

AKRABALIK TUZAĞI VE DİLSEL ŞEFFAFLIK YANILSAMASI: KAZAKİSTAN’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPISAL VE PSİKOLİNGÜİSTİK BARIYERLER

Yasemin CİHANGİR¹

Halil GÜNAY²

Öz: Kazakistan’da yürütülen Türkiye Türkçesi öğretimi, yapısal benzerliğin bir avantajdan ziyade bilişsel bir engele dönüştüğü özgün bir süreç arz etmektedir. Bu çalışma, söz konusu engelleri diller arası etkileşim (CLI) teorileri ışığında inceleyerek, Kazakistan özelindeki bulguları evrensel bir “yakınlık paradoksu” düzlemine taşımayı amaçlamaktadır. Araştırmanın merkezinde, Türk lehçeleri arasındaki genetik yakınlığın öğrenci zihninde oluşturduğu “akrabalık tuzağı” (*kinship trap*) ve bu durumun bir sonucu olan “şeffaflık yanılsaması” yer almaktadır. Kellerman, Ringbom, Odlin ve Wlosowicz’in evrensel kuramları üzerine inşa edilen çalışma; Rusçanın bir “üst dil” (*superstratum*) olarak sürece müdahalesini ve bu müdahalenin yarattığı üretimsel sıkışmışlığı analiz etmektedir. Yapılan analizler sonucunda, genetik yakınlığın dilsel farkındalığı zayıflattığı, Rusça etkisinin ise yalancı eş değerlikler üzerinden bilişsel bir süzgeç oluşturduğu saptanmıştır. Makale, elde edilen verileri kuramsal bir sentez tablosuyla sunarak, dilde kalıcı fosilleşmeleri önlemek adına “küme teoremi” temelli karşılaştırmalı bir pedagojik model önermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye Türkçesi Öğretimi, Akrabalık Tuzağı, Diller Arası Etkileşim (CLI), Rusça Etkisi (Superstratum), Küme Teoremi.*

Article Category: Linguistics

Date of Submission: 06.02.2026

Date of Acceptance: 25.02.2026

DOI: [10.5281/zenodo.18775326](https://doi.org/10.5281/zenodo.18775326)

¹ Öğr. Gör. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Türkistan, Kazakistan.

Email: yasmin.jihangir@ayu.edu.kz.

ORCID: 0009-0001-1759-2247.

² Doktor Öğretim Üyesi, Aktobe Regional University, Aktöbe, Kazakistan.

Email: hall.gnavy@gmail.com.

ORCID: 0000-0003-1503-7415.

**THE KINSHIP TRAP AND THE ILLUSION OF LINGUISTIC TRANSPARENCY:
STRUCTURAL AND PSYCHOLINGUISTIC BARRIERS IN TEACHING TURKISH
IN KAZAKHSTAN**

Abstract: The teaching of Turkey Turkish in Kazakhstan presents a unique process in which structural similarity functions as a cognitive barrier rather than an advantage. By examining these obstacles in light of Cross-Linguistic Influence (CLI) theories, this study aims to elevate the findings specific to Kazakhstan to a universal plane of the “proximity paradox”. At the core of the research lie the “kinship trap” created in the learner’S mind by the genetic proximity between Turkic dialects and the resulting “transparency illusion”. Built upon the universal theories of Kellerman, Ringbom, Odlin, and Wlosowicz, the study analyzes the intervention of Russian as a “*superstratum*” and the productive inhibition created by this interference. The analysis reveals that genetic proximity weakens linguistic awareness, while the influence of Russian forms a cognitive filter through “false friends”. By presenting the data through a theoretical synthesis table, the article proposes a comparative pedagogical model based on “set theory” to prevent permanent fossilization in language acquisition.

Keywords: *Teaching Turkey Turkish, Kinship Trap, Cross-Linguistic Influence (CLI), Russian Influence (Superstratum), Set Theory.*

Giriş

1991 yılından sonra yaşanan jeopolitik değişimler, Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arasında stratejik bağların kurulmasına vesile olmuştur. Bu yaklaşmanın eğitim dünyasındaki en somut karşılığı ise Kazakistan’da yürütülen Türkiye Türkçesi öğretim faaliyetleridir. Ancak bu süreç, dışarıdan bakıldığında sanılanın aksine her zaman sorunsuz ve düz bir başarı çizgisi izlememektedir. İki lehçe arasındaki genetik ve yapısal benzerlik, öğrencide “*konfor alanı*” hissi uyandırmakta; bu da literatürde “*akrabalık tuzağı*” veya “*yalancı eş değerlik*” olarak bilinen dilsel bir yanılsamaya yol açmaktadır.

Kazakistan sahasından elde edilen veriler, diller arası etkileşim (CLI) literatüründeki tartışmalarla çarpıcı bir uyum içerisindedir. Buradaki temel tikanıklık, öğrencinin iki dil arasında fonksiyonel bir karşılığı olmayan “*hayalî köprüler*” kurma çabasıdır. Kellerman, bu durumu, “*hiçbir yere transfer*” (*transfer to nowhere*) kavramıyla açıklar.³ Aslında, öğrenci, hedef dilin (L2) dünyayı filtreleme biçimini henüz idrak edememiştir. Bu idrak eksikliği, ana dilin zihinsel taslağının (*blueprint*) hedef dile “*kör bir aktarım*” (*blind transfer*) yoluyla dayatılmasına neden olur.⁴ Dolayısıyla, öğrenci, zihnindeki psikolojik haritaya göre hangi yapıların aktarılabilir olduğuna karar vererek, kendi dilsel bariyerlerini kendisi inşa eder. Böylece oluşan “*şeffaflık yanılsaması*” ve ortak kelime hazinesinden kaynaklanan bu aldatıcı öz güven, öğrencinin dildeki ince ayrımları fark etmesini (*noticing*) engellemekte; öğrenci hedef dili kendi ana dilinin kodlarıyla anlamlandırmaya çalıştıkça dilin özgün yapısından kopmaktadır.

Kazakistan’daki Türkçe öğrenim süreci, Odlin’in vurguladığı yanıltıcı benzerlik algısının⁵ sahadaki Rusça ve Kazakça baskısıyla birleştiği karmaşık bir yapıdır. Sovyet döneminden kalan bir miras olarak Rusçanın zihinsel bir “*üst dil*” gibi sürece dâhil olması ve öğrencinin Rusçadan-Kazakçaya, Kazakçadan-Türkçeye doğrudan çeviri yapmaya çalışması, Türkçe öğrenim sürecinde birtakım anlam bozukluğuna sebep olmuştur.⁶ Kazak öğrenciler, kaynak lehçenin etkisiyle Türkçe dil bilgisi yapılarını öğrenirken kendi dillerindeki kalıplardan

³ Eric Kellerman. (1995), “Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, s. 137.

⁴ A.g.e., ss. 137-138.

⁵ Terence Odlin (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 78.

⁶ Erdal Aydoğmuş (2018/a), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakların Rusça etkisiyle yaptıkları yanlışlar”, *TÜBAR*, 44, ss. 15-16.

sıyılmakta zorlanmaktadırlar. Bu durum, sadece ses bilgisi düzeyinde değil, özellikle cümle yapısı ve anlam seviyesinde ciddi bir tıkanıklığı da beraberinde getirmektedir.⁷

Asıl yapısal tıkanıklık, “*yalancı eş değerler*” meselesidir. Her iki lehçede de şekilce benzer olan ancak anlamca farklılaşan kelimelerin, aynı kökten geldiği için aralarındaki fark dikkat edilmeden kullanılması ciddi yanlışları meydana getirmiştir. Bu kelimelerde zamanla yaşanan anlam kaymaları veya daralmaları sonucunda ortaya çıkan bu durum⁸, öğrencinin ana dilinden bildiği bir unsuru hedef dilde de doğru anladığı yanlışına düşmesine neden olmaktadır.⁹ Başlangıçta öğrenmeyi kolaylaştırıyor gibi görünen bu ortak unsurlar, aslında hatalı kullanımların en çok yoğunlaştığı alanlardır.¹⁰ Öğrencinin zihninde tasarladığı kurgu ile anlatımı arasındaki uyumun bozulması, “*Zihnimde kurduğularım ile anlattıklarım paralellik arz etmiyor*” şeklindeki üretim odaklı sıkışmışlık¹¹, dilsel girişimlerin ve anlam sapmalarının doğrudan bir sonucudur. Bu nedenle, Kazakistan’daki öğretim süreci, klasik bir yabancı dil öğretimi olarak değil, karşılaştırmalı analizi merkeze alan pedagojik bir modelle yönetilmelidir.¹²

Bu çalışma, söz konusu engelleri aşmak için mevcut literatürü Kellerman ve Ringbom gibi kuramcıların yaklaşımları çerçevesinde sistemli bir senteze tabi tutmaktadır.

1. Yöntem

Bu araştırma, Kazakistan sahasındaki Türkiye Türkçesi öğretiminde karşılaşılan yapısal ve psikolojik engelleri belirlemeyi amaçlayan nitel bir literatür sentezi ve durum analizidir. Çalışmada, Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi edinimini sadece iki dil arasındaki (L1-L2) bir etkileşim olarak değil, Kazakistan’daki çok dilli ortamın yarattığı karmaşık dilsel girişimleri kapsayan bütüncül bir perspektifle ele almaktadır. Çalışma süreci; kuramsal temelin oluşturulması, veri setinin hazırlanması ve bu verilerin belirli analiz filtrelerinden geçirilmesi olmak üzere üç ana aşamadan meydana gelmektedir.

⁷ Saule Daurenbek & Fatma Açık (2023), “Kazaklara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kullanılması: Pedagojik Model Önerisi”, *GEFAD/GUJGEF*, 43(2), s. 1177.

⁸ Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, *Gazi Türkiyat*, 23, ss. 111,114.

⁹ Hilal Oytun Altun (2020), “Yalancı Eşdeğerler Nasıl Tasnif Edilmeli? Kazakça ve Türkiye Türkçesi Üzerinde Deneme”, *SUTAD*, 48, s. 39.

¹⁰ Bağdagül Musa (2019), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Tuzak Kelimeler”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 46, s. 91.

¹¹ Oğuzhan Yılmaz (2015), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar”, *TÜBAR*, 37, s. 268.

¹² Saule Daurenbek & Fatma Açık (2023), “Kazaklara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kullanılması: Pedagojik Model Önerisi”, s. 1163.

1.1. Araştırma Modeli ve Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın teorik zemini, Diller Arası Etkileşim (CLI) literatürünün temelini oluşturan üç ana kuram üzerine inşa edilmiştir: Kellerman'ın “*hiçbir yere transfer*”¹³ (*transfer to nowhere*), Ringbom'un “*yakınlık bariyeri*”¹⁴ ve Odlin'in “*yanıltıcı benzerlik algısı*” yaklaşımları. Konuşmak için düşünme (*thinking for speaking*) süreçleri, çoğu zaman bireyin üst-farkındalık düzeyinin dışında seyretmektedir. Bu durum, Kazak öğrencilerin L2 perspektifini fark etmelerini zorlaştıran temel etkindir. Kendi ana dillerindeki seçeneklerin dile özgü doğasının bilincinde olmayan öğrenciler için, hedef dil, anlamsal yapılar bağlamında bir karşılaştırma zemini sunamaz.¹⁵ Sonuç olarak, deneyimi sözel ifadeye dökme süreci, hedef dildeki yapısal gerçekliklerden bağımsız olarak, zihinde önceden var olan ana dili şablonu üzerinden işlemeye devam eder.

Bu kuramsal zeminde, Ringbom, Kazakça ve Türkçe arasındaki yoğun tipolojik yakınlığın başlangıçta pasif becerilerde bir anlama kolaylığı sağlasa da, iş üretmeye (*output*) gelindiğinde öğrencinin hata yapma riskini arttıran psikolinguistik bir bariyer haline geldiğini savunur. Benzer bir durumun İsveççe, Norveççe ve Danca öğrenenler arasında da yaşandığını belirten yazar, diller birbirine yaklaştıkça öğrencinin “*dilsel farkındalık*” (*noticing*) eşiğinin düştüğüne dikkat çeker.¹⁶ Ringbom, ayrıca, dilsel benzerliklerin farklılıklardan daha büyük bir güçlük kaynağı olduğu yönündeki hata analizine dayalı aşırı basitleştirilmiş görüşü eleştirerek, CLI literatürüne daha sofistike bir perspektif kazandırmaktadır. Bu kuramsal derinliği pekiştiren Wlosowicz (2010) ise, diller arası etkileşimi “*zihinsel sözlü*” (*mental lexicon*) üzerinden tanımlayarak, kökteş sözcüklerin diller arasında kurduğu güçlü bağlantılara dikkat çeker. Yazara göre, öğrencilerin diller arasındaki benzerliği bilimsel gerçeklerden ziyade kendi zihinlerinde kurgulama biçimi olan “*psikotipoloji*” (*psychotypology*), bu süreçteki algısal körlüğün temelini oluşturmaktadır. Wlosowicz, kökteş kavramını ödünçlemeleri ve enternasyonalizmleri de kapsayan “*dillerarası eş anlamlılar*” (*interlingual synonyms*) kategorisine dahil ederek, CLI süreçlerinin sadece genetik akrabalıkla sınırlı olmadığını vurgular.¹⁷ Çalışmada, bu evrensel teorilerin Kazakistan özelindeki yansımaları, karşılaştırmalı çözümleme (*contrastive analysis*) yöntemiyle mercek altına alınmıştır.

¹³ Eric Kellerman (1995), “Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?”, s. 137.

¹⁴ Hakan Ringbom (2007), “Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning”, *Second Language Acquisition*, 21, s. 11.

¹⁵ Eric Kellerman (1995), “Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?”, s. 14.

¹⁶ Hakan Ringbom (2007), “Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning”, s. 6.

¹⁷ Maria Teresa Wlosowicz (2013), “Cross-linguistic similarities and differences between cognates and their implications for foreign language learning”, *In the field of contrastive and applied linguistics*, 1, s. 296.

1.2. Veri Seti ve Kapsam

Araştırmada kullanılan veri seti, Kazakistan'daki dil öğretimi dinamiklerine odaklanan ve akademik geçerliliği kabul görmüş çalışmalardan derlenmiştir. Veri seçiminde; güçlü bir bilimsel altyapı, sistematik hata analizleri ve özgün bakış açıları temel kriterler olarak belirlenmiştir. 2009-2024 yıllarını kapsayan veriler ışığında, Türk Soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi alanındaki genel akademik eğilimler değerlendirilmiştir.¹⁸ Araştırmanın kapsamını oluşturan öğrenici profili; Kazakistan'ın sosyolinguistik gerçekliği gereği Kazakça ve Rusça arasında değişen oranlarda çift dillilik özelliği gösteren bireylerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, veri seti, sadece ana dili Kazakça olanların değil, eğitim ve sosyal hayat dili olarak Rusçayı aktif kullanan öğrencilerin tipik hata örüntülerini de içerecek şekilde sınırlandırılmıştır.

1.3. Veri Analizi ve Tasnif Süreci

Elde edilen veriler, Altun tarafından önerilen “küme teoremi” (kesişen, kapsayan ve ayrık kümeler) yaklaşımıyla incelenmiş ve üçlü bir süzgeçten geçirilmiştir.¹⁹ Bu analiz sürecinde veriler şu filtreler aracılığıyla tasnif edilmiştir:

Dilsel Girişim (Interference) Filtresi: Ses ve şekil bilgisindeki hatalı aktarımların, özellikle /y/= /j/ ve /ş/= /s/ gibi ses denklikleri üzerinden gelişen etkileri incelenmiştir.²⁰

Psikolinguistik Bariyer Filtresi: Öğrencinin “yanlış algılanan girdi” hataları ve sahte bir öz güven nedeniyle körelen bilişsel farkındalık seviyeleri analiz edilmiştir.

Sosyolinguistik Baskı Filtresi: Rusçanın zihinsel bir “üst dil” (L3 veya baskın L2) olarak cümle yapısı ve kelime seçimi üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Kökenleri farklı olsa da, sosyal temas ve alıntılama yoluyla benzerlik kazanan kelimeler.²¹ Öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken sadece Kazakçadan değil, Rusçadan da (*interlingual transfer*) yapısal ve anlamsal aktarımlar yaptığı göz önünde bulundurulmuştur. Analiz sürecinde; evde Kazakça, kamusal alanda Rusça kullanan “*dengeli olmayan çift dilli*” öğrencilerin zihinsel sözlüklerindeki kaymalar, Altun'un küme teoremiyle ilişkilendirilerek tasnif edilmiştir

¹⁸ Sibel Barcın (2024), “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(5), ss. 2274-2293.

¹⁹ Hilal Oytun Altun (2020), “Yabancı Eşdeğerler Nasıl Tasnif Edilmeli? Kazakça ve Türkiye Türkçesi Üzerinde Deneme”, s. 31.

²⁰ A.g.e., s. 34.

²¹ A.g.e., s. 32.

2. Bulgular

Bu bölümde, Kazakistan sahasındaki Türkçe öğrenim sürecinde belirginleşen yapısal, psikolojik ve kültürel engeller, veriler ışığında ve dilsel girişim (*interferens*) süzgecinden geçirilerek sınıflandırılmıştır. Bulgular; lehçeler arası akrabalığın yarattığı yanılsamalar, Rusçanın zihinsel bir üst dil olarak sürece müdahalesi ve “yalancı eş değerlikler” (*faux amis*) olmak üzere üç temel başlıkta ele alınmaktadır.

2.1. Yapısal Dil Engelleri ve Negatif Aktarım Analizi

Kazakistan sahasında karşılaşılan yapısal engeller, sadece anlamsal değil, fiziksel bir temsil olan alfabe düzeyinde de başlamaktadır. Ogur ve Baştürk, Türkçede olup Kazak alfabesinde (Kiril temelli) bulunmayan sembollerin yazımında ve Rus alfabesinden kaynaklanan alışkanlıkların Türkçe yazma süreçlerinde belirgin sorunlara yol açtığını saptamıştır.²² Bu durum, öğrencinin hedef dili kodlarken yaşadığı ilk yapısal bariyerdir.

2.1.1. Kelime Düzeyinde Anlamsal Kaymalar ve Yalancı Eş Değerler

Lehçeler arası etkileşim ve aktarım süreçlerinde en kritik eşik, biçimsel benzerliklerin ötesindeki anlamsal örtüşmedir. Türk lehçeleri arasındaki etkileşimde sadece ses benzerliği değil, Uğurlu’nun vurguladığı kavram alanı denkliği esas alınmalıdır. Yazara göre, lehçeler arası aktarmanın başarısı, kaynak lehçedeki bir kelimenin hedef lehçedeki tam eş değerinin bilinmesine ve doğru bağlamda kullanılmasına bağlıdır.²³ Bu bağlamda, diller arası etkileşim, kelimeleri orijinal anlamlarından uzaklaştırarak aldatıcı bir yapıya sokabilmektedir.²⁴ Tespit edilen toplam 200 yalancı eş değer (162 isim, 38 fiil) yapısal ve anlamsal incelemesi, bu sorunun tesadüfi değil, sistematik bir hata örüntüsü olduğunu ispatlamaktadır.²⁵ Kelimelerdeki bu sistematik sapmalar, Wlosowicz’in saptadığı üzere, kökleri ortak olmasına rağmen farklı son ekler (*different endings*) alan kökteş sözcüklerin öğreneni hataya en çok sevk eden unsurlar (*conducive to errors*) olduğu gerçeğiyle örtüşmektedir.²⁶ Örneğin, öğrencinin zihninde iki dilin formlarının aynı anda canlanması (*coactivation*) sonucu, hedef dildeki köke yanlış dilin ekinin eklendiği “dillerarası karışımlar” (*interlingual blends*) ortaya çıkmaktadır. Wlosowicz’in Fransızca “*enthousiaste*” yerine İngilizce etkisiyle ürettiği “*enthousiastique*”

²² Pınar Şimşek (2023), “Ana dili Kazak Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yazma becerileri sorunları”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 12(1), s. 242.

²³ Mustafa Uğurlu (2004), “Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği”, *Bilig Dergisi*, 29, s. 31.

²⁴ Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, s. 110.

²⁵ A.g.e., s. 133.

²⁶ Maria Teresa Wlosowicz (2013), “Cross-linguistic similarities and differences between cognates and their implications for foreign language learning”, s. 300.

örneği²⁷, Kazakistan sahasındaki öğrencilerin de ortak kökleri hedef dilin morfolojik kurallarıyla birleştirememesinin tipik bir yansımasıdır. Bu morfolojik sapmalar, eklerin kullanımında da kendini göstermektedir. Özellikle iyelik ve hâl eklerinin üst üste geldiği yığılmalı yapılar (*morphological transfer*), ana dilindeki ek sisteminin doğrudan hedef dile kopyalanmasıyla bir hata kaynağına dönüşmektedir.²⁸

Genetik Akrabalık Kaynaklı Tuzaklar: Ortak bir kökten gelmesine rağmen zamanla anlamı daralan veya genişleyen kelimeler, öğrencide “*zaten aynı dili konuşuyoruz*” algısını pekiştirmektedir. Örneğin, Kazak Türkçesinde “*dede*” anlamına gelen “*baba*” kelimesinin Türkiye Türkçesinde doğrudan “*peder*” karşılığında kullanılması, öğrencinin dildeki farkındalığını azaltan yapısal bir engeldir.²⁹ Benzer şekilde, Kazakçada “*kötü*” anlamına gelen “*jaman*” sıfatı ile Türkiye Türkçesindeki “*yaman*” (güçlü, becerikli) kelimesi arasındaki derin anlam farkı, ses benzerliğinin hatalı anlam transferini tetiklemesine örnek teşkil eder.³⁰ Bu sapmalar, günlük hayata dair somut nesnelerde daha belirgindir. Kazakçada “*sivrisinek*” anlamına gelen “*masa*”, Türkiye Türkçesinde bir mobilyayı işaret ediyor veya Kazakçada “*yorgan/battaniye*” demek olan “*körpe*” kelimesinin hedef dilde “*taze/genç*” anlamında olması, öğrencinin zihnindeki eşleşmeyi sarsmaktadır. Bu anlamsal kaymalar, Kazakçada “*önceleri/evvelce*” anlamındaki “*burın*” zarfının hedef dilde bir organa (burun) dönüşmesi; “*akşam*” anlamındaki “*keşke*” kelimesinin ise bir “*pişmanlık veya dilek*” anlamına evrilmesi ile daha da somutlaşmaktadır. Ortak kökten gelen kelimelerin zamanla birer “*akrabalık tuzaklarına*” dönüşmesi, öğrencinin basit iletişim anlarında dahi bilişsel bir şok yaşamasına neden olmaktadır.³¹

Sosyo-Kültürel ve Rusça Kaynaklı Sapmalar: Rusçanın zihinsel bir süzgeç görevi görmesi, özellikle yabancı kökenli kelimelerde “*rastgele yalancı eş değerlik*” (*chance false friends*) durumunu ortaya çıkarmaktadır.³² Kazakçada Rusça etkisiyle “*mağaza*” anlamında kullanılan “*magazin*” kelimesi ile Türkiye Türkçesindeki eğlence içerikli “*magazin*” kavramı arasındaki

²⁷ A.g.e., s. 301.

²⁸ Erol Ogur & Şükrü Baştürk (2022), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerde ana dili etkisi”, *TIDSAD*, 9(33), s. 13.

²⁹ Mikail Cengiz (2024), “Türk lehçelerinin tipolojik özelliklerinin karşılaştırılması”, içinde *Türk dünyasında Türkiye Türkçesi öğretimi: Öğretici el kitabı*, Ankara: YTB Yayınları, s. 132; Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, s. 114.

³⁰ Bağdagül Musa (2019), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Tuzak Kelimeler”, s. 98.

³¹ Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, s. 116-117, 122.

³² Hilal Oytun Altun (2020), “Yalancı Eşdeğerler Nasıl Tasnif Edilmeli? Kazakça ve Türkiye Türkçesi Üzerinde Deneme”, s. 32.

çatışma bu durumun bir sonucudur.³³ Yine Kazakçada “*diş macunu*” anlamındaki pasta ile Türkçedeki hamur tatlısı olan pasta arasındaki bariyer, zihinde kurulan hatalı köprüleri yansıtmaktadır.³⁴

2.1.2. Fonetik Benzerliklerin Morfolojik ve Semantik Etkileri

Lehçeler arasındaki düzenli ses denklikleri (örneğin; /y/= /j/, /ş/= /s/), öğrencinin hedef dili kendi yerel kodlarıyla anlamlandırmasına zemin hazırlayarak diller arası eş sesliliği tetiklemektedir.³⁵ Bu durum, sadece kelime düzeyinde kalmayıp eylem dizgesinde de ciddi sapmalara yol açar: Fonetik benzerlikler, öğrenci için her zaman bir avantaj teşkil etmemekte; aksine “*akustik bir aldatmaca*” yaratarak semantik sapmaları derinleştirmektedir. Örneğin; var/bar, ver/ber, yer/jer, yol/jol, iş/is, kış/kıs.

Eylem Dizgesi Hataları: Eylem dizgesindeki bu karmaşa, Aydoğmuş tarafından saptanan “*binmek*” yerine “*oturmak*” (ana dilindeki bin- fiilinin karşılığı olarak) kullanımıyla daha da belirginleşmektedir. Benzer bir tipolojik körlük, organ adlarında da görülür; Kırgız Türkçesinde hem “*el*” hem “*kol*” organlarını karşılayan “*kol*” sözcüğü, öğrencinin “*bir kolumuzda beş parmak var*” gibi hatalı üretimler yapmasına neden olmaktadır.³⁶ Kazakçadaki tūs- (in-) eyleminin, ses benzerliği nedeniyle Türkiye Türkçesindeki düşmek fiili üzerine hatalı nakledilmesi “*çocuk araçtan düştü*” örneğinde olduğu gibi, negatif transferin tipik bir örneğidir.³⁷

İşlevsel Kaymalar: Kazakçada “*yapmak, çalışmak*” işlevini gören iste- fiilinin, Türkiye Türkçesinde “*arzulamak*” anlamını karşılaması, öğrencinin kavramsal şemalar arasında sıkışmasına neden olmaktadır.³⁸

2.2. Motivasyonel Bariyerler ve Psikolojik Etmenler

Kazakistan’daki Türkçe öğrenim süreci sadece dil bilgisel bir aktarım sorunu değil, aynı zamanda öğrencinin tutumunu belirleyen karmaşık bir psikolojik süreçtir. Buradaki en baskın engel, akrabalığın yarattığı “*sahte konfor alanı*” ve buna bağlı gelişen bilişsel körlüktür.

³³ Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, s. 122.

³⁴ A.g.e., s. 123.

³⁵ Hilal Oytun Altun (2020), “Yalancı Eşdeğerler Nasıl Tasnif Edilmeli? Kazakça ve Türkiye Türkçesi Üzerinde Deneme”, s. 34.

³⁶ Erdal Aydoğmuş (2024), “Kırgızistan’da Türkiye Türkçesi öğretimi”, içinde *Türk dünyasında Türkiye Türkçesi öğretimi: Öğretici el kitabı*, Ankara: YTB Yayınları, s. 323.

³⁷ Bağdagül Musa (2019), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Tuzak Kelimeler”, s. 95.

³⁸ Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, s. 128.

Ayrıca, ana dili dışında yapılan okumalarda motivasyon, kaygı düzeyi, öz güven gibi duyuşsal faktörler okuyucunun okuma-anlama düzeyini anadilde okumaya göre daha fazla etkiler.³⁹

2.2.1. Sahte Öz Güven Paradoksu ve Farkındalık Eşiği

İki lehçe arasındaki ortak kelime hazinesi, öğrencide dil yetkinliğine dair yanıltıcı bir algı oluşturarak “*Sahte Öz Güven Paradoksu*”nu tetiklemektedir.⁴⁰ Bu durum, öğrencinin dildeki ince ayrımları fark etme (*noticing*) becerisini köreltmekte; öğrenci, ses ortaklıklarına güvenerek kelimelerin derin anlamlarını sorgulama ihtiyacı duymamaktadır. Ringbom, bu bilişsel körlüğü “*tanıma güçlüğü*” kavramıyla detaylandırır. Yazara göre, ikinci dilde (L2) olup ana dilinde (L1) bulunmayan yapılar, fark edilene kadar sistematik olarak gözden kaçmakta; ancak bir kez tespit edildikten sonra öğrenilmelerinin aslında zor olmadığı görülmektedir. Doğru ve yanlış arasındaki keskin ayrım, benzerlik ve farklılık arasındaki bulanık ilişkiyle tam olarak örtüşmediğinde, öğrenci farkında olmadan L1 kodlarının konforuna teslim olmaktadır. Ringbom, bu bilişsel körlüğü “*tanıma güçlüğü*” (*identification difficulty*) kavramıyla detaylandırır.⁴¹ Wlosowicz ise, bu durumu “*algısal körlük*” (*overlooking*) olarak niteleyerek, öğrencilerin biçimsel benzerliğe duydukları aşırı güven nedeniyle diller arasındaki ince ayrıntıları gözden kaçırdığını vurgular.⁴² Yazara göre, öğrenenlerin kökteşlerin sunduğu “*kolay anlaşılma*” (*easy understanding*) haliyle yetinmeleri, farklı son eklerin hataya davetiye çıkarmasına neden olmaktadır.⁴³ Eğer bu farkındalık eşiği aşılmazsa, hataların sistematikleştiği “*fosilleşmiş bir ara dil*” (*fossilized interlanguage*) gelişme riski kaçınılmaz hâle gelmektedir.⁴⁴ Ana dilinden bildiği unsurları hedef dilde de mutlaka doğru anladığı yanılgısına düşmesi, eğitimde aşılması güç psikolojik engeller inşa etmektedir.⁴⁵

2.2.2. Bilişsel Sıkışmışlık ve Ket Vurma Olgusu

Öğrencilerin sıklıkla ifade ettiği “*zihnimde kurguladıklarım ile anlattıklarım birbirini tutmuyor*” şeklindeki tıkanıklık, dilsel girişimlerin ve anlam sapmalarının yarattığı psikolojik

³⁹ Nilay Yavuz Balakbabalar (2024), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi”, içinde *Türk dünyasında Türkiye Türkçesi öğretimi: Öğretici el kitabı*, Ankara: YTB Yayınları, s. 226.

⁴⁰ Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, s. 111.

⁴¹ Hakan Ringbom. (2007), “Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning”, s. 63.

⁴² Maria Teresa Wlosowicz (2013), “Cross-linguistic similarities and differences between cognates and their implications for foreign language learning”, s. 295.

⁴³ A.g.e., s. 300.

⁴⁴ A.g.e., s. 298.

⁴⁵ Hilal Oytun Altun (2020), “Yalancı Eşdeğerler Nasıl Tasnif Edilmeli? Kazakça ve Türkiye Türkçesi Üzerinde Deneme”, s. 39.

baskının bir sonucudur.⁴⁶ Wlosowicz’in üretim aşamasına dair sunduğu “*zihinde aynı anda canlanma*” ve diller arası formların birbiriyle yarışması mekanizmasıyla bilimsel bir zemine oturmaktadır.⁴⁷ Bu zihinsel rekabet, Kellerman’ın belirttiği “*işlem yükü*” ile birleştiğinde, öğrencinin hedef dil formunu seçerken yaşadığı duraksamayı ve sonrasındaki dilsel sapmayı açıklamaktadır. Bu üretim odaklı tikanıklık, literatürde “*bilişsel tasarruf*” arayışı olarak tanımlanmaktadır. Kellerman’a göre öğrenciler, özellikle plansız konuşma anlarında zihinsel işlem yüklerini yönetebilmek adına İngilizce-Hollandaca gibi yakın lehçeler arasında “*kısa yoldan*” (*quick and dirty*) çözümler üretme yoluna giderler.⁴⁸ Dilsel mesafe azaldıkça, hata riski bilirse dahi ana dili bir “*bilişsel kurtarıcı*” olarak kullanma refleksi güçlenir.

Sonuç olarak, öğrenci, bilişsel kapasitesi ne kadar sıkışırsa, en hızlı ulaşabildiği kaynağa yani ana diline o denli rücu etmektedir. Bu rücu etme hâli, telaffuz boyutunda Ringbom’un “*görev katılığı*” (*task rigidity*) olarak tanımladığı baskı altında daha da belirginleşir. Biçimsel olarak özdeş olan köken ortaklarını (*cognates*) telaffuz ederken, çok ileri düzeydeki öğrenciler bile hedef dilin kurallarını bilmelerine rağmen sıklıkla L1 telaffuzuna geri dönmektedir. Ringbom, bu durumu, ana dili telaffuzunun zihne o kadar derinlemesine yerleşmiş olmasıyla açıklar ki; öğrenci özellikle yorgun veya stresli olduğunda zihin bu değişikliğe karşı güçlü bir direnç gösterir.⁴⁹ Sibel Barcın’ın literatür değerlendirmesi, bu engellerin en somut şekilde “*yazma becerisinde*” kendini gösterdiğini kanıtlamaktadır. Öğrencilerin ana dillerinde düşünerek hedef dilde üretim yapmaya çalışmaları, “*ket vurma*” ve “*olumsuz aktarım*” olgularını besleyerek motivasyon kırılmalarına yol açmaktadır.⁵⁰

2.2.3. Rusçanın Zihinsel “Üst Dil” Olarak Yarattığı Bilişsel Bariyer

Kazakistan bağlamında, Rusça, sadece bir araç dil değil, bireyin kavramsal haritasını ve dünya görüşünü şekillendiren bir “*üst dil*” mahiyetindedir. Bu durum, Rusçadaki kalıpların Kazakçaya birebir çevrilmesiyle oluşan yapısal aktarımlarda; **Tablo 1**’de yer alan örneklerde olduğu gibi açıkça kendini göstermektedir.

⁴⁶ Oğuzhan Yılmaz (2015), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar”, s. 268.

⁴⁷ Maria Teresa Wlosowicz (2013), “Cross-linguistic similarities and differences between cognates and their implications for foreign language learning”, s. 301.

⁴⁸ Eric Kellerman (1995), “Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?”, s. 129.

⁴⁹ Hakan Ringbom (2007), “Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning”, s. 63.

⁵⁰ Sibel Barcın (2024), “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme”, s. 2274.

Tablo 1. Rusça Kaynaklı “Üst Dil” Etkisiyle Oluşan Yanlış Kullanım ve Doğru Karşılıkları⁵¹

Kaynak Dil (Rusça Mantığı)	Kazakçadaki Yapısal Aktarım	Yanlış Kullanım	Türkiye Türkçesi (Doğru Kullanım)
С днем рождения! / S dnem rojdeniya (doğum gününüz ile)	Туған күніңізбен. / Tuğan küninizben (Doğum gününüzle)	Doğum gününüzle.	Doğum gününüz kutlu olsun. / Doğum gününüzü kutlarım.
Кем вы работаете? / Kem vı rabotayete? (Kim olarak çalışıyorsunuz?)	Кім болып істейсіз? / Kim bolıp isteysiz? (Kim olup çalışıyorsunuz?)	Kim olup çalışıyorsunuz?	Ne iş yapıyorsunuz?
Ало, кто это? / Alo, kto eto? (Alo, bu kim?)	Ало, бұл кім екен? / Alo, bul kim eken? (Alo, bu kimmiş?)	Alo, bu kimmiş?	Alo, kiminle görüşüyorum? / Alo, kimsiniz?
Большое спасибо! / Bolsoye spasibo (Büyük teşekkür)	Үлкен рақмет. / Ülken raqmet (Büyük teşekkür ederim)	Büyük teşekkür ederim.	Çok teşekkür ederim.

Rusçanın etkisi sadece kelime ve kalıp ifadelerle sınırlı kalmayıp, söz dizimine (*syntax*) de sirayet etmektedir. Kazak ve Türkiye Türkçesinin söz dizimi teorik olarak aynı olsa da, yoğun Rusça maruziyeti ve iki dilliliğin bir sonucu olarak yazılı anlatımlarda Rusça düşünülerek kurgulanmış devrik yapılar tespit edilmiştir.⁵² Bu durum, Rusçanın zihinsel bir “*üst dil*” olarak cümle kurgusunu ana dilinden bağımsız olarak şekillendirdiğini kanıtlamaktadır.⁵³ Öğrenci, yeni bir dilsel veriyi işlerken mevcut Rusça şemalarını bir süzgeç olarak kullanmaktadır. Bu durumun en somut örneği, Wlosowicz’in de vurguladığı “*fiil yönetimi*” (*verb government*)

⁵¹ Erdal Aydoğmuş (2018/a), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakların Rusça etkisiyle yaptıkları yanlışlar”, ss. 16, 21, 24.

⁵² Erol Ogur & Şükrü Baştürk (2022), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerde ana dili etkisi”, s. 12.

⁵³ Erdal Aydoğmuş (2024), “Kırgızistan’da Türkiye Türkçesi öğretimi”, s. 323.

hatalarında görülür. Örneğin; Rusça *учиться чему?* (Dat.) yapısının, hedef dildeki sentaktik düzleme yanlış aktarılması, diller arası eş sesli veya benzer yapıların yarattığı girişimin bir neticesidir.⁵⁴ Rusçanın zihinsel hâkimiyeti altında gelişen bu çok katmanlı girişim modeli, öğrencinin Türkiye Türkçesinin özgün sentaktik yapısına nüfuz etmesini zorlaştıran temel psikolinguistik faktörlerden biridir. Öğrenci, yeni bir dilsel veriyi işlerken mevcut Rusça şemalarını bir süzgeç olarak kullanmakta; bu da Odlin'in belirttiği “*algılanan girdi*” aşamasında bilişsel bir engel oluşturmaktadır. Rusçanın zihinsel hâkimiyeti altında gelişen bu çok katmanlı girişim modeli, öğrencinin Türkiye Türkçesinin özgün yapısına nüfuz etmesini zorlaştıran temel psikolinguistik faktörlerden biridir.

2.3. Dil Öğretiminde Kültürel Farkındalığın Önemi

Türkiye Türkçesi öğretimi, sadece dil bilgisi kurallarının aktarılması değil, aynı zamanda dilin temelini oluşturan kültürel kodların paylaşılması sürecidir. Kültür, dile hayat veren bir öz olarak kabul edildiğinde, özellikle akraba lehçeler arasında kültür aktarımı hayati bir rol üstlenir. Bu aktarım, öğrencinin mevcut dünyayı anlamlandırma biçimi ile hedef lehçenin sunduğu kültürel gerçeklik arasında bir köprü kurarak, benzerliklerin yarattığı anlam yanılsamalarını önleyen pedagojik bir rehber görevi görür.⁵⁵

2.3.1. Semantik Sapmalar ve Kültürel Bağlam

Öğrencilerin diller arası benzerliklere güvenerek yaptıkları hatalı çıkarımların en net örneği, sesteş veya eş değer görünen “*tuzak kelimeler*”dir.⁵⁶ Dil girdisinin kültürel bağlamdan kopuk olması durumunda yaşanan anlam sapmaları, lehçeler arası şeffaflık yanılsamasının ne denli yanıltıcı olabileceğini göstermektedir. Nitekim Türkiye Türkçesine tipolojik olarak Kazakçadan çok daha yakın olan Azerbaycan Türkçesi verileri incelendiğinde, bu “*akrabalık tuzağı*” daha net anlaşılmaktadır. Örneğin, Azerbaycan Türkçesinde baba biriminin “*dede*”, ata biriminin ise “*baba*” karşılığında kullanılması ya da subay (bekar), kənd (köy) gibi kelimelerin Türkiye Türkçesinde tamamen farklı kavram alanlarına kayması, öğrencinin zihinsel sözlüğünde ciddi bir çatışma yaratmaktadır. Yine Azerbaycan Türkçesinde axtar- (aramak) fiilinin Türkiye Türkçesindeki aktar- (nakletmek) ile; danış- (konuşmak) eyleminin

⁵⁴ Maria Teresa Wlosowicz (2013), “Cross-linguistic similarities and differences between cognates and their implications for foreign language learning”, ss. 298, 303.

⁵⁵ Saule Daurenbek & Fatma Açık (2023), “Kazaklara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kullanılması: Pedagojik Model Önerisi”, s. 1162.

⁵⁶ Bağdagül Musa (2019), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Tuzak Kelimeler”, s. 91.

ise Türkiye Türkçesindeki danış- (fikir sormak)⁵⁷ ile gösterdiği sesteşlik, öğrenciyi biçimsel benzerliğin yanıltıcı konforuna iterek anlamı ıskalamasına yol açıyor. Birbirine bu denli yakın lehçelerde bile görülen bu “*yalancı eş değerlik*” durumu, Kazak öğrencinin Kıpçak sahasından Oğuz sahasına geçerken yaşadığı anlamsal bariyerlerin evrensel bir lehçeler arası etkileşim (CLI) sorunu olduğunu kanıtlamaktadır.

Duygu ve İfade Kaymaları: Türkiye Türkçesinde “*parmak ısırma*” deyimini şaşakalmak, hayret etmek anlamındayken, Kazak Türkçesinde “*barmağın tistedi*”⁵⁸ deyiminin pişman oldu anlamına gelmesi veya bir vedalaşma ifadesi olan saw bolıngız “*sağ olunuz*” ibaresinin Türkiye Türkçesinde bir teşekkür nidası olarak algılanması, kültürel kodların belirleyiciliğini kanıtlamaktadır.⁵⁹

Tarihsel Evrim ve Üslup (Register): Kelimelerin anlamsal alanlarındaki iyileşme veya kötüleşme gibi tarihsel süreçler kültürel farkındalıkla takip edilmelidir. Örneğin, Türkiye Türkçesinde para sözcüğünün Kazakçada rüşvet anlamında kullanılması, kültürel bağlamın kelime tercihlerini ne denli etkilediğini göstermektedir.⁶⁰

2.3.2. Pedagojik Bütünleşme ve Küme Teoremi

Sibel Barcın’ın çalışmaları, Türk soylu öğrencilerin en çok yazma becerisinde hata yapmalarını, kültürel-anlamsal sınırların yazı dilinde daha keskin hale gelmesine ve ana dilin hedef dile ket vurmasına bağlamaktadır.⁶¹ Bu nedenle, kültür, sadece deyimisel kalıplar olarak görülmemeli; toplumsal değerlerden günlük yaşam alışkanlıklarına kadar geniş bir çerçevede eğitime dâhil edilmelidir.⁶² Bu bütünleşme, öğrenme sürecini sadece kalıcı hâle getirerek, öğrencinin farkındalığını da geliştirecektir.

3. Tartışma

Kazakistan sahasındaki Türkçe ediniminde saptanan dilsel engeller; diller arası etkileşim (CLI) literatürü ve “*yakınlık paradoksu*” bağlamında irdelenmektedir. Elde edilen bulgular; Odlin’in benzerlik algısı ve Kellerman’ın transfer kuramları ışığında değerlendirilerek,

⁵⁷ Mustafa Karataş & Ali İhsan Çevik (2017), “Dil Öğretiminde “Ana Lehçe” ile “Hedef Lehçe” Arasındaki İlişkinin (Benzerlik) Dil Becerilerine Etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi Örneği)”, *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), ss. 579-608.

⁵⁸ İsmet Kenesbayev (2007), *Frazeologiyalıq Sözdik*, -Almatı, s. 117.

⁵⁹ Bağdagül Musa (2019), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Tuzak Kelimeler”, ss. 93-95.

⁶⁰ Erdal Aydoğmuş (2018/b), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, s. 123.

⁶¹ Sibel Barcın (2024), “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme”, s. 2289.

⁶² Saule Daurenbek & Fatma Açık (2023), “Kazaklara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kullanılması: Pedagojik Model Önerisi”, s. 1158.

genetik akrabalığın yarattığı bilişsel savunmasızlık ile Rusçanın müdahale ettiği çok katmanlı girişim modelleri sentezlenmektedir.

3.1. Yakınlık Paradoksuna Küresel Ölçekli Tipolojik Bir Bakış

Birbirine yakın akraba dil sistemleri arasındaki etkileşimde biçimsel benzerliğin yarattığı anlamsal yanılsamalar, öğrencinin ana dilindeki şemaları hedef dile denetimsizce aktarmasına (*negatif transfer*) yol açmaktadır. Bu durum, genetik yakınlığın öğrenci zihninde kolaylaştırıcı bir unsur değil, aksine bir “*akrabalık tuzağı*” işlevi görmesine neden olmaktadır. Türk lehçeleri arasındaki öğrenme süreçlerinde belirginleşen bu olgu, öğrencinin ses ortaklıklarına dayanarak kelimelerin anlamsal derinliğini sorgulama ihtiyacı hissetmemesiyle sonuçlanmaktadır. Ortak kökenden gelmesine rağmen Kazakçada “*dede*” anlamına gelen baba kelimesinin Türkiye Türkçesinde doğrudan peder anlamında kullanılması, öğrencide “*aynı dili konuşuyoruz*” yanılgısı yaratarak tipolojik farkındalığı zayıflatmaktadır.

3.2. “Akrabalık Tuzağı” ve Sahte Öz Güven Paradoksu

Lehçelerdeki yapısal yakınlık, öğrencide dil yetkinliğine dair yanıltıcı bir algı oluşturarak “*Sahte Öz Güven Paradoksu*” olarak tanımlanan bilişsel bir engeli beraberinde getirmektedir. Bu süreçte, ses olarak benzeyen ancak anlamca ayrılan “*yalancı eş değerler*”, öğrencilerin en çok hata yaptıkları alanlardır. Öğrenci, kendi ana dilinden bildiği kelimeleri hedef dilde de doğru anladığı yanılgısına düştüğü için pratik sorunlar yaşamakta; bu da mesajın hatalı kodlanmasına yol açmaktadır. Bu metodolojik sorunu aşmak için öğrencinin karşılaştığı zorluk hiyerarşisini dikkate alan ve karşılaştırmalı çözümleme yöntemini merkeze alan bir modelin uygulanması; mevcut dil birikiminin bir engel olmaktan çıkarılıp bilinçli bir öğrenme sürecine dönüştürülmesi adına zorunluluktur.

3.3. Üçlü Etkileşim Modeli: Rusçanın Zihinsel Bir “Üst Dil” Baskısı

Kazakistan gerçekliğinde Türkçe öğretimini özgün kılan temel unsur, sürecin Rusça-Kazakça-Türkiye Türkçesi arasındaki “*üçlü etkileşim*” (*triple interference*) zemininde ilerlemesidir. Bu dilsel ekosistemde, Rusça, bireyin kavramsal haritasını şekillendiren bir “*üst dil*” mahiyeti kazanmıştır. Odlin, bu süreci “*diller arası etkileşim*” kavramıyla açıklayarak, öğrencinin önceki dil tecrübelerinin hedef dile sızdığını ve “*algılanan girdi*” aşamasında bilişsel bir bariyer oluşturduğunu belirtmektedir.

3.3.1. Leksik Girişim ve Kavramsal Çatışmalar: “Sahte Köprüler”

Diller arası etkileşim süreçleri, kelimeleri özgün anlamlarından uzaklaştırarak aldatıcı bir yapıya büründürmektedir. Rusçanın zihinsel bir süzgeç olduğunu kanıtlayan en bariz örnek, her iki lehçede ortak kullanılan Rusça kökenli kelimelerdeki anlam kaymalarıdır. Örneğin, Kazakçada Rusça etkisiyle mağaza olarak kodlanan magazin kelimesinin Türkiye Türkçesinde eğlence içeriği ifade etmesi, bu zihinsel dominansın bir sonucudur. Bu tür durumları Altun, “*rastgele yalancı eş değerlik*” kapsamında değerlendirerek, ses benzerliğinin yarattığı anlam sapmalarının öğrencinin zihninde “*ayrık kümeler*” olarak tanımlanması gerektiğini vurguluyor. Benzer şekilde, başta örneklendirdiğimiz Kazakçada “*jaman*” (kötü) ile Türkçedeki “*yaman*” sıfatı veya pasta örneği; öğrenci, Rusça süzgecinden gelen pasta kelimesini bir hamur tatlısı olarak değil, doğrudan bir hijyen ürünü olan diş macunu olarak kodlar, bu da zihinsel şemalar arasında bir çatışma yaratır.

3.3.2. Eylem Dizgesi Sapmaları

Odlin’in kuramına göre, diller arası benzerlik algısı yükseldikçe bilişsel savunmasızlık artmakta ve eylem kategorilerinde negatif transfer oluşmaktadır. Kazakçada “*yapmak, çalışmak*” işlevini gören iste- fiilinin Türkçede “*arzulamak*” anlamını karşılaması, öğrencinin Rusça temelli çalışma ve arzulama kalıpları arasında sıkışmasına neden olur. Kazakçadaki tüs- (in-) eyleminin Türkçedeki düşmek fiili üzerine hatalı aktarılması, Odlin’in belirttiği “*ses benzerliğinin anlamsal nakli tetiklemesi*” ilkesiyle tam bir örtüşme içindedir. Saha gözlemlerimiz, “*akrabalık tuzağı*” ve yakınlık paradoksunun tüm Türk soylu gruplarda aynı şiddette görülmediğini, bu durumun dilsel yetkinlik hiyerarşisiyle doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir. Rusya coğrafyasında yaşayan ve ana dillerinden ziyade Rusçaya hâkim olan Türk soylu öğrencilerde, “*nasılsa anlıyorum*” yanılsamasının yerini “*sistematik kodlama*” disiplinine bıraktığı görülmektedir. Bu durum, Kellerman’ın “*psikotipoloji*” kuramını tersinden doğrular: Öğrenci, hedef dil ile kendi zihinsel şablonu arasında tipolojik bir mesafe hissettiğinde, aktarılabilir unsurların peşine düşmek yerine dili sıfırdan, hatasız bir yapı olarak inşa etmektedir. Buna karşın, Azerbaycan Türkçesi örneğinde olduğu gibi mesafenin zihinsel olarak “*sıfır*” algılandığı durumlarda, Ringbom’un “*yakınlık bariyeri*” devreye girmekte ve öğrenci Wlosowicz’in vurguladığı o ince yapısal ayrımlara karşı “*algısal körlük*” yaşamaktadır. Sonuç olarak, ana dilin gölgesinden kurtulmak için gereken “*dilsel mesafe*”, aslında öğrenme sürecinde bir engel değil, disipline edici bir katalizör işlevi görmektedir.

3.4. Bulguların Tematik Sentezi ve İlişkisel Analizi

İncelenen literatür ve ampirik veriler, Kazakistan sahasındaki Türkçe ediniminde karşılaşılan engellerin birbirinden bağımsız hatalar olmadığını, aksine birbirini besleyen üç temel odak etrafında kümelendiğini göstermektedir:

Tema 1: Tipolojik İllüzyon ve Denetimsiz Aktarım Döngüsü

Veriler, Kazak ve Türkiye Türkçesi arasındaki genetik yakınlığın öğrencide bir “*şeffaflık yanlışlaması*” yarattığını kanıtlamaktadır. Baba, jaman ve uksaw gibi örnekler, hatanın sadece kelime düzeyinde kalmadığını, öğrencinin hedef dili kaynak dilin bir varyantı olarak görme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Odlin’in belirttiği “*yanıltıcı benzerlik algısının farkındalığı köreltmesi*” ilkesinin sahada sistematik bir karşılık bulduğunun göstergesidir. Wlosowicz tarafından vurgulanan biçimsel benzerliğe duyulan aşırı güven, öğrencinin dildeki ince ayrımları gözden kaçırmaya (*overlooking*) neden olmaktadır.

Tema 2: Üçlü Etkileşim Modeli ve Zihinsel “Üst Dil” Baskısı

Sentezlenen verilerde Rusçanın rolü, basit bir kelime ödünçlemesinin ötesinde, zihinsel bir filtre olarak belirginleşmektedir. Magazin ve pasta gibi alıntı kelimeler üzerinden gelişen “*rastgele yalancı eş değerlikler*”, öğrencinin Rusça kavramsal şemalarını Türkçe üzerine nakletme çabasının bir neticesidir. Bu durum, süreci sadece Kazakça-Türkçe arasında değil, Rusçanın da dahil olduğu “*üçlü bir girişim*” (*triple interference*) modeline dönüştürmektedir. Öğrenci, yeni bir dilsel veriyi işlerken mevcut Rusça şemalarını bir süzgeç olarak kullanmakta, bu da Odlin’in belirttiği “*algılanan girdi*” aşamasında bilişsel bir engel oluşturmaktadır.

Tema 3: Bilişsel Sıkışmışlık ve Üretimsel Ket Vurma

Öğrencinin “*zihnimde kurguladıklarım ile anlattıklarım birbirini tutmuyor*” şeklindeki tıkanıklığı, sentezde “*Üretimsel Sıkışmışlık*” temasını doğrulamaktadır. Kellerman’ın “*hiçbir yere transfer*” (*transfer to nowhere*) kavramıyla açıkladığı üzere öğrenci, hedef dilin dünyayı filtreleme biçimini henüz idrak edemediği için ana dilin zihinsel taslağını hedef dile dayatmaktadır. Ringbom’un “*yakınlık bariyeri*” olarak tanımladığı bu durum, özellikle baskı altında (konuşma/yazma) ana dili kodlarına rücu etme (*task rigidity*) şeklinde kristalize olmaktadır. Kazakistan sahasındaki Türkçe ediniminde gözlemlenen bu çok katmanlı engeller, evrensel diller arası etkileşim (CLI) literatürüyle harmanlandığında tesadüfi olmayan, sistematik bir hata örüntüsü ortaya koymaktadır. Söz konusu yapısal ve psikolinguistik

tikanıklıkların kuramsal dayanakları ile sahadaki pratik karşılıkları arasındaki korelasyonu somutlaştırmak adına hazırlanan sentez, **Tablo 2**'de sunulmuştur.

Tablo 2. CLI Kuramlarının Kazakistan Sahasındaki Uygulamalı Karşılıkları⁶³

Evrensel Kuramcı	Temel Kavram	Akraba Dil Grubu	Makaledeki Karşılığı
Ringbom	Yakınlık Bariyeri	İskandinav Dilleri	Benzerliğin farkındalığı köreltmesi.
Kellerman	Hiçbir Yere Transfer	Cermen Dilleri	Ana dili taslağının hedef dile dayatılması.
Odlin	Yanılıcı Benzerlik	CLI (Genel)	Algılanan girdi aşamasındaki hatalar.
Wlosowicz	Psikotipoloji	Latin / Slav Dilleri	Bıçimsel benzerliğe aşırı güven.

Tablo 2'deki veriler ışığında söylenebilir ki; lehçeler arası akrabalık, öğrenci zihninde başlangıçta bir “*konfor alanı*” illüzyonu yaratsa da, üretim safhasında sinsi bir parazit etkisine dönüşmektedir. Odlin’in yanılıcı benzerlik ve Kellerman’ın hiçbir yere transfer uyarıları, sahadaki Kazak öğrencilerin üretimlerinde sadece birer kuram olmaktan çıkıp; Rusçanın zihinsel tahakkümüyle birleşen özgün bir yakınlık paradoksuna evrilmektedir. Bu tablo, çalışmanın “Sonuç” bölümünde ele alınacak olan pedagojik dönüşümün de temel gerekçesini oluşturmaktadır.

4. Tespit ve Stratejik Öneriler

Bu araştırma, Kazakistan sahasındaki Türkiye Türkçesi öğretiminin sadece teknik bir dil aktarımı değil, derinlemesine bir psikolinguistik farkındalık yönetimi gerektirdiğini ortaya koymuştur. Analiz edilen veriler; “*akrabalık tuzağı*” ile Rusçanın bir üst dil olarak müdahale ettiği süreçlerin, dil ediniminde kalıcı fosilleşmelere (*fossilization*) yol açtığını

⁶³ Yazar tarafından (Ringbom, Kellerman, Odlin ve Wlosowicz’in kuramları temel alınarak oluşturulmuştur.

kanıtlamaktadır. Aşağıdaki öneriler, bu bariyerlerin aşılmasına yönelik karşılaştırmalı bir pedagojik modelin ana hatlarını çizmektedir.

4.1. Temel Saptamalar

Akrabalık Tuzağı ve Bilişsel Engel: Lehçeler arası benzerlik, öğrencide sahte bir konfor alanı yaratarak diller arası eş seslilik nedeniyle semantik hatalar yapılmasına zemin hazırlamaktadır.

Üst Dil Olarak Rusça Baskısı: Rusça, bireyin kavramsal haritasını şekillendiren bir süzgeç görevi görerek hem kelime düzeyinde hataları tetiklemekte, hem de cümle yapısında sapmalara neden olmaktadır.

Üretimsel Sıkışmışlık: Ana dilinde düşünerek yapılan olumsuz aktarımlar, en çok yazma becerisinde ket vurma olgusu olarak kristalize olmakta ve motivasyon kaybına yol açmaktadır.

4.2. Pedagojik Çıkarımlar ve Stratejik Öneriler

Bu noktada, **Tablo 1**'de özetlenen kuramsal bariyerlerin aşılması, sadece teknik bir kelime öğretimiyle değil; öğrencinin kendi “psikotipolojik” algısını disipline edecek karşılaştırmalı bir farkındalık yönetimiyle mümkündür.

Kontrastif Müfredat ve Karşılaştırmalı Farkındalık: Öğretim süreci, standart modeller yerine “*karşılaştırmalı çözümleme*” yöntemini merkeze almalıdır “*Küme teoremi*” yaklaşımıyla kelimelerin anlamsal sınırları (ayrık, kesişen ve kapsayan kümeler) somutlaştırılmalıdır.

Leksik Kodların Bağlamsal Rehabilitasyonu: “*Tuzak kelimeler*”, sadece listeler üzerinden değil; kültürel bağlam, tarihsel anlam evrimi ve üslup özellikleri dikkate alınarak öğretilmelidir.

Farkındalık (Noticing) Mekanizması: Öğretmenler ve materyal tasarımcıları, öğrencinin “*aynı dili konuşuyoruz*” yanılsamasından çıkmasını sağlayacak hata odaklı ve farkındalık artırıcı dönütleri sürece dahil etmelidir.

Sonuç

Kazakistan’da yürütülen Türkiye Türkçesi öğretimi, iki lehçe arasındaki genetik ve yapısal yakınlığın etkisiyle aslında sanılandan daha karmaşık bir psikolinguistik süreç barındırmaktadır. Yapılan incelemeler; Kazak ve Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin, öğrencide “*şeffaflık yanılsaması*” adı verilen sahte bir algı yarattığını göstermektedir. Bu

durum, Odlin'in vurguladığı “*yanıltıcı benzerlik algısı*” nedeniyle öğrencinin tipolojik farkındalığını zayıflatmakta ve “*akrabalık tuzağı*” (*kinship trap*) dediğimiz engeli ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, öğrenci, kelimelerin ses olarak benzemesine güvenir fakat Ringbom'un ifade ettiği “*yakınlık bariyeri*”ne takılarak anlam kaymaları ve semantik hatalar yapar.

Araştırmanın ulaştığı bir diğer önemli sonuç ise, Rusçanın zihinsel bir “*üst dil*” (*superstratum*) olarak bu sürece doğrudan müdahale etmesidir. Kazakistan'daki dil ekosisteminde Rusça, öğrencinin zihninde algısal bir bariyer görevi görmekte; bu da hem kelime düzeyinde “*yalancı eş değerlikleri*” tetiklemekte, hem de cümle yapısında hedef dile hatalı aktarımlar yapılmasına neden olmaktadır. Kellerman'ın “*hiçbir yere transfer*” kuramıyla örtüşen bu tablo, özellikle yazılı üretimde “*bilişsel sıkışmışlık*” yaratmaktadır. Öğrencinin zihninde tasarladığı anlam ile ifade ettiği cümle arasındaki bu kopukluk, hem motivasyon kaybına hem de dilde kalıcı hataların (fosilleşme) oluşmasına yol açmaktadır.

Bu sahadan elde edilen veriler ışığında söylenebilir ki; dilsel akrabalığın her zaman bir avantaj olmadığı, aksine üretim safhasında sinsi bir “*parazit etkisi*” yarattığı görülmektedir. Odlin'in “*yanıltıcı benzerlik*” ve Kellerman'ın “*hiçbir yere transfer*” uyarıları, sahadaki Kazak ve Kırgız öğrencilerde görülen yapısal sapmaların yanı sıra, Türkiye Türkçesine çok daha yakın olan Azerbaycan Türkçesi verilerindeki “*yalancı eş değerlik*” kaynaklı bilişsel çatışmalarla ete kemiğe bürünmektedir. Ancak Rusçanın zihinsel bir üst dil olarak devreye girdiği veya dilsel mesafenin bilinçli olarak korunduğu gruplarda hata payının düşmesi, Wlosowicz'in “*zihinsel rekabet*” teorisinin farkındalık (*noticing*) ile nasıl aşılabileceğini göstermektedir.

Tüm bu saptamalar neticesinde, bu çalışma, dil öğretimi dünyasında kabul gören “*dilsel benzerliğin her zaman avantaj olmadığı*” gerçeğini Türk lehçeleri üzerinden ispatlamıştır. Kazakistan özelinde başarıya ulaşmak için, klasik yöntemlerin ötesine geçerek yerel şartları ve evrensel diller arası etkileşim (CLI) teorilerini dikkate alan yeni bir yol izlenmelidir. Bu noktada, diller arasındaki ayırık ve kesişen unsurları netleştiren “*küme teoremi*” temelli, kültürel farklılıkları ve kelimelerin tarihsel gelişimini merkezine alan karşılaştırmalı bir eğitim modelinin uygulanması stratejik bir gerekliliktir. Gerçek bir dil edinim süreci, diller arasındaki benzerliklerin yanılsamasına kapılmak değil, farklılıkların disipliniyle hedef dili yeniden inşa etmektir.

KAYNAKÇA

- Altun, Hilal Oytun (2020), “Yalancı Eşdeğerler Nasıl Tasnif Edilmeli? Kazakça ve Türkiye Türkçesi Üzerinde Deneme”, *SUTAD*, 48, ss. 27-46.
- Aydoğmuş, Erdal (2018/a), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler Üzerine”, *Gazi Türkiyat*, 23, ss. 109-135.
- Aydoğmuş, Erdal (2018/b), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakların Rusça etkisiyle yaptıkları yanlışlar”, *TÜBAR*, 44, ss. 11-27.
- Aydoğmuş, Erdal (2024), “Kırgızistan’da Türkiye Türkçesi öğretimi”, içinde *Türk dünyasında Türkiye Türkçesi öğretimi: Öğretici el kitabı*, Ankara: YTB Yayınları, ss. 311-331.
- Balakbabalar, Yavuz Nilay (2024), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi”, içinde *Türk dünyasında Türkiye Türkçesi öğretimi: Öğretici el kitabı*, Ankara: YTB Yayınları, ss. 225-241.
- Barcın, Sibel (2024), “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme”, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(5), ss. 2274-2293.
- Cengiz, Mikail (2024), “Türk lehçelerinin tipolojik özelliklerinin karşılaştırılması”, içinde *Türk dünyasında Türkiye Türkçesi öğretimi: Öğretici el kitabı*, Ankara: YTB Yayınları, ss. 129-155.
- Daurenbek, Saule & Açıık, Fatma (2023), “Kazaklara Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Çözümleme Yönteminin Kullanılması: Pedagojik Model Önerisi”, *GEFAD/GUJGEF*, 43(2), ss. 1153-1189.
- Karataş, Mustafa & Çevik, Ali İhsan (2017), “Dil Öğretiminde “Ana Lehçe” ile “Hedef Lehçe” Arasındaki İlişkinin (Benzerlik) Dil Becerilerine Etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi Örneği)”, *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(3), ss. 579-608.
- Kellerman, Eric (1995), “Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere?”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, ss. 125-150.
- Kenesbayev, İsmet (2007), *Frazeologiyalıq Sözdik*, Almatı, 800 s.
- Musa, Bağdagül (2019), “Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Tuzak Kelimeler”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 46, ss. 89-101.
- Odlin, Terence (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Ogur, Erol & Baştürk, Şükrü (2022), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrencilerde ana dili etkisi”, *TIDSAD*, 9(33), ss. 1-15.
- Ringbom, Hakan (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Şimşek, Pınar (2023), “Ana dili Kazak Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yazma becerileri sorunları”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 12(1), ss. 239-252.
- Wlosowicz, Teresa Maria (2013), “Cross-linguistic similarities and differences between cognates and their implications for foreign language learning”, *In the field of contrastive and applied linguistics*, 1, ss. 295-309.
- Uğurlu, Mustafa (2004), “Türk Lehçeleri Arasında Kelime Eş Değerliği”, *Bilig Dergisi*, 29, ss. 29-40.
- Yılmaz, Oğuzhan (2015), “Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar”, *TÜBAR*, 37, ss. 255-275.