸⁸ اَعِيْذُكُمْ بِكَلِمَاتِ اللّٰهِ التَّامَّاتِ مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ وَهَامَّةٍ وَمِنْ كُلِّ غِيْثٍ لَّامَّةٍ (Sizi, Allah'ın eksiksiz ve kusursuz kelimeleriyle; her şeytandan, her türlü zararlı canlıdan ve isabet eden her nazardan Allah'a sığındırıyorum.)

⁸⁹ 586'da Medine'de doğdu. Ensarın Hazrec koluna mensuptur. Aynı kabileden olan annesi Kurretülayn bint Ubâde müslüman olmuş ve Resûl-i Ekrem'e biat etmişti. [UBÂDE b. SÂMÎT - TDV İslâm Ansiklopedisi](#)

⁹⁰ بِسْمِ اللّٰهِ اُرْقِيْكَ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ يُؤْذِيْكَ وَمِنْ كُلِّ سَرٍّ كُلِّ نَفْسٍ وَعَيْنٍ حَاسِدٍ اللّٰهُ يَشْفِيْكَ (Allah'ın adıyla seni okuyorum. Sana zarar veren her şeyden, her nefsin şerinden ve haset eden gözden [Allah'a sığındırırım]; Allah sana şifa versin). Peygamberimizin (sav) yaptığı rukye dualarından biridir ve hadis kaynaklarında geçmektedir.

⁹¹ Redhouse. Ar. Dua.

⁹² MBTS Ar. sevâğ “yapılması câiz olmak”tan. Ruhsat.

⁹³ قُلْ اَنْ يُّصِيْبَنَا اِلَّا مَا كَتَبَ اللّٰهُ لَنَا (De ki: Allah'ın bizim için yazdığından (takdir ettiğinden) başka hiçbir şey bize asla isabet etmez.) Tevbe Sûresi 51. Ayet.

⁹⁴ Ar. uzak görülen, ihtimal dışı sayılan.

⁹⁵ وَجَازَ نَفْلُهَا وَمَا يُكْرَهُ اَنْ يُفْعَلَ فِيْهَا فِي نَفْعِ الدَّعَاةِ لِلْمَيِّتِ (Ölü için yapılan duanın faydası, (sevabının) ona nakledilmesinin caiz oluşu ve bu konuda yapılması mekruh olan şeyler)

⁹⁶ وَالَّذِيْنَ جَاءُوْا مِنْ بَعْدِهِمْ يَقُوْلُوْنَ رَبَّنَا اغْفِرْ لَنَا وَلِإِخْوَانِنَا الَّذِيْنَ سَبَقُوْنَا بِالْإِيْمَانِ (Haşr. Sûresi 10. Ayet ve tam meali: Onlardan sonra gelenler şöyle derler: ‘Ey Rabbimiz! Bizi ve bizden önce iman etmiş olan kardeşlerimizi bağışla. Kalplerimizde, iman edenlere karşı bir kin bırakma. Ey Rabbimiz! Sen çok şefkatli, çok merhametlisin)

⁹⁷ اَللّٰهُمَّ اَوْصِلْ ثَوَابَ مَا قَرَأْتُ اِلَى رُوْحِ فُلَانٍ (Allah'ım, okuduğum şeyin sevabını falanın ruhuna ulaştır)

kılıp yâhūd şâ'im olup yâhūd bir kıl âzād édüp yâhūd karabâtından⁹⁸ bişey işleyüp şevâbı meyyite işâl etmek câ'izdir ve vâsıl olur. Ecrinden dahı nokşân olmaz. Ta'avvu'âtından⁹⁹ olan 'amelleriñ şevâbı bir mü'min kimseye hibe kılmağ câ'izdir. Ferâizden câ'iz degildir. Eşah dahı budur demişler. Kabir üzerinde biten ağacı ve haşîşi¹⁰⁰ koparmağ mekr u heder yaş olıcağ zîrâ Hağ Te'âlâ hazretine anlar tesbîh êtdikce ol meyyit müntefi' olur demişler. Müsteħab olan sâ'ir yerlerde yaş şeyleri bilâ-hâcet koparmaktır. Bir kimse bir yerde katıla veyâhūd meyyiten bulunsa müsteħab olan ol mekândan def olunmağdır. Ma'a-hezâ bir mîl veyâ iki mîl miqdârı nağlı etmekde be's yokdur demişler. Bir meyyiti ba'ade'd-defn iħrâc édüp bir âhir mevzi'a yâhūd âhir beldeye nağl etmek harâmdır ve ma'siyyetdir. Meger ki defn olundığı mekân-ı mağşûb¹⁰¹ yâ şefe'a ile me'hûz ola Hazret-i Ya'kûb 'aleyhi's-selâmın arz-ı Mışırdan arz-ı Şâma nağl olunması ve Hazret-i Mûsâ 'aleyhi's-selâm Hazret-i Yûsuf 'aleyhi's-selâmın tâbûtını nice zamân geçdikden sonra arz-ı Habeşden arz-ı Şâma nağl eyledikleri şer'at-ı mütekaddime-i mensûhadır yâhūd Hazret-i Yûsuf 'aleyhi's-selâm atası yanına nağl ve defnine vaşiyyet êtmîşdir. Ol vaşiyyete ri'âyete kemikleri babaları kemikleriyle olsun içün nağl olunmuşdur. Enbiyâ vaşiyyeti sâ'ir aħâd-ı ummât¹⁰² vaşiyyeti gibi degildir. Kabr üzerine binâ etmek.....

⁹⁸ والذي جذره (قرب) في حال يكون مرفوعا والمشتق من الفعل (قرب + ات) جمع مؤنث سالم لصيغة مبالغة على وزن فَعِلَ: قَرَّبَات والذي جذره (قرب) في حال يكون مرفوعا والمشتق من الفعل (قرب + ات) جمع مؤنث سالم لصيغة مبالغة على وزن فَعِلَ: قَرَّبَات (قرب) انظر معنى قَرَّب . (قرب) [kelimesinin analizi, fiilinin çekimi](#)

⁹⁹ MBTS. Ar. (tav' "boyun eğmek, itaat etmek"ten *te'avvu'*) Farz ve vâciplere ilâve olarak nâfile ibâdet yapma

¹⁰⁰ Almaany. Haşîş: hint kenevirinden çıkarılan esrar حشيش Türk kelimesinin Türkçe terimleri Arapça [Tüm Sözlüğünün 1. Sayfasında yer alan anlamı](#)

¹⁰¹ MBTS. (Ar. *ğaşb*'dan *mağşûb*) Sâhibinden zorla alınmış, gasbedilmiş.

¹⁰² Redhouse. Ummât. Kaynaklar (Kaynakların birliği)

