ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

TEKE

ISSN: 2147-0146
Eylül September Volume 8/3 2019

İmtiyaz Sahibi, Yazı İşleri Müdürü ve Editörü /

License Owner, Editorial Manager and Editor

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

Editör Yardımcıları / Editor Assistants

Prof. Dr. Osman MERT - Doç. Dr. Erhan DURUKAN

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR *(Bursa Uludağ Üni.)* - Prof. Dr. Ahmet BURAN *(Fırat Üni.)*

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU *(Bursa Uludağ Üni.)* - Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ *(Kırıkkale Üni.)*

Prof. Dr. Cumaali ŞABANOV *(Özbekistan)* - Prof. Dr. Dmitri D. VASİLYEV (*Rusya Federasyonu*)

Prof. Dr. Erden KAZHYBEK *(Kazakistan)*- Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK *(Fırat Üni.)*

Prof. Dr. Funda KARA *(Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Gülden SAĞOL YÜKSEKKAYA *(Marmara Üni.)*

Prof. Dr. Gülhan ATNUR *(Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN *(TDK - Ege Üni.)*

Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ *(İstanbul Kültür Üni.)* - Prof. Dr. İrfan MORİNA *(Kosova Cum.)*

Prof. Dr. Kadirali KONKOBAYEV *(Kırgızistan)* – Prof. Dr. Luo XIN *(Çin Halk Cum. Pekin Üni.)* –

Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU *(Hacı Bayram Veli Üni.)* - Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL *(Kültür Üni.)*

Prof. Dr. Metin EKİCİ *(Ege Üni.)* - Prof. Dr. Metin ÖZARSLAN *(Hacettepe Üni.)*

Prof. Dr. Mihail DOBROVİTS *(Macaristan)* - Prof. Dr. Muammer DEMİREL *(Bursa Uludağ Üni.)*

Prof. Dr. Muharrem DAŞDEMİR *(Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Murat YAKAR *(Mersin Üni.)*

Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH *(Erciyes Üni.)* – Prof. Dr. Mustafa ÖNER *(Ege Üni.)*

Prof. Dr. Peter ZIEME *(Almanya)* - Prof. Dr. Rıdvan CANIM (*Trakya Üni.*)

Prof. Dr. Sadettin ÖZÇELİK *(Dicle Üni.)* - Prof. Dr. Semra ALYILMAZ *(Bursa Uludağ Üni.)*

Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ *(Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Serhat ZAMAN *(Bursa Uludağ Üni.)*

Prof. Dr. Tsendiyn BATTULGA *(Moğolistan)* - Prof. Dr. Ülkü ELİUZ *(Karadeniz Teknik Üni.)*

Doç. Dr. Bahadır GÜNEŞ *(Karadeniz Teknik Üni.)* - Doç. Dr. Ergin JABLE *(Kosova)*

Doç. Dr. Galip GÜNER *(Erciyes Üni.)* - Doç. Dr. Hülya TAŞ (*Bursa Uludağ Üni.)*

Doç. Dr. Özgür AY *(Uşak Üni.)* - Doç. Dr. Vefa GULİYEVA *(Azerbaycan)*

Doç. Dr. Safiye BULUT *(Gazi Üni.)* - Dr. Fahri VALEHOĞLU *(Azerbaycan)*

Dr. Nazım MURADOV *(K.K.T.C.)* - Dr. Nurdin USEEV *(Manas Üni.)* - Rafig HÜMMET *(Gürcistan)*

Yayın Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Ahmet B. ERCİLASUN *(Emekli Öğretim Üyesi)* - Prof. Dr. Ayşehan Deniz ABİK *(Çukurova Üni.)*

Prof. Dr. Cefer M. CEFEROV *(Azerbaycan Pedagoji Üni.)* - Prof. Dr. Efrasiyap GEMALMAZ *(Emekli Öğr. Üyesi)*

Prof. Dr. Harun DUMAN *(Marmara Üni.)* - Prof. Dr. Hülya ARGUNŞAH *(Erciyes Üni.)*

Prof. Dr. İbrahim Ethem ATNUR (*Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Kemal ABDULLA *(Azerbaycan Diller Üni.)*

Prof. Dr. Kemal YAVUZ *(Fatih Sultan Mehmet Üni.)* - Prof. Dr. Mahmut DOĞRU *(YÖK)* -

Prof. Dr. Oktay Alipaşa SAMEDOV *(Azerbaycan)* - Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU *(Emekli Öğretim Üyesi)*

Prof. Dr. Süleyman ÇİĞDEM *(Atatürk Üni.)* - Prof. Dr. Zeki KAYMAZ *(Ege Üni.)*

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR *(Emekli Öğr. Üyesi)* - Dr. Öner KABASAKAL *(TİKA Eski Başkanı)*

Genel Koordinatör / General Coordinator

Doç. Dr. Nurşat BİÇER - Doç. Dr. Onur ER

Yabancı Dil Sorumlusu / Responsible for Foreign Language

Dr. Sinan DİNÇ - Dr. Negizbek ŞABDANALİYEV - Uz. Ayten M. HACILAR

Düzelti Sorumluları / Responsible for Revision

Dr. Faruk POLATCAN - Dr. Fatih CAN

Dr. İsmail ÇOBAN - Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI - Muhammet Lütfü AKYÜZ

Kaynakça Sorumluları / Responsible for Bibliography

Öğr. Gör. Bahattin ŞİMŞEK – Dr. Sıddık BAKIR

Sanat Danışmanı / Art Advisor

Görsel Sanatlar Uz. Levent ALYAP



Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN (*Kırıkkale Üni.*) – Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (*Bursa Uludağ Üni.*)

Prof. Dr. Bilal YÜCEL (*Cumhuriyet Üni*) – Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ (*Kırıkkale Üni.*)

Prof. Dr. Bilginer ONAN (*Mustafa Kemal Üni.*) – Prof. Dr. Erdoğan BOZ (*Osmangazi Üni.*)

Prof. Dr. Feyzi ERSOY (*Hacı Bayram Veli Üni.*) - Prof. Dr. Gülhan ATNUR (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN (*Ege Üni.*) - Prof. Dr. Hüseyin BAYDEMİR (*Atatürk Üni.*)

Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH (*Erciyes Üni.*)

Prof. Dr. Osman MERT (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Salahaddin BEKKİ (*Ahi Evran Üni.*)

Prof. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ (*Atatürk Üni.*) - Prof. Dr. Suat UNGAN (*Trabzon Üni.*)

Doç. Dr. Süleyman EFENDİOĞLU *(Atatürk Üni.)*

Prof. Dr. Şener DEMİREL (*Fırat Üni.*) - Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ (*Ardahan Üni.*)

Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (*Emekli Öğr. Üyesi*) – Doç. Dr. Adnan TAŞGIN (*Atatürk Üni.*)

Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN *(Kafkas Üni.)* -Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI *(Adnan Menderes Üni.)*

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU *(Kırıkkale Üni.)* -Doç. Dr. Duygu UÇGUN *(Pamukkale Üni.)*

Doç. Dr. Elmas ŞAHİN *(Çağ Üni.)* -Doç. Dr. Erhan DURUKAN *(Trabzon Üni.)*

Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA *(İstanbul Üni.)* - Doç. Dr. Galip GÜNER *(Erciyes Üni.)*

Doç. Dr. Hacer TOKYÜREK *(Erciyes Üni.)* - Doç. Dr. Hülya TAŞ *(Bursa Uludağ Üni.)*
Doç. Dr. İlker AYDIN *(Ordu Üni.)* - Doç. Dr. Kelime ERDAL *(Bursa Uludağ Üni.)*
Doç. Dr. Keziban TEKŞAN *(Ordu Üni.)* - Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN *(Erzincan Binali Yıldırım Üni.)*
Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI *(Gaziantep Üni.)* - Doç. Dr. Mesut GÜN *(Nevşehir Hacı Bektaş Üni.)*
Doç. Dr. Mitat DURMUŞ *(Kafkas Üni.)* - Doç. Dr. M. Fatih KANTER *(Kilis 7 Aralık Üni.)*
Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ *(Yıldız Teknik Üni.)* - Doç. Dr. Nurşat BİÇER *(Kilis 7 Aralık Üni.)*
Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ *(Erzincan Binali Yıldırım Üni.)* - Doç. Dr. Özgür AY *(Uşak Üni.)*
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT *(Gazi Üni.)* - Doç. Dr. Sedat MADEN *(Giresun Üni.)*
Doç. Dr. Sezgin DEMİR *(Fırat Üni.)* - Doç. Dr. Suat ÜNLÜ *(Akdeniz Üni.)*
Doç. Dr. Şenel ELALDI *(Cumhuriyet Üni.)*
Doç. Dr. Veli BATDI *(Kilis 7 Aralık Üni.)* - Doç. Dr. Yasin Mahmut YAKAR *(Erzincan Binali Yıldırım Üni.)*
Dr. Adil ÇORUK *(Çanakkale On Sekiz Mart Üni.)* - Dr. Ahmet Faruk GÜLER *(İnönü Üni.)*
Dr. Arif ÇERÇİ *(Gaziantep Üni.)* - Dr. Beytullah KARAGÖZ *(Tokat Gaziosmanpaşa Üni.)*
Dr. Birol İPEK *(Fırat Üni.)* - Dr. Ceyhun OZAN *(Atatürk Üni.)*
Dr. Ebru KÜLEKÇİ *(Kilis 7 Aralık Üni.)* - Dr. Elvan GÜN DURU *(Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.)*
Dr. Halil İbrahim SARI *(Kilis 7 Aralık Üni.)* - Dr. Hatice ALTUNKAYA *(Aydın Adnan Menderes Üni.)*
Dr. Hüseyin AKAR *(Kilis 7 Aralık Üni.)* - Dr. İbrahim EFE *(Kilis 7 Aralık Üni.)*
Dr. İrfan Murat YILDIRIM *(Celal Bayar Üni.)* - Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI *(Kafkas Üni.)*
Dr. Mahmut POLATCAN *(Karabük Üni.)* - Dr. Mehmet Emre ÇELİK *(On Dokuz Mayıs Üni.)*
Dr. Metin DEMİRCİ *(Sütçü İmam Üni.)* - Dr. Muhammed HÜKÜM *(Kilis 7 Aralık Üni.)*
Dr. Nurdin USEEV *(Manas Üni.)* - Dr. Nurullah ŞAHİN *(Ağrı İbrahim Çeçen Üni.)*
Dr. Serkan ÇAKMAK *(Atatürk Üni.)*

ULUSLARARASI TÜRKÇE EDEBİYAT KÜLTÜR EĞİTİM DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF TURKISH LITERATURE CULTURE EDUCATION



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,
üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.
Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.tekedergisi.com'a aittir.
Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.
Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.
Gönderilen yazılar iade edilmez.

ASOS Index, Index Copernicus, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax, Academic Journals Database Akademik Dizin, ResearchBib, InfoBase Index, DOAJ, EBSCO, SOBIAD, MLA, MIAR, ULAKBİM tarafından dizinlenmektedir.

ISSN: 2147-0146

Editörden

Değerli Okuyucular,

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi'nin 31. (8/3) sayısını yayımlamanın mutluluğunu ve haklı gururunu yaşamaktayız.

Dergimizin bu sayısında yine birbirinden değerli bilim insanlarının yazmış oldukları son derece özgün konuları içeren araştırma ve inceleme makaleleri bulunmaktadır. (Makaleler hakem raporlamaları sonucunda yayımlanması uygun görülen yazıların geliş tarihleri esas alınarak yayımlanmaktadır).

Değerli Okuyucular,

Dergimizin bu sayısının muhteşem kapağının, "Editörden" ve "İçindekiler" sayfalarının tasarımı Türk Dünyası Hizmet Ödülü Sahibi, Görsel Sanatlar Uzmanı, eşsiz bilim ve sanat adamı Levent ALYAP tarafından yapıldı.

Bilindiği üzere dergimizin Sanat Danışmanı olan Levent ALYAP'ın yaptığı her çalışma ülkemizde, Türk dünyasında ve dünyanın dört bir yanında ilgiyle takip edilmekte ve alanın uzmanlarının takdirini ve beğenisini kazanmaktadır. ALYAP tarafından bugüne kadar dergimiz, derneğimiz ve vakfımız için tasarlanan her eser, hem yapım tekniği hem de içeriği bakımından Türklük bilimi ve görsel sanatlar alanlarının öncü ve örnek eserleri olmuş; pek çok bilim adamının ve sanatçının da ufkunu açmıştır. ALYAP, dergimizin bu sayısının kapak tasarımında Uluslararası TEKE Dergisi'nin logosunu törenlerde, şölenlerde, düğünlerde, toylarda sevinçte ve tasada birliğin, bütünlüğün ve kardeşliğin sembolü hâline gelen "çelenk" olarak tasarlamıştır.

ALYAP, dergimizin "Editörden" sayfasında ise "Türk Elleri'ni ve (Kök)türk harfli eski Türk yazıtlarını unutturmamak" için Hakasya'da bulunan Ahsıs idari biriminin logosunun üzerine Yenisey Yazıtları'ndan Kemçik-Çırgak Yazıtı'nda (E-41) geçen bir cümleyi (aşnukı atlarım eşintim [*Önceki atlarımı koşturdum / bindim*] cümlesini) ustaca yerleştirerek "geçmişi, hâle, hâli de istikbale taşımak" istemiştir.



Değerli Okuyucular,

Dergimizin 31. (8/3) sayısına yazılarıyla katkı sağlayan seçkin ve saygın bilim insanlarına, bilim ve hakem heyetine, yayın kuruluna, sanat danışmanımıza, dergimizin okurlarına, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*'nin ve Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Derneğinin "çilekeş emektaşları"na teşekkür eder; makalelerin ilgililerine yararlı olmasını ve Türklük bilimi alanına katkı sağlamasını dilerim.

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ



CONTENTS / İÇİNDEKİLER



Ergün ACAR

CODEX CUMANICUS'TA BULUNAN MENTAL FİİLLERİN GÜNÜMÜZ ANADOLU AĞIZLARINDAKİ KULLANIMLARI ÜZERİNE *(Araştırma Makalesi)*

AN INVESTIGATION ON THE USE OF MENTAL VERBS IN CODEX CUMANICUS IN CURRENT ANATOLIAN DIALECTS

1276-1292

Farhad RAHİMİ

ABUŞKA SÖZLÜĞÜNDEKİ YANLIŞLAR ÜZERİNE *(Araştırma Makalesi)*

ON THE WRONGS OF ABUSHKA DICTIONARY

1293-1312

Kaan YILMAZ

BURGAZİ FÜTÜVVETNAMESİ'NİN TRAVNİK NÜSHASI ÜZERİNE NOTLAR *(Araştırma Makalesi)*

NOTES ON TRAVNIK MANUSCRIPT OF BURGAZI'S FUTUVVETNAME

1313-1336

Serkan ÇAKMAK

OSMANLI DÖNEMİ TÜRK SÖZLÜKÇÜLÜĞÜNÜN KEŞFEDİLMEMİŞ BİR ÖRNEĞİ: OSMANZÂDE AHMED TÂİB'İN MİR'ATÜ'L-MÜŞKİL ADLI BİLİNMEYEN ESERİ *(Araştırma Makalesi)*

AN UNDISCOVERED SAMPLE OF TURKISH LEXICOGRAPHY IN OTTOMAN PERIOD: AN UNKNOWN WORK OF OSMANZÂDE AHMET TÂIB TITLED MİR'ATÜ'L-MÜŞKİL

1337-1354

Muhammet Raşit MEMİŞ

MORFOLOJİK FARKINDALIK VE MORFOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİMİ *(Derleme Makale)*

MORPHOLOGICAL AWARENESS AND MORPHOLOGICAL AWARENESS TRAINING

1355-1368

Muammer ŞEHİTOĞLU

"besi" KAVRAM İŞARETİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME *(Araştırma Makalesi)*

AN EVALUATION ON "besi" CONCEPT SIGN

1369-1384

Songül İLBAŞ

ESKİŞEHİR İLİ BALKAN MUHACİR AĞIZLARI VE KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ *(Araştırma Makalesi)*

BALKAN IMMIGRANT DIALECTS OF ESKİŞEHİR AND CHARACTERISTIC FEATURES

1385-1401

Fecri YAVİ

TARAMA SÖZLÜĞÜ'NDE TÜRKÇE DİNÎ TERİMLER *(Araştırma Makalesi)*

THE RELIGIOUS TERMS IN THE SCANNING DICTIONARY

1402-1436

Baktıbek ISAKOV - Uğur ÜNAL

TÜRK DÜNYASINDA İLETİŞİM VE HABERLEŞMEDE A PRİORİ FORMLAR *(Derleme Makale)*

A PRIORI FORMS IN COMMUNICATION AND TRANSFORMATION IN THE TURKIC WORLD

1437-1466

Gamze YILDIRIM

TUVA TÜRKÇESİNDE BULUNAN GIRTLAKSI (FARİNGAL) ÜNLÜLERİN FONEMİK ÖZELLİĞİ HAKKINDA *(Araştırma Makalesi)*

ON PHONEMIC STATUS OF PHARYNGEAL VOWELS IN TUVA TURKISH

1467-1478

Osman KUFACI

ARŞÎ DİVANI'NDA FAZLULLAH-I HURÛFÎ İLE İLGİLİ TESPİTLER *(Araştırma Makalesi)*

THE FINDINGS ON FAZLULLAH-I HURÛFÎ IN THE ARŞÎ BRANCH OF DIVAN LITERATURE

1479-1523

Nazım MURADOV

MEHMET EMİN RESULZADE'NİN "*İNSANLARA HÜRRİYET, MİLLETLERE İSTİKLAL!*" SÖYLEMİNİN ANALİZ DENEMESİ *(Araştırma Makalesi)*

NOTES ON MEHMET EMIN RESULZADE'S "FREEDOM FOR PEOPLE, INDEPENDENCY FOR NATIONS!" SPEECH

1524-1547

Ahmet KARAKUŞ

ÇAĞDAŞ TÜRK ŞİİRİNDE SES ÖRNEKLERİ *(Araştırma Makalesi)*

SOUND SAMPLES IN CONTEMPORARY TURKISH POETRY

1548-1582

Özgür ATAKAN

OSMANLI'YI İBN-İ HALDUN'LA ÖYKÜLEMEK: BAHTİYARLIK ROMANI ÜZERİNE BİR İNCELEME *(Araştırma Makalesi)*

NARRATING THE OTTOMAN WITH IBN KHALDUN: A STUDY ON THE BAHTİYARLIK NOVEL

1583-1612

Saadettin YILDIZ

GIDA "KÖK"TEN GELİR: TANPINAR'IN "AKŞAM" ŞİİRİNİN OLUŞUM (TEKEVVÜN) SÜRECİ VE MİTOLOJİK ZEMİNİ *(Araştırma Makalesi)*

FOOD DERIVES FROM ROOT: COMPOSITION PROCESS AND MYTHOLOGICAL BACKGROUND OF TANPINAR'S POEM 'EVENING'

1613-1629

Gül Mükerrem ÖZTÜRK

KÜLTÜR AKTARIMINDA ÇEVİRİ STRATEJİLERİ: MİKHEİL CAVAHİŞVİLİ'NİN "ÇANÇURA" ADLI ÖYKÜSÜNÜN TÜRKÇE ÇEVİRİSİNDEKİ DEYİMLERİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ *(Araştırma Makalesi)*

TRANSLATION STRATEGIES IN CULTURAL TRANSFER: COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS IN TURKISH TRANSLATION OF MİKHEİL CAVAHİŞVİLİ'S STORY CALLED "ÇANÇURA"

1630-1647

İbrahim GÜMÜŞ

YAŞAYAN İNSAN HAZİNESİ BAĞLAMINDA BARTIN'DA MAKET USTASI AHMET GÜLDÜR *(Araştırma Makalesi)*

THE LIVING HUMAN TREASURE IN CONTEXT OF MASTER MODEL IN BARTIN AHMET GÜLDÜR

1648-1665

Neslihan KARAKUŞ - Buse DENİZ

TÜRK VE ALMAN MASALLARINDA YER ALAN İLETİLERİN KİŞİSEL GELİŞİME KATKI SAĞLAYICILIK YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI *(Araştırma Makalesi)*

COMPARISON OF THE MESSAGES IN TURKISH AND GERMAN TALES IN TERMS OF CONTRIBUTION TO PERSONAL DEVELOPMENT

1666-1686

Cansu EKREN - Celile Eren ÖKTEN

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR İNCELENMESİ *(Araştırma Makalesi)*

TFL INSTRUCTOR PERCEPTIONS ABOUT TEACHING GRAMMAR: A METAPHOR ANALYSIS

1687-1708

Nihal ÇALIŞKAN

YABANCI DİL SINIFLARINDA TÜMLEÇ YAN CÜMLELERİNİN ÖĞRETİMİ: EŞDİZİMLİLİK VE SEMANTİK EĞİLİMLER TEMELLİ BİR YAKLAŞIM *(Araştırma Makalesi)*

TEACHING COMPLEMENT CLAUSES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS: A COLLOCATIONAL AND SEMANTIC APPROACH

1709-1741

Nurullah ŞAHİN

CENGİZ AYTMATOV'UN ESERLERİNDEN SEÇİLEREK OLUŞTURULMUŞ METİNLERİN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALABİLİRLİKLERİNİN İNCELENMESİ *(Araştırma Makalesi)*

THE EXAMINATION OF THE TEXTS PICKED FROM THE WORKS WRITEN BY CENGIZ AYTMATOV THAT CAN BE PLACE IN THE SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSE BOOK

1742-1772

Bircan EYÜP

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİNLEME EĞİTİMİ DERSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ *(Araştırma Makalesi)*

THE VIEWS RELATED TO LISTENING EDUCATION OF TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES

1773-1795

Şükran DİLİDÜZGÜN - Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER - Duygu AK BAŞOĞU - Melda ORYAŞIN - Neslihan YÜCELŞEN

METİN TÜRÜ BAĞLAMINDA OKUMA YÖNTEM-TEKNİKLERİYLE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ İLİŞKİLENDİRME ÇALIŞMASI *(Araştırma Makalesi)*

A STUDY ON RELATING METACOGNITIVE READING STRATEGIES WITH READING METHOD TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF TEXT TYPE

1796-1816

Mehmet KATRANCI - Aykut YETGİN

EBEVEYNLERİN, ÇOCUKLARIN OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI İLE ÇOCUK KÜTÜPHANESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ *(Araştırma Makalesi)*

PARENTS' VIEWS ON CHILDREN'S READING AND LIBRARY HABITS AND CHILDREN'S LIBRARY

1817-1839

Hüseyin AKAR - O. Tayyar ÇELİK - Ali KARATAŞ

AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİNİN KENDİNİ SABOTAJI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ *(Araştırma Makalesi)*

INVESTIGATION OF THE LEVEL OF PREDICTION ACADEMİC LOCUS OF CONTROL, ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS ON SELF-HANDICAPPING

1840-1859

Ahmet SAYLIK

HOFSTEDE'NİN KÜLTÜR BOYUTLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI; GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI *(Araştırma Makalesi)*

THE ADAPTATION OF THE HOFSTEDE'S CULTURE DIMENSIONS SCALE INTO TURKISH: A RELIABILITY AND VALIDITY ANALYSIS

1860-1881

Fatih DEMİREL - Hüsniye Merve BİNGÖL

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN OKULLARDA İLK KARŞILANMASI: İNGİLTERE ÖRNEĞİ *(Araştırma Makalesi)*

THE FIRST WELCOMING OF MIGRANT CHILDREN IN SCHOOLS: THE EXAMPLE OF ENGLAND

1882-1901

Selami UYSAL - Kerim GÜNDOĞDU

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN WEB PEDAGOJİK İÇERİK BİLGİSİ, PROGRAM YAKLAŞIMLARI VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ *(Araştırma Makalesi)*

INVESTIGATION OF WEB PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE, CURRICULUM ORIENTATIONS AND SELF REGULATION SKILLS OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY STUDENTS

1902-1928

Fatih KARİP

İLKOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ *(Araştırma Makalesi)*

AN EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL ACQUISITIONS OF VISUAL ARTS COURSE ACCORDING TO REVISED BLOOM TAXONOMY

1929-1948

Necla URHAL - Ümit Kubilay CAN

VİYOLONSEL EĞİTİMİNDE BAŞLANGIÇ YAY TEKNİKLERİNİN İNCELENMESİ *(Araştırma Makalesi)*

ANALYSIS OF BEGINNER STRING TECHNIQUES IN VIOLONCELLO TRAINING

1949-1967

Acar, E. (2019). Codex Cumanicus'ta bulunan mental fiillerin günümüz Anadolu ağızlarındaki kullanımları üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1276-1292.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1276-1292, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

CODEX CUMANICUS'TA BULUNAN MENTAL FİİLLERİN GÜNÜMÜZ ANADOLU AĞIZLARINDAKİ KULLANIMLARI ÜZERİNE

Ergün ACAR*

Geliş Tarihi: Haziran, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Dil ile onu yazılı ve sözlü olarak kullanan toplumun hayatı ve düşünce sistemi arasında doğrudan bir ilişki olduğu bilinen bir gerçektir. Milletlerin sosyal hayatı ve düşünce sistemi birbiriyle paralel olarak ilerleyen iki kavram olarak görünmektedir. Dil ve zihnin ilişkisinden yola çıkarak, kelimelerin beyinde oluşumu araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Dilin mental süreci farklı aşamalardan meydana gelmektedir. Bu sürecin ilk aşaması algılamadır. İnsan çevresindeki olayları duyularıyla algılayarak beyne gönderir. İkinci aşamada ise alınan bilgiler ile beyinde olan bilgiler anlamlandırmayı ve yorumlamayı gerçekleştirir. Son olarak, birey bu bilgilerden hareketle kendi düşüncelerini ve duygularını dile aktarır. Bu süreç zihin ve dil arasındaki doğrudan ilişkiyi çok açık bir şekilde göstermektedir. Türkçenin dönemsel kullanımlarının günümüzde ne şekilde yaşadığı dilbilimciler tarafından her zaman merak konusu olmuştur. Yapılan bu çalışmayla *Codex Cumanicus* isimli eserden hareketle hem Türkçenin önemli bir sahası olan Kuman-Kıpçak sahasında kullanılan mental fiiller ortaya çıkarılmış hem de bu dönem Türkçesinde kullanılan mental fiillerin günümüz Anadolu ağızlarındaki durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mental fiil, Codex Cumanicus, Anadolu ağızları, Kuman-Kıpçak sahası, dil ve zihin.

AN INVESTIGATION ON THE USE OF MENTAL VERBS IN CODEX CUMANICUS IN CURRENT ANATOLIAN DIALECTS

Abstract

It is a known fact that there is a direct relationship between language and the life and thought system of the society that uses it in written and verbally. The social life of the nations and the system of thought appear as two concepts that progress in parallel. Based on the relationship between language and mind, the formation of words in the brain is examined by researchers. The mental process of language consists of different stages. The first stage of this process is perception. Human senses the events around him and sends them to the brain. In the second stage, it performs the interpretation together with the information received and contained in the brain. Finally, the individuals transfer their thoughts and feelings into the language from this information. This process clearly shows the direct relationship between mind and language. It has always been a matter of curiosity for linguists to see how the periodic use of Turkish is today. With this study, the mental verbs that are used in the Kuman-Kipchak region which is an important region for the

* Dr. Öğr. Üyesi; Sinop Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ergunergunacar@gmail.com

Turkish language were revealed and the status of mental verbs that are used in contemporary Turkish in current Anatolian dialects was attempted to be determined on the basis of *Codex Cumanicus*.

Keywords: Mental verb, Codex Cumanicus, Anatolian dialects, Kuman-Kipchak field, language and mind.

Giriş

Dil, düşünceleri aktarmak için kullanılan bir araçtır. İnsanlar duygu, düşünce ve görüşlerini dile aktararak ilişki kurmaktadırlar. Aslında dil, düşüncelerin yansımasını sağlamaktadır. Dil ve zihnin ilişkisinden yola çıkarak, kelimelerin beyinde oluşumu araştırmacılar tarafından incelenmektedir. Fiillerin zihinde oluşumu, bu alanın bir dalı olarak ele alınmaktadır. Sözlükteki kelimeler birbirinden farklı olduğu gibi fiil sınıfları da birbirinden farklıdır. Bu farklılığa neden olan etmenlerden biri konuşmacı davranışlarının sözlükselleşmesidir. Konuşmacı davranışlarının iki tipi vardır: Öneriyle ilgili davranışlar (örneğin, bilgiyle ilgili, istekle ilgili, emirle ilgili) ve konuşmacının, hitap edilenin hareketi veya zihinsel durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olduğu kasıtlı davranışlar. Fiiller, insan dilinde ciddi bir rol oynarlar; cümlede bahsedilen varlıkları zorlar ve birbiriyle ilişkilendirirler. Bu yüzden fiil anlamını kazanma sürecini anlama önemlidir. Bir fiil, hareket, durum veya şart belirten bir kelimedir. Fiiller hareket fiilleri, fiziksel veya mental durum fiilleri olarak da sınıflandırılır (Yaylagül, 2005, s. 19-20). Fiillerin zihinde oluşumuna *Mental fiiller* denilmektedir. Dilin mental süreci farklı aşamalardan meydana gelir. Bu sürecin ilk aşaması algılamaktır. İnsan etrafındaki olayları duyularıyla algılayarak beyne gönderir. İkinci aşamada ise alınan bilgiler ile beyinde olan bilgiler anlamlandırmayı ve yorumlamayı gerçekleştirir. Son olarak, birey bu bilgilerden hareketle kendi düşüncelerini, duygularını ve tutumunu dile aktarır. Mental fiiller için farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Haliday ve Goatly gibi birçok araştırmacı mental fiilleri sınıflandırırken algılama, etki ve idrak fiillerine yer vermiştir (Darabadi, 2018, s. 85-86). Türk dilindeki mental fiiller konusuyla ilgili çalışmalardan biri, Özen Yaylagül'ün "Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller" adlı makalesidir. Yaylagül bu çalışmada dünyada pek çok çalışma yapıldığına dikkat çekerek, Türkiye'de konuyla ilgili yok denecek kadar az araştırmanın bulunduğuna değinmiş ve mental fiillerin anlam bilimi temelinde incelendiğini belirtmiştir. Mental fiilleri "1. Duyu Fiilleri, 2. Duygu Fiilleri, 3. Anı ve Uslamlama Fiilleri, 4. Açıklama Fiilleri" şeklinde dört gruba ayırmıştır. Yaylagül; duyu fiillerinin mental etkinliğin gerçekleşmesi için gerekli olan girdilerin toplanması işlerini gösterdiğini belirterek kör- "görmek" fiilini örnek olarak gösterir. Duygu fiillerinin duyguları karşıladığını ifade eder; anı ve uslamlama fiillerinin duyma eylemleri yoluyla elde edilen girdinin beyinde yerleşmesi, saklanması ve bu yolla gerektiğinde daha ileri uslamlama için çağrılmasını anlatan eylemler olarak tanımlar ve bil-, sakın- "düşünmek, kaygılanmak" fiilleriyle konuyu örnekler (Yaylagül,

2005, s. 20). Mental fiillerle ilgili tasniflerde farklılıklar olsa da genellikle bu fiiller; idrak fiilleri, duygu fiilleri ve algılama fiilleri şeklinde üç grupta değerlendirilmektedir.

Codex Cumanicus, Latin alfabesiyle yazılan ilk Türkçe eser olarak bilinmektedir. XIII. yüzyıl sonları ve XIV. yüzyıl başlarında, Hristiyan papazlar ve Venedikli tüccarlar tarafından misyonerlik ve ticaret faaliyetlerinde kullanma amaçlı yazılmıştır. Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak yurtlarında yazıldığı düşünülen eserde Kumanca, Latince ve Farsça sözcük listelerinin yanında; Kıpçaklara ait bilmeceler, ilahiler ve atasözleri de yer almaktadır (Özden, 2019, s. 82-83).

Eser her ne kadar belli amaçlar için yazılmış olsa da söz varlığı bakımından oldukça çeşitli ve zengindir. Dönemin, tarihine, kültürüne, coğrafyasına ve sosyal yaşamına tanıklık eden bu eserde; giyim kuşam adları, hastalık adları, madenler, mineraller, bitkiler, hayvanlar, insan ve hayvan uzuvları, renk adları, ev araç gereçleri, savaş malzemeleri, ticaret malları, sayı adları, din terimleri, gün adları, ay adları, hafta adları, hukuk, ölçü ve ağırlık adları, nesne adları, yemek adları gibi pek çok sözcüğü bulmak mümkündür (Karahan, 2013, s. 1839). *Codex Cumanicus*'un yazıldığı yerle ilgili çeşitli görüşler vardır. Eserin dili, tarihi, söz varlığı ve içeriğinden hareketle *Jireçek*, *Györffy*, *Drüll*, *Ligeti*, *Rasovskiy* gibi yabancı türkologlar çeşitli görüşler ortaya koymuştur. Bütün bu görüşlerden hareketle İtalyan bölümünün İtalyan kolonilerinin yerleştiği Karadeniz'in Kuzeyindeki Kırım dolaylarında, Alman bölümünün ise misyonerlik çalışmalarının yapıldığı Kıpçak şehirlerinin birinde yazılmış olabileceği görülmektedir (Argunşah ve Güner, 2015, s. 24-25).

Bu çalışmada Mustafa Argunşah ve Galip Güner'in eserinden (2015) hareketle eserdeki mental fiiller taranmıştır. Eserin dizin bölümünü CCDB (Codex Cumanicus Dizin Bölümü) şeklinde kısalttık ve alıntı yaptığımız kelimelerin yanına sayfa numaralarını verdik. Tarama sonucunda elde edilen fiilleri; idrak fiilleri, duygu fiilleri ve algılama fiilleri olarak üç bölümde inceledik. Daha sonra bu kelimeler Derleme Sözlüğünde (2009) taramaya tabi tutulmuş ve örtüşen fiiller; ölçünlü dilde hâlen aynı şekilde kullanılan ve tasnif dışı bırakılanlar, hâlen aynı anlamda kullanılanlar, farklı bir fiil olarak kullanılanlar olmak üzere 3 grupta ele alınmıştır.

1. İdrak Fiilleri

1.1. Anlama İfade Eden Fiiller:

aŋla- "anlamak" *(CCDB-I/s.421)*, ***sėz-*** "hissetmek, sezmek" *(CCDB-I/s.551-CCDB-II/s.811)*, ***taŋla-*** "sezmek" *(CCDB-II/s.828)*, ***yoḫla-*** "yokluğunu fark etmek" *(CCDB-II/s.894).*

1.2. Düşünme İfade Eden Fiiller:

inçkele- "ince düşünmek" *(CCDB-I/s.485)*, ***köŋül içinde ayt-*** "bir şey hakkında düşünmek" *(CCDB-I/s.429)*, ***sagın-*** "düşünmek" *(CCDB-I/s.544-CCDB-II/s.802)*, ***sagışa-*** "düşünmek" *(CCDB-II/s.803)*, ***sagışla-*** "düşünmek" *(CCDB-II/s.803).*

1.3. İstek İfade Eden Fiiller:

körüvse- "görmek istemek, arzulamak" *(CCDB-II/s.761)*, ***küsen-*** "arzu etmek, istemek *(CCDB-I/s.521)*, ***kutkaruvsa-*** "kurtarmak istemek" *(CCDB-II/s.766)*, ***niyet ėt-*** "niyet etmek, niyetlenmek" *(CCDB-II/s.705)*, ***sagışa-*** "niyet etmek" *(CCDB-II/s.803)*, ***sagış ėt-*** "niyetlenmek" *(CCDB-II/s.705)*, ***sagışla-*** "niyet etmek" *(CCDB-II/s.803)*, ***tabuvsa-*** "bulmak istemek" *(CCDB-II/s.825).*

1.4. Hayal İfade Eden Fiiller:

yorala- "hayal etmek" *(CCDB-II/s.895).*

1.5. Tahmin İfade Eden Fiiller:

yorala- "tahmin etmek" *(CCDB-II/s.895).*

1.6. Unutma İfade Eden Fiiller:

unut- "unutmak" *(CCDB-I/s.589-CCDB-II/s.862).*

1.7. Hatırlama İfade Eden Fiiller:

ėsker- "hatırlamak, anmak" *(CCDB-II/s.703)*, ***ėsle-*** "hatırlamak, anmak" *(CCDB-II/s.704)*, ***övret-*** "hatırlatmak, uyarmak, ihtar etmek" *(CCDB-I/s.539)*, ***sagın-*** "hatırlamak" *(CCDB-I/s.544-CCDB-II/s.802)*, ***üüksün-*** "hatırlamak" *(CCDB-I/s.594)*, ***üpsün-*** "hatırlamak" *(CCDB-I/s.593).*

2. Duygu Fiilleri

2.1. Mutlu Olmayı İfade Eden Fiiller:

bėyin- "keyiflenmek, sevinmek" *(CCDB-II/s.659)*, ***biyen-*** "sevinmek" *(CCDB-I/s.444)*, ***biyi-*** "sevinmek" *(CCDB-I/s.444)*, ***ḫovan-*** "sevinmek, kıvanmak, mutlu olmak" *(CCDB-II/s.713)*, ***kovan-*** "kıvanmak, sevinmek, mutlu olmak" *(CCDB-II/s.752)*, ***sėvün-*** "sevinmek" *(CCDB-I/s.551)*, ***sövin-*** "sevinmek" *(CCDB-II/s.819)*, ***sövün-*** "sevinmek" *(CCDB-I/s.556-CCDB-II/s.819)*, ***sövündür-*** "sevindirmek" *(CCDB-II/s.820)*, ***söyün-*** "sevinmek" *(CCDB-II/s.820).*

2.2. Kuşku ve Şüphe İfade Eden Fiiller:

saarga tüş- "kuşkulanmak, kuşkuya düşmek" *(CCDB-II/s.858).*

2.3. Sevgi İfade Eden Fiiller:

könen- "hoşlanmak" *(CCDB-II/s.756),* ***sėv-*** "sevmek" *(CCDB-II/s.811),* ***söv-*** "sevmek" *(CCDB-I/s.556-CCDB-II/s.818),* ***söy-*** "sevmek" *(CCDB-II/s.820),* ***uvşa-*** "okşayarak sevmek" *(CCDB-II/s.865).*

2.4. Öfkelenme İfade Eden Fiiller:

kutur- "hiddetlenmek, öfkelenmek, kudurmak" *(CCDB-II/s.766),* ***öpkele-*** "öfkelendirmek" *(CCDB-I/s.538).*

2.5. Kaygı, Endişe, Telaş İfade Eden Fiiller:

aşık- "acele etmek, koşturmak" *(CCDB-II/s.640),* ***ėrik-*** "acele etmek, telaşlanmak" *(CCDB-I/s.468),* ***karmala-*** "acele etmek, çabuk olmak" *(CCDB-II/s.727),* ***kaygır-*** "üzülmek, kaygılanmak" *(CCDB-II/s.729).*

2.6. Korku İfade Eden Fiiller:

ėlgen- "korkmak, ürkmek" *(CCDB-II/s.697),* ***ėlgendir-*** "korkutmak, ürkütmek" *(CCDB-II/s.697),* ***kėset-*** "ürkütmek, korkutmak, cesaretini kırmak" *(CCDB-II/s.737),* ***korӈ-*** "korkmak" *(CCDB-II/s.752),* ***kork-*** "korkmak" *(CCDB-I/s.509-CCDB-II/s.752),* ***korkut-*** "korkutmak" *(CCDB-II/s.752),* ***sėsken-*** "korkmak, ürkmek, irkilmek, çekinmek" *(CCDB-II/s.811),* ***sėskendir-*** "korkutmak, ürkütmek" *(CCDB-II/s.811),* ***yaçan-*** "korkmak" *(CCDB-I/s.596).*

2.7. Şaşırma İfade Eden Fiiller:

taŋla- "hayret etmek, şaşırmak" *(CCDB-I/s.565).*

2.8. Üzüntü İfade Eden Fiiller:

kaygır- "üzülmek" *(CCDB-II/s.729),* ***soӈran-*** "üzülmek, yas tutmak" *(CCDB-II/s.816).*

2.9. Utanma, Çekinme İfade Eden Fiiller:

ėmen- "utanmak, mahcup olmak" *(CCDB-II/s.698),* ***imen-*** "utanmak, mahcup olmak" *(CCDB-I/s.485),* ***kaŋırıt-*** "utandırmak, mahcup etmek" *(CCDB-II/s.725),* ***kėger-*** "rezil olmak, utanç verici duruma gelmek" *(CCDB-II/s.731),* ***saarla-*** *<Mo.sagar+T.* "utanmak, mahcup olmak" *(CCDB-II/s.802)* ***uyal-*** "utanmak, mahcup olmak" *(CCDB-I/s.591-CCDB-II/s.865)* ***yaçan-*** "utanmak, çekinmek" *(CCDB-I/s.596).*

2.10. Pişmanlık İfade Eden Fiiller:

açırgan- "pişman olmak" *(CCDB-II/s.620),* ***pėşman bol-*** "pişman olmak" *(CCDB-I/s.446),* ***yazuḫtan pėşman bol-*** "günahtan pişman olmak" *(CCDB-I/s.446).*

2.11. Aşağılamayı ve Nefreti İfade Eden Fiiller:

biysin- "küçümsemek, aşağılamak" *(CCDB-II/s.665),* ***ḫorla-*** *<Far. ḫōr+T.* "hor görmek, aşağılamak, horlamak" *(CCDB-II/s.713),* ***köralma-*** *<köre alma-* "nefret etmek, tiksinmek, iğrenç bulmak" *(CCDB-II/s.759),* ***yėr-*** "kötülemek, yermek" *(CCDB-II/s.887).*

3. Algılama Fiilleri:

3.1. Görsel Algılama Fiilleri:

baḫ- "bakmak" *(CCDB-I/s.431-CCDB-II/s.649),* ***bak-*** "bakmak" *(CCDB-I/s.431-CCDB-II/s.650),* ***kör-*** "görmek" *(CCDB-I/s.514-CCDB-II/s.759).*

3.2. İşitsel Algılama Fiilleri:

ėşit- "duymak, işitmek" *(CCDB-I/s.469-CCDB-II/s.704),* ***ėşitmiş bol-*** "işitmiş olmak" *(CCDB-I/s.446),* ***işittir-*** "duyurmak, işittirmek" *(CCDB-II/s.721),* ***tıŋla-*** "dinlemek" *(CCDB-I/s.573),* ***tuy-*** "işitmek, duymak" *(CCDB-II/s.856).*

3.3. Tatma ile İlgili Algılama Fiilleri:

tat- "tadına bakmak, tatmak" *(CCDB-I/s.568-CCDB-II/s.830),* ***tiŋsi-*** "bir şeyin tadına bakmak, bir şeyi gizlice alıp yemek" *(CCDB-II/s.843).*

3.4. Koklama ile İlgili Algılama Fiilleri:

ıyla- "koklamak" *(CCDB-I/s.483-CCDB-II/s.718).*

3.5. Dokunma ile İlgili Algılama Fiilleri:

karma- "dokunmak" *(CCDB-I/s.493),* ***tėy-*** "değmek" *(CCDB-I/s.572-CCDB-II/s.839),* ***tut-*** "dokunmak" *(CCDB-I/s.584),* ***yuktur-*** "dokundurmak" *(CCDB-II/s.896).*

4. Ölçünlü Dilde Kullanılan ve Tasnif Dışı Bırakılan Mental Fiiller:

aŋla- "anlamak" *(CCDB-I/s.421),* ***bak-*** "bakmak" *(CCDB-I/s.431-CCDB-II/s.650),* ***ḫorla-*** "hor görmek, aşağılamak, horlamak" *(CCDB-II/s.713),* ***işittir-*** "duyurmak, işittirmek" *(CCDB-II/s.721),* ***kork-*** "korkmak" *(CCDB-I/s.509-CCDB-II/s.752),* ***korkut-*** "korkutmak" *(CCDB-II/s.752),* ***niyet ėt-*** "niyet etmek, niyetlenmek" *(CCDB-II/s.705),* ***sėv-*** "sevmek" *(CCDB-II/s.811),* ***sėz-*** "hissetmek, sezmek" *(CCDB-I/s.551-CCDB-*

II/s.811), ***tat-*** "tadına bakmak, tatmak" *(CCDB-I/s.568-CCDB-II/s.830),* ***unut-*** "unutmak" *(CCDB-I/s.589-CCDB-II/s.862).*

5. Günümüz Anadolu Ağızlarında Hâlen Aynı Anlamda Kullanılan Mental Fiiller:

(Bazı ses değişimleri sonucunda ortaya çıkan fiil şekilleri de bu tasnifin içinde yer almaktadır.)

● ***aşık-*** "acele etmek, koşturmak" *(CCDB-II/s.640),* ***aşık-*** "acele etmek" *(DS: Kadıçiftliği, Yalova -İst.)*

● ***ḫovan-*** "sevinmek, kıvanmak, mutlu olmak" *(CCDB-II/s.713),* ***kovan-*** "kıvanmak, sevinmek, mutlu olmak" *(CCDB-II/s.752),* ***kıvan-*** "sevinmek" *(DS: Demirci -Mn.; Ömerköy, Bandırma -Ba.; Tepecik, Virancık -Kü.; Kıbrısçık -Bo.; Bozan, Kuyucak, Sivrihisar -Es.; Eskieşme, Derbent -Kc.; -Çr.; -Ml.; Akdağmadeni -Yz.; Akdoğan, Kızılcahamam, Polatlı, Çandır, Kalecik, Ayaş, Deliviran, Çubuk, Nallıhan, Kargalı, Hisar-Ank.; Hasbek, Genezin,-Krş.; Avanos -Nş.; Ereğli -Kn.),* ***kuvan-*** "sevinmek. *(DS: -Bil.).*

● ***ėlgen-*** "korkmak, ürkmek" *(CCDB-II/s.697),* ***ilgen-*** "korkarak irkilmek" *(DS: Çilehane, Reşadiye -To.; Başhöyük, Kadınhanı -Kn.).*

● ***ėlgendir-*** "korkutmak, ürkütmek" *(CCDB-II/s.697),* ***ilgendir-*** "korku ya da tiksinti vererek irkiltmek" *(DS: Başhöyük, Kadınhanı -Kn.).*

● ***kör-*** "görmek" *(CCDB-I/s.514-CCDB-II/s.759),* ***kör-*** "görmek" *(DS: Karaçay, Başhöyük, Kadınhanı -Kn.).*

● ***sövin-*** "sevinmek" *(CCDB-II/s.819),* ***sövün-*** "sevinmek" *(CCDB-I/s.556-CCDB-II/s.819),* ***sövün-*** "sevinmek" *(DS: İmamuşağı, Silifke -İç.).*

● ***söy-*** "sevmek" *(CCDB-II/s.820),* ***söy-*** "sevmek" *(DS: Koyundere, Ahıska -Kr.).*

● ***söyün-*** "sevinmek" *(CCDB-II/s.820),* ***söyün-*** "sevinmek" *(DS: Karakoyunlu, Iğdır -Kr.).*

● ***tėy-*** "değmek" *(CCDB-I/s.572-CCDB-II/s.839),* ***tiy-*** "dokunmak, ellemek" *(DS: Çilehane, Reşadiye -To.).*

● ***uyal-*** "utanmak, mahcup olmak" *(CCDB-I/s.591-CCDB-II/s.865),* ***uyal-*** "utanmak" *(DS: Karaçay Aşireti, Başhöyük, Kadınhanı -Kn.).*

● ***yaçan- (1)*** "korkmak" *(CCDB-I/s.596),* ***yacan-*** "korkmak, ürkmek, çekinmek, sakınmak" *(DS: Horu, Dinar -Af.; Yalvaç, Uluğbey, Senirkent -Isp.; Sarayköy,*

Darıveren, Acıpayam-Dz.; Eymir, Bozdoğan -Ay.; -Ba.; Epçeler -Brs.; Tavşanlı -Kü.; Bor -Nğ.; Yerkesik -Mğ.; Hasköy, Saray, Hayrabolu -Tk.).

● ***yaçan- (2)*** "utanmak, çekinmek" *(CCDB-I/s.596),* ***yacan-*** "utanmak, sıkılmak" *(DS: Ömerköy, Bandırma -Ba.; Bayramiç, Ayvacık, Bergaz, Ezine, Kusköy -Çkl.; Gilevgi, Elmalı-Ant.; Aliköy -Mğ.; Hasköy, Saray -Tk.).*

● ***yėr-*** "kötülemek, yermek" *(CCDB-II/s.887),* ***yer-*** "birinin ardından kötülüğünü söylemek, bir şeyi beğenmemek" *(DS: İshaklı, Bolvadin, Dinar -Af.; Göndürle, Atabey, Yılanlı, Eğridir -Isp.; -Brd.; -Dz. ilçe ve köyleri; Burhaniye, Nazilli, Bozdoğan -Ay.; -İz. ilçe ve köyleri; -Mn. ve çevresi; Susurluk, Ömerköy, Bandırma, Yeniköy -Ba.; Ağaçköy, Suluca, Lâpseki -Çkl.; Alayunt -Kü.; -Bil.; Sivrihisar köyleri -Es.; Demirciler, Gebze, -Kc.; Dadanı, Düzce -Bo.; Akyazı çevresi -Sk.; Bartın -Zn.; Peşman, Daday -Ks.; Kurşunlu, Orta -Çkr.; İskilip -Çr.; -Sn.; -Sm.; Merzifon -Ama.; Niksar -To.; Ünye -Or.; Afşin -Mr.; Kilis -Gaz.; Reyhanlı ve Amik Ovası Türkmenleri, Reyhanlı -Hat.; Çanıllı, Ayaş, Beypazarı -Ank.; Kurugöl, Mucur, Genezin, Avanos -Nş.; Bünyan -Ky. ve köyleri; -Nğ.; Beyşehir, Yaraşlı, Ermenek -Kn.; -Ada.; Mut ve köyleri, Silifke -İç.; Korkuteli, Kalkan, Kaş, Güzelsu, Akseki -Ant.; Milas, Reşadiye -Mğ.; Lüleburgaz -Krk.)* ***yir-*** "birinin ardından kötülüğünü söylemek, bir şeyi beğenmemek" *(DS: -Ba. ve çevresi).*

6. Günümüz Anadolu Ağızlarında Farklı Bir Anlamda Kullanılan Mental Fiiller:

● ***bėyin-*** "keyiflenmek, sevinmek" *(CCDB-II/s.659),* ***beyin- (1)*** "büyümek" *(DS: -Rz. ve çevresi),* ***beyin- (2)*** "gururlanmak" *(DS: -Rz. ve çevresi).*

● ***ėrik-*** "acele etmek, telaşlanmak" *(CCDB-I/s.468).* ***erik- (1)*** "azmak, taşkın hareketler yapmak" *(DS: Bayadı, -Or.; -Gr.; Fakıekinciliği, Pınarbaşı -Ky.),* ***erik- (2)*** "üzülmek" *(DS: Hurma, Silifke -İç.),* ***erik- (3)*** "anlamak, kavramak" *(DS: Ulubey -Or.),* ***erik- (4)*** "koyun sürüsünü ikiye ayrılmak" *(DS: Halıköy -İz.),* ***irik-*** "su biriktirmek, toplanmak" *(DS: Yeniköy -Ba.; Zıvarık -Kn.; Ceylan, Fethiye -Mğ.).*

● ***ėsle-*** "hatırlamak, anmak" *(CCDB-II/s.704),* ***esle- (1)*** "aldırış etmek, önem vermek" *(DS: Düzce -Bo.; -İst.; -Çr.; Maçka ve köyleri, -Tr.; Bayburt -Gm.; Hisarcık, Yayladağı -Hat.),* ***esle- (2)*** "herhangi bir kimseyi, kendisine belli etmeden gözetlemek" *(DS: Çilehane, Reşadiye -To.).*

● ***imen-*** "utanmak, mahcup olmak" *(CCDB-I/s.485),* ***ėmen-*** "utanmak, mahcup olmak" *(CCDB-II/s.698),* ***imen-*** "çekinmek" *(DS: -Ed.).*

● ***karmala-*** "acele etmek, çabuk olmak" *(CCDB-II/s.727)*, ***karmala- (1)*** "avuçta sıkmak, avuçlamak" *(DS: Eymir, Bozdoğan -Ay.; -Vn.; Yerkesik -Mğ.)* ***karmala- (2)*** "tavanı kireç ya da çamurla kaplamak" *(DS: İskilip -Çr.)*.

● ***kaygır-*** "üzülmek, kaygılanmak" *(CCDB-II/s.729)*, ***kaygır-*** "aldırmak, önemsemek" *(DS: Karaçay, Kadınhanı -Kn.)*.

● ***könen-*** "hoşlanmak" *(CCDB-II/s.756)*, ***könen-*** "gönenmek, mutlu olmak, rahata kavuşmak" *(DS: Tepeköy, Torbalı -İz.)*, ***gönen- (1)*** "mutlu ve rahat bir hayat yaşamak" *(DS: Duman, Dinar -Af.; Ulubey -Uş.; Yalvaç, Eğridir ve köyleri -Isp.; Sarayköy ve köyleri, Yukarıseyit, Çal -Dz.; Dallıca, Nazilli -Ay.; Tire, Çeşme, Bayındır -İz.; Alaşehir -Mn. ve çevresi; Tokat köyleri -Es.; Örencik, Düzce, -Bo.; Kurşunlu -Çkr.; -Sn.; -Sm.; Merzifon ve köyleri -Ama.; -Mr.; Amik ovası Türkmenleri, Reyhanlı -Hat.; -Yz.; Hasanoğlan -Ank.; -Krş.; -Ky.; -Nş.; Bor -Nğ.; Sille, -Kn.; Kadirli, Kozan -Ada.; Tarsus, Mut ve köyleri -İç.; Bağyaka, Finike -Ant.)*, ***gönen- (2)*** "birlikte yaşamayı dilemek: İki kardeş beraber gönensinler" *(DS: -Es.)*, ***gönen- (3)*** "bir işten hayır görmek" *(DS: -Af.; Burhaniye, Nazilli -Ay.; Bayındır -İz.; Kocabergos, Bandırma, Erdek -Ba.; -Çkl.; -Kü.; -Bo.; Ermenek -Kn.)*, ***gönen- (4)*** "bir yere yerleşmek, oturmak" *(DS: İshaklı, Bolvadin -Af.; -Uş.; -Zn.; Merzifon -Ama.)*, ***gönen- (5)*** "sahip olmak" *(DS: -Uş.)*, ***gönen- (6)*** "mirasa konmak" *(DS: Kuzuculu, Dörtyol -Hat.; Beyşehir -Kn.; Tuzla -Ada.)*, ***gönen- (7)*** "geçinmek: Allah başa dek gönendirsin" *(DS: Yassıören, Senirkent -Isp.)*, ***gönen- (8)*** "faydalanmak" *(DS: Ulaş, Tarsus -İç.)*, ***gönen- (9)*** "nasip almak" *(DS: Seki, Ödemiş -İz.)*, ***gönen- (10)*** "doymak" *(DS: Akşehir -Kn.)*, ***gönen- (11)*** "tarlayı sulamak" *(DS: İshaklı, Bolvadin -Af.)*.

● ***küsen-*** "arzu etmek, istemek" *(CCDB-I/s.521)*, ***küsen-*** "beğenmek, imrenmek" *(DS: İrişli, Bayburt, Sarıkamış -Kr.)*.

● ***öpkele-*** "öfkelendirmek" *(CCDB-I/s.538)* ***öpkele-*** "darılmak, gücenmek" *(DS: Çilehane, Reşadiye -To.)*.

● ***soḫran-*** "üzülmek, yas tutmak" *(CCDB-II/s.816)*, ***sokran-*** "homurdanmak, söylenmek" *(DS. -Yz.; Afşar, Pazarören, Pınarbaşı -Ky.; Bor -Nğ.)*.

● ***taŋla-*** "hayret etmek, şaşırmak" *(CCDB-I/s.565)*, ***taŋla-*** "sezmek" *(CCDB-II/s.828)*, ***tanla- (1)*** "kınamak, ayıplamak" *(DS: -Çkr.; -Sv.; -Ank.; Tepelice, Ermenek -Kn.; Mut ve köyleri -İç.; Fethiye -Mğ.)*, ***tanla- (2)*** "aldatmak" *(DS: Afşin -Mr.)*, ***tanla- (3)*** "güç durumda olduğunu anlamak, aklı başına gelmek" *(DS: -Sv. ve köyleri)*, ***tanla- (4)***

"şaşırmak" *(DS: -Ank.; Köşker -Krş.; Ürgüp-Nş.)*, ***tanla- (5)*** "sabahlamak" *(DS:-Çr.)*, ***tanla- (6)*** "şaşırmak" *(DS:-Çr.)*, ***tanla- (7)*** "çok belirgin ses çıkarmak" *(DS:-Çr.)*.

● ***tıŋla-*** "dinlemek" *(CCDB-I/s.573)* ***tınla-*** "ses vermek, söylemek" *(DS: Gökçesu, Yarhisar -Bil.)*.

● ***yoḫla-*** "yokluğunu fark etmek" *(CCDB-II/s.894)*, ***yokla-*** "araştırmak" *(DS.: Güdül ve köyleri -Ank.)*.

Kısaltmalar

CCDB *Codex Cumanicus Dizin Bölümü*

DS *Derleme Sözlüğü*

Ada. *(Adana)*

Adı. *(Adıyaman)*

Af. *(Afyonkarahisar)*

Ağ. *(Ağrı)*

Alm. *Almanca*

Ama. *(Amasya)*

Ank. *(Ankara)*

Ant. *(Antalya)*

Ar. *(Artvin)*

Ar. *Arapça*

Ay. *(Aydın)*

Ba. *(Balıkesir)*

Bil. *(Bilecik)*

Bn. *(Bingöl)*

Bt. *(Bitlis)*

Bo. *(Bolu)*

Brd. *(Burdur)*

Brs. *(Bursa)*

Çkl. *(Çanakkale)*

Çkr. *(Çankırı)*

Çr. *(Çorum)*

Dz. *(Denizli)*

Dy. *(Diyarbakır)*

Ed. *(Edirne)*

El. *(Elazığ)*

Ezc. *(Erzincan)*

Ezm. *(Erzurum)*

Es. *(Eskişehir)*

Far. *Farsça*

Gaz. *(Gaziantep)*

Gr. *(Giresun)*

Gm. *(Gümüşhane)*

Hak. *(Hakkâri)*

Hat. *(Hatay)*

Isp. *(Isparta)*

İç. *(İçel)*

İst. *(İstanbul)*

İz. *(İzmir)*

Kr. *(Kars)*

Ks. *(Kastamonu)*

Ky. *(Kayseri)*

Krk. *(Kırklareli)*

Krş. *(Kırşehir)*

Kc. *(Kocaeli)*

Kn. *(Konya)*

Kü. *(Kütahya)*

Lat. *Latince*

Ml. *(Malatya)*

Mn. *(Manisa)*

Mo. *Moğolca*

Mr. *(Maraş)*

Md. *(Mardin)*

Mğ. *(Muğla)*

Mş. *(Muş)*

Nş. *(Nevşehir)*

Nğ. *(Niğde)*	***Sr.*** *(Siirt)*	***Tn.*** *(Tunceli)*
Or. *(Ordu)*	***Sn.*** *(Sinop)*	***Ur.*** *(Urfa)*
Rus. *Rusça*	***Sv.*** *(Sivas)*	***Uş.*** *(Uşak)*
Rz. *(Rize)*	***T.*** *Türkçe*	***Vn.*** *(Van)*
s. *Sayfa*	***Tk.*** *(Tekirdağ)*	***Yun.*** *Yunanca*
Sk. *(Sakarya)*	***To.*** *(Tokat)*	***Yz.*** *(Yozgat)*
Sm. *(Samsun)*	***Tr.*** *(Trabzon)*	***Zn.*** *(Zonguldak)*

Sonuç

Codex Cumanicus'ta bulunan mental fiillerin günümüz Anadolu ağızlarındaki kullanımları üzerine yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. *Codex Cumanicus*'ta bulunan mental fiiller; idrak fiilleri, duygu fiilleri ve algılama fiilleri olarak üç bölümde incelenmiştir. Eserde toplam 90 mental fiil tespit edilmiştir.
2. Eserde toplam 26 idrak fiili tespit edilmiştir. Bunların 4'ü anlama, 5'i düşünme, 8'i istek, 1'i hayal, 1'i tahmin, 1'i unutma, 1'i de hatırlama ifade eden fiil kategorisindedir.
3. Eserde toplam 49 duygu fiili tespit edilmiştir. Bunların 10'u mutluluk, 1'i kuşku ve şüphe, 5'i sevgi, 2'si öfkelenme, 4'ü kaygı, endişe, telaş, 9'u korku, 1'i şaşırma, 2'si üzüntü, 7'si utanma ve çekinme, 4'ü pişmanlık, 4'ü de aşağılanma ve nefreti ifade eden fiildir.
4. Eserde toplam 15 algılama fiili tespit edilmiştir. Bunların 3'ü görsel, 5'i işitsel, 2'si tatma ile ilgili, 1'i koklama ile ilgili, 4'ü de dokunma ile ilgili algılama fiilidir.
5. *Codex Cumanicus*'tan günümüz Anadolu ağızlarına ulaşan toplam mental fiil sayısı 37'dir.
6. Bulunan mental fiillerin 11'i ölçünlü dilde hâlen aynı şekilde kullanılan bir yapıya sahiptir.
7. Günümüz Anadolu ağızlarında hâlen aynı anlamda kullanılan mental fiil sayısı 13'tür.
8. Yine 13 fiil günümüz Anadolu ağızlarında farklı bir anlamda kullanılmaktadır.

Yapılan bu çalışmayla *Codex Cumanicus* isimli eserden hareketle hem Türkçenin önemli bir sahası olan Kuman-Kıpçak sahasında kullanılan mental fiiller ortaya çıkarılmış hem de bu dönem Türkçesinde kullanılan mental fiillerin günümüz Anadolu ağızlarındaki durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak XIII. yüzyıl sonları ve XIV. yüzyıl başlarında Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak yurtlarında kullanılan mental fiillerin bugünkü Anadolu ağızlarında aynı şekilde kullanımının cılız da olsa devam ettiği söylenebilir. Bu kelimelerin farklı bir fiil karşılığı olarak kullanımları da mevcuttur. Yine günümüz Türkiye Türkçesinde kullanılan fiil şekillerine de rastlanmaktadır. Türkçenin çağlara hükmeden yapısal özelliği düşünüldüğünde bu kelimelerin hâlen çeşitli şekillerde Anadolu ağızlarında varlığını sürdürmesi doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Sözlük

açırgan- Pişman olmak. *(CCDB-II/s.620)*

aŋla- Anlamak. *(CCDB-I/s.421)*

aŋla- Anlamak. *(CCDB-I/s.421)*

aşık- Acele etmek, koşturmak. *(CCDB-II/s.640)*

baḫ- Bakmak. *(CCDB-I/s.431-CCDB-II/s.649)*

bak- Bakmak. *(CCDB-I/s.431-CCDB-II/s.650)*

bak- Bakmak. *(CCDB-I/s.431-CCDB-II/s.650)*

bėyin- Keyiflenmek, sevinmek. *(CCDB-II/s.659)*

biyen- Sevinmek. *(CCDB-I/s.444)*

biyi- Sevinmek. *(CCDB-I/s.444)*

biysin- Küçümsemek, aşağılamak. *(CCDB-II/s.665)*

ėlgen- Korkmak, ürkmek. *(CCDB-II/s.697)*

ėlgendir- Korkutmak, ürkütmek. *(CCDB-II/s.697)*

ėmen- Utanmak, mahcup olmak. *(CCDB-II/s.698)*

ėrik- Acele etmek, telaşlanmak. *(CCDB-I/s.468)*

ėsker- Hatırlamak, anmak. *(CCDB-II/s.703)*

ėsle- Hatırlamak, anmak. *(CCDB-II/s.704)*

ėşit- Duymak, işitmek. *(CCDB-I/s.469-CCDB-II/s.704)*

ėşitmiş bol- İşitmiş olmak. *(CCDB-I/s.446)*

ḫorla- *(<Far. ḫōr+T.)* Hor görmek, aşağılamak, horlamak. *(CCDB-II/s.713)*

ḫovan- Sevinmek, kıvanmak, mutlu olmak. *(CCDB-II/s.713)*

ıyla- Koklamak. *(CCDB-I/s.483-CCDB-II/s.718)*

imen- Utanmak, mahcup olmak. *(CCDB-I/s.485)*

inçkele- İnce düşünmek. *(CCDB-I/s.485)*

işittir- Duyurmak, işittirmek. *(CCDB-II/s.721)*

işittir- Duyurmak, işittirmek. *(CCDB-II/s.721)*

kaŋırıt- Utandırmak, mahcup etmek. *(CCDB-II/s.725)*

karma- Dokunmak. *(CCDB-I/s.493)*

karmala- Acele etmek, çabuk olmak. *(CCDB-II/s.727)*

kaygır- Üzülmek, kaygılanmak. *(CCDB-II/s.729)*

kaygır- Üzülmek. *(CCDB-II/s.729)*

kėger- Rezil olmak, utanç verici duruma gelmek. *(CCDB-II/s.731)*

kėset- Ürkütmek, korkutmak, cesaretini kırmak. *(CCDB-II/s.737)*

korḫ- Korkmak. *(CCDB-II/s.752)*

kork- Korkmak. *(CCDB-I/s.509-CCDB-II/s.752)*

kork- Korkmak. *(CCDB-I/s.509-CCDB-II/s.752)*

korkut- Korkutmak. *(CCDB-II/s.752)*

korkut- Korkutmak. *(CCDB-II/s.752)*

kovan- Kıvanmak, sevinmek, mutlu olmak. *(CCDB-II/s.752)*

könen- Hoşlanmak. *(CCDB-II/s.756)*

köŋül içinde ayt- Bir şey hakkında düşünmek. *(CCDB-I/s.429)*

kör- Görmek. *(CCDB-I/s.514-CCDB-II/s.759)*

köralma-*(<köre alma-)* Nefret etmek, tiksinmek, iğrenç bulmak. *(CCDB-II/s.759)*

körüvse- Görmek istemek, arzulamak. *(CCDB-II/s.761)*

kutkaruvsa- Kurtarmak istemek. *(CCDB-II/s.766)*

kutur- Hiddetlenmek, öfkelenmek, kudurmak. *(CCDB-II/s.766)*

küsen- Arzu etmek, istemek. *(CCDB-I/s.521)*

niyet ėt- Niyet etmek, niyetlenmek. *(CCDB-II/s.705)*

öpkele- Öfkelendirmek. *(CCDB-I/s.538)*

övret- Hatırlatmak, uyarmak, ihtar etmek. *(CCDB-I/s.539)*

pėşman bol- Pişman olmak. *(CCDB-I/s.446)*

saarga tüş- Kuşkulanmak, kuşkuya düşmek. *(CCDB-II/s.858)*

saarla- *(<Mo. sagar+T.)* Utanmak, mahcup olmak. *(CCDB-II/s.802)*

sagın- Düşünmek. *(CCDB-I/s.544-CCDB-II/s.802)*

sagın- Hatırlamak. *(CCDB-I/s.544-CCDB-II/s.802)*

sagış ėt- Niyetlenmek. *(CCDB-II/s.705)*

sagışa- Düşünmek. *(CCDB-II/s.803)*

sagışa- Niyet etmek. *(CCDB-II/s.803)*

sagışla- Düşünmek. *(CCDB-II/s.803)*

sagışla- Niyet etmek. *(CCDB-II/s.803)*

sėsken- Korkmak, ürkmek, irkilmek, çekinmek. *(CCDB-II/s.811)*

sėskendir- Korkutmak, ürkütmek. *(CCDB-II/s.811)*

sėv- Sevmek. *(CCDB-II/s.811)*

sėvün- Sevinmek. *(CCDB-I/s.551)*

sėz- Hissetmek, sezmek. *(CCDB-I/s.551-CCDB-II/s.811)*

soŋran- Üzülmek, yas tutmak. *(CCDB-II/s.816)*

söv- Sevmek. *(CCDB-I/s.556-CCDB-II/s.818)*

sövin- Sevinmek. *(CCDB-II/s.819)*

sövün- Sevinmek. *(CCDB-I/s.556-CCDB-II/s.819)*

sövündür- Sevindirmek. *(CCDB-II/s.820)*

söy- Sevmek. *(CCDB-II/s.820)*

söyün- Sevinmek. *(CCDB-II/s.820)*

tabuvsa- Bulmak istemek. *(CCDB-II/s.825)*

taŋla- Hayret etmek, şaşırmak. *(CCDB-I/s.565)*

taŋla-Sezmek. *(CCDB-II/s.828)*

tat- Tadına bakmak, tatmak. *(CCDB-I/s.568-CCDB-II/s.830)*

tėy- Değmek. *(CCDB-I/s.572-CCDB-II/s.839)*

tıŋla- Dinlemek. *(CCDB-I/s.573)*

tiŋsi- Bir şeyin tadına bakmak, bir şeyi gizlice alıp yemek. *(CCDB-II/s.843)*

tut- Dokunmak. *(CCDB-I/s.584)*

tuy- İşitmek, duymak. *(CCDB-II/s.856)*

unut- Unutmak. *(CCDB-I/s.589-CCDB-II/s.862)*

uvşa- Okşayarak sevmek. *(CCDB-II/s.865)*

uyal- Utanmak, mahcup olmak. *(CCDB-I/s.591-CCDB-II/s.865)*

üpsün- Hatırlamak. *(CCDB-I/s.593)*

üüksün- Hatırlamak. *(CCDB-I/s.594)*

yaçan- Korkmak. *(CCDB-I/s.596)*

yaçan- Utanmak, çekinmek. *(CCDB-I/s.596)*

yazuŋtan pėşman bol- Günahtan pişman olmak. *(CCDB-I/s.446)*

yėr- Kötülemek, yermek. *(CCDB-II/s.887)*

yoḫla- Yokluğunu fark etmek. *(CCDB-II/s.894)*

yorala- Hayal etmek. *(CCDB-II/s.895)*

yorala- Tahmin etmek. *(CCDB-II/s.895)*

yuktur- Dokundurmak. *(CCDB-II/s.896)*

Kaynaklar

Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde biçimbirimler*. İstanbul: Papatya Yayınları.

Argunşah, M. (2014). Orthography of vowels in Codex Cumanicus I: Unrounded Vowels / Codex Cumanicus'ta ünlülerin imlası I: düz ünlüler. (*Ed*. Öztürk Emiroğlu, Marzena Godzinska, Filip Majkowski), Discussions on Turkology, Questions and Developments of Modern Turkology Studies, 12-14 September 2012,Warsaw, 634-645.

Argunşah, M. ve Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Atabay, N. *vd*. (2003). *Sözcük türleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bodrogligeti, A. (1971). *The Persian vocabulary of the Codex Cumanicus*.Budapest: Akadémiai Kiadó.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. Ankara: Ayraç Yayınları.

Çağatay, S. (1943). Codex Cumanicus sözlüğünün basılışı dolayısiyle. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *2*(1), s. 759-772.

Darabadi, M. D. (2018). Nehcü'l Feradis'te mental fiiller. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 85-86.

Deny J. (1941). *Türk dili grameri (Osmanlı Lehçesi)*. (Tercüme: A.U. Elöve). İstanbul: Maarif Matbaası.

Drimba, V. (2000). *Codex Cumanicus: édition diplomatique avec fac-similés*. Bucarest: Editura Enciclopediča.

Eker, S. (2002). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Erdem, M. (2009). *Modern Oğuz Türkçesi söz varlığı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Ergin, M. (1992). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Gabain, A. (1959). Die sprache des Codex Cumanicus. *Philologiae Turcicae Fundamenta I*, Wiesbaden, s. 46-73. Çeviri: Mehmet Akalın (1988): Codex Cumanicus'un Dili, *Tarihî Türk Şiveleri*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, s. 67-109.

Golden, P. (1992). *The Codex Cumanicus*. Central Asian monuments, (*Ed*. H. B. Paksoy), İstanbul: Isis Press.

Hacıeminoğlu, N. (1991). *Türk dilinde fiiller*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Kalkan, N. (2016). Başkurt Türkçesinde mental fiiller. *Actual Problems of Turkic Studies,* 177-186.

Kamchybekova, K. (2011). Kırgız Türkçesinde duyu fiilleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 87-102.

Karahan, A. (2013). Codex Cumanıcus'ta hayvan adları. *Turkish Studies, 8*(1), 1839-1865.

Karaşlar, M. S. (2012). *Codex Cumanicus'ta eylem.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi).* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Martinet, A. (1985). *İşlevsel genel dilbilim.* Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Özden, M. (2019). Codex Cumanıcus'ta bulunan hayvan adlarının günümüz anadolu ağızlarındaki izleri. *Asos Journal, 7*(87), 81-96.

Subaşı, Ö. (2012). *Codex Cumanicus ile Kırgız Türkçesinin söz varlığı bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, S. (2012). Mental fiil kavramı ve Türkmen Türkçesinde mental fiiller. *Uluslararası Teke Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(4), s. 45-62.

Türk Dil Kurumu. (2009). *Derleme sözlüğü C.I-XII.* Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (1963-1977). *Tarama sözlüğü C.I-VIII.* Ankara: TDK Yayınları.

Ünal, O. (2010). *Kodeks Kumanikus 1A-55A (giriş-metin-dizin).*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik harfli metinlerde mental fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 17-51.

Yaylagül, Ö. (2011). Türkiye Türkçesindeki duygu fiilleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 100-111.

Extended Abstract

Language is a tool that is used to convey thoughts. Human beings establish relationships by conveying their emotions, thoughts and opinions to the language. In fact, language provides a reflection of thoughts. Based on the relationship between the language and mind, the formation of the words in the mind is examined by the researchers. Formation of the verbs in the mind is considered as a branch of this field. The verb classes are different from each other as it is the case for the words in the dictionary. One of the reasons that cause this differentiation is the lexicalization of the speaker's behaviors. There are two types of speaker behaviors: Behaviors of suggestion (e.g. about information, about demanding, about ordering) and the intentional behaviors of the speaker who has knowledge on the actions or mental state of the addressee. Verbs play a significant role in human language, force the entities that are mentioned in the sentence and associate them with each other. Therefore, it is important to understand the process of gaining meaning by the verb. A verb is a word that defines an action, a situation or a condition. Verbs are classified as action verbs or physical or mental state verbs (Yaylagül, 2005, p. 19-20). The formation of the verbs in the mind is called Mental verbs. The mental process of the verbs emerges in different stages. The first stage of this process is perceiving. Humans send the incidents around them to their brain by perceiving them with their senses. The second stage comprises of interpreting the acquired information with the existing information in the mind. Finally, individuals convey their opinions, emotions and attitudes to language based on this information. There are different classifications for mental verbs. Several researchers such as Haliday and Goatly included perception, effect and comprehension verbs while classifying mental verbs (Darabadi, 2018, p. 85-86). One of the researches on mental verbs in the Turkish language is the article of Özen Yaylagül, "Mental Verbs in Turkish Runic Texts". Yaylagül mentioned that there are scarcely any researches on this subject in Turkey by drawing attention that there are several researches around the world on this subject and stated that mental verbs are examined on the basis of semantics. Yaylagül classified mental verbs into four groups as; "1. Sense Verbs 2. Feeling Verbs 3. Memory and Intelligence Verbs 4. Explanation Verbs". Yaylagül states the verb of "seeing" as an

example by stating that the sense verbs operate as the accumulation of inputs that are necessary for the realization of mental activity. Yaylagül states that feeling verbs demonstrate emotions and defines memory and intelligence verbs as actions which express the summoning of inputs that were obtained through hearing activities in order to further reason when necessary and exemplifies the subject with the verbs of knowing, avoiding "thinking, worrying" (Yaylagül, 2005, p. 20). Although there are differences in the classifications of mental verbs, they are generally evaluated in three groups as comprehension verbs, feeling verbs and perception verbs.*Codex Cumanicus* is the first known Turkish work that was written with the Latin alphabet. It is believed that *Codex Cumanicus* was created by Christian priests and Venetian merchants in Kipchak settlements around the north of Black Sea in the late 13th and early 14th century for the purpose of using in missionary and trading activities. There are Kipchak proverbs, riddles and hymns as well as Kuman-Farsi-Latin word lists. Although it is a work that was written for certain purposes, the vocabulary of *Codex Cumanicus* is quite diversified and rich. In the work, vocabulary about all of the areas of daily life such as valuable mines, minerals, plants, animals, human and animal organs, name of numbers, name of colors, name of clothes, household goods, munition, trade materials, religious terms, calendar (names of days, weeks, months), names of law, measurement and objects and names of foods attract attention. Vocabulary elements in *Codex Cumanicus* can give clues on several subjects such as the language, lifestyle, culture and geography of Kuman-Kipchak (Karahan, 2013, p. 1839). While Jireček indicates the northern shore of Azov Sea for the place where the work was created, Györffy states that it was written in Crimea-Solhat, Bang expresses that it was written in the Saint John Monastery that was established near Sarai which is the historical city of Golden Horde with the permission of the state and Francesco states that it was written by the monks. Drüll indicates that the work might be written in one of the cities of Feodosia, Solhat, Soldaya and Tana.In this study, the mental verbs in the work were surveyed on the basis of the work of Mustafa Argunşah and Galip Güner (2015). The verbs that were obtained as a result of the survey were examined under three sections as comprehension verbs, feeling verbs and perception verbs. Then, these words were surveyed in Glossary of Review (2009) and overlapping verbs were classified into three groups as verbs that are used in a similar way in standard language and unclassified verbs, verbs that are used still the same and verbs that are used as a different verb.

With this study, the mental verbs that are used in the Kuman-Kipchak region which is an important region for the Turkish language were revealed and the status of mental verbs that are used in contemporary Turkish in current Anatolian dialects was attempted to be determined on the basis of *Codex Cumanicus*. In conclusion, it can be stated that mental verbs that were used in the Kipchak settlements which were located in the north of Black Sea in the late 13th and early 14th century are still being used in Anatolian dialects at the least. There are different usages of these words in substitution for other verbs. There are also verb patterns that are used in contemporary Turkish. Considering the structural characteristics of the Turkish language that span throughout the ages, the existence of these words in Anatolian dialects in various ways can be seen as a natural result.

Rahimi, F. (2019). Abuşka sözlüğündeki yanlışlar üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(3), 1293-1312.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1293-1312, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ABUŞKA SÖZLÜĞÜNDEKİ YANLIŞLAR ÜZERİNE

Farhad RAHİMİ*

Geliş Tarihi: Mart, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Kuzey-Doğu Türkçesinin ikinci dönemi olan Çağatay Türkçesi, Doğu Türklerinin 15. yüzyılın başlarından 20. yüzyılın başlarına kadar kullanılmaya devam eden yazı dilidir. Nevayi'nin ölümünden sonra, onun eserlerinin kolayca okunması için, İslam dünyasının her bir köşesinde çeşitli sözlükler yazılmaya başlandı. Genellikle Osmanlı imparatorluğu, İran, Azerbaycan, Hindistan ve Türkistan'da yazılan ve Türk dilinin gelişmesi tarihi için çok büyük bir değere sahip olan bu sözlükler bir sözlükçülük ekolü oluşturmuştur. Osmanlı sahasında da Ali Şir Nevayi'nin eserlerini anlamak üzere Çağatay Türkçesi sözlükleri düzenlenmiştir. Bunlardan bir tanesi kendisinden sonraki bütün Çağatay Türkçesi sözlüklerine kaynaklık etmiş ve Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi bir sözlük olan *Abuşka* sözlüğüdür. Bu sözlük 16. yüzyılın başlarında Anadolu'da yazılmıştır. Bu çalışmada önce bu eser, üzerinde yapılan çalışmalar ve el yazması nüshaları hakkında bilgi verilmiş daha sonra *Abuşka*'da bulunan yanlışlar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çağatay Türkçesi Sözlükleri, Nevayi, Sözlük Bilimi, Osmanlı Türkçesi, *Abuşka,* 16. yüzyıl.

ON THE WRONGS OF ABUSHKA DICTIONARY

Abstract

Chagatai Turkish, the second period of the North-East Turkic language, is a writing language that the Eastern Turks continue to use from the beginning of the 15th century until the beginning of the 20th century. After Nevayi's death, various dictionaries began to be written on every corner of the world of Islam, so that his works could easily be read. These dictionaries, written mostly in the Ottoman Empire, Iran, Azerbaijan, India or Turkestan and having a great value for the history of Turkish language development have created a lexicographical schools. Also in the Ottoman field Chagatai Turkish dictionaries were arranged to understand the works of Ali Şir Nevayi. One of them is the *Abushka* Chagatai Turkish-Ottoman Turkish dictionary has been the source of all the Chagatai Turkish dictionaries after him. This dictionary was written in Anatolia in the early 16th century. In this study, after was given the information about the work, the works done on it and İts manuscript copies, was emphasized the mistakes in *Abushka.*

Keywords: Chagatai Turkish Dictionaries, Nevayi, Lexicography, Ottoman Turkish, *Abushka*, 16th century.

* Dr.; Urmiye Üniversitesi, Urmiye -İran, farhad_rahimi2007@yahoo.com.

1. Giriş

Çağatay Türkçesi, 15. yüzyılın başlarından 20. yüzyılın başlarına kadar kullanılan bir yazı dilidir. Başka coğrafyalarda olduğu gibi Osmanlı sahasında da Nevāyí'nin eserlerini anlamak üzere birçok Çağatay Türkçesi sözlüğü düzenlenmiştir. Bunlardan bir tanesi *Abuşḳa* sözlüğüdür. Bu çalışmada önce eser üzerinde yapılan çalışmalar ve el yazması nüshaları hakkında bilgi verilmiş, daha sonra *Abuşḳa*'da bulunan yanlışlar üzerinde durulmuştur. Bu yanlışlar, yanlış maddeler veya anlamlandırmalar, yanlış olma ihtimali bulunan maddeler veya anlamlandırmalar, kaynaklara yapılan yanlış göndermeler, madde başlarının altında verilen örneklerdeki yanlışlıklar başlıkları altında ele alınmaya çalışılmıştır. Başvurulan eserlerin sayfa numarası genellikle yay ayraç içinde bulunan ilk sayıyla, yayınlarda verilen beyit veya bölüm numarası ise ikinci sayıyla belirtilmiştir.

2. Abuşḳa

Kendisinden sonraki bütün Çağatay Türkçesi sözlüklerine kaynaklık etmiş ve Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi bir sözlük olan bu eser 16. yüzyılın başlarında Anadolu'da yazılmıştır.

1862'de Budapeşte'de A. Vambery tarafından, örnekleri konulmaksızın Macarca olarak ve Macar Bilimler Akademisi Kitaplığı Doğu Derlemesi Türkçe bölümündeki bir yazma kullanılarak yayımlanmıştır[1]. Böylelikle de *Abuşḳa* adı yaygınlaşmıştır:

- Vambery, Armin. (1862). *Abuska Csagatajtörök Szogyüjtemeny [Abuşka Çağatay Türkçesi Söz Derlemesi]*. Pest: Macar İlimler Akademisi yay.

Bu çalışmanın Jozsef Budenz tarafından yazılan ön sözünde sözlük ve sözlükte yer alan sözcükler hakkında bilgiler yer almış, kimi sözcüklerin Osmanlıca, Koybal-Karagas ve Yakut Türkçesi biçimleri verilmiştir.

1869'da ise Veliaminof-Zernof tarafından Türkçe metnin tamamı Fransızcaya çevrilerek St. Petersburg'da yayımlanmıştır:

- Veliaminof-Zernof, V. (1869). *Dictionnaire Djaghatai-Turc=el-Lugat al-Nevaiyye va al-İstişhadat al-Çağataiyye*. Petersburg.

Türkiye'de eserin bilimsel yayınını 1970'te Besim Atalay, en doğru nüsha kabul ettiği Fatih nüshasını temel alıp Muallim Cevdet yazmalarında bulunan Cevdet I ve Cevdet II

[1] Bu kitaplıkta eserin 5 yazması bulunmaktadır: Tör. O. 321 (mikrofilm sayısı: A-B 3516/II), 354 (A-B 3522/X), 360 (A-B 3523/VI), 361 (A-B 3524/I) ve 386 (A-B 3528/II) (Kaçalin, 2003, s. 25).

nüshaları, Konya nüshası, Petersburg basımı ve Pavet de Courteille'nin eseriyle de karşılaştırarak gerçekleştirmiştir:

- Atalay, Besim. (1970). *Abuşka Lugati veya Çağatay Sözlüğü*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Bu eser üzerinde 2002'de Atatürk Üniversitesinde bir doktora tezi yapılmıştır:

- Güzeldir, Muharrem. (2002). *Abuşḳa Lüġati (Giriş-Metin-İndeks)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bu çalışmada ulaşılan ve gerektiğinde yararlanılan 20 yazma nüshadan 5'i (Ayasofya, Lala İsmail 670 sayılı nüsha, Seyfettin Özege, Şehit Ali Paşa ve temel alınan Esad Efendi nüshası) ve bir de Besim Atalay'ın yayını kullanılmıştır. Eserin Avrupa (H. 949/1542 istinsahlı Paris Bibliotheque Nationale, H. 958/1551 istinsahlı ve 963 sayılı Supplement, H. 972/1564 istinsahlı ve 964 sayılı Supplement, H. 959/1552 istinsahlı Viyana Milli Ktp., H. 1279/1862 istinsahlı Viyana Millî Ktp., H. 960/1553 istinsahlı Münih, H. 960/1553 istinsahlı Leiden Akademi Ktp., H. 983/1576 istinsahlı Leiden Akademi Ktp. *vs*.) nüshaları ve Türkiye nüshaları (İstanbul Ü. Ktp. nr. 1387 [H. 941/1534 tarihli], 1760, 2782, 3836 sayılı nüshalar, Süleymaniye-Esad Efendi 3264/2 sayılı nüsha [H. 951/1544 tarihli], Süleymaniye-Lala İsmail 670 sayılı nüsha, Süleymaniye-Lala İsmail 736/2 sayılı nüsha, Süleymaniye-Ayasofya 4748 sayılı nüsha [H. 956/1549 tarihli], Atatürk Ü. Seyfettin Özege Ktp. MMK. 38-81 sayılı nüsha, Süleymaniye-Şehit Ali Paşa 2156/3 sayılı nüsha, Süleymaniye-Laleli 1911/2 sayılı nüsha [H. 952/1545 tarihli], Topkapı III. Ahmed 2013 A. 2773 (Caferoğlu'da 2763) sayılı nüsha, Nuruosmaniye 4848 (Caferoğlu'da 4847) sayılı nüsha, Süleymaniye-Zühdi Bey 157/2 sayılı nüsha, Atatürk Kitaplığı Muallim Cevdet I 308 sayılı nüsha, Atatürk Kitaplığı Muallim Cevdet II 208 sayılı nüsha), ayrıca ulaşamadığı Halet Efendi nr. 57 [H. 970/1562 tarihli], Aşir Efendi nr. 348, Fatih 5243, Vehbi Efendi nr.579, Arkeoloji Müzesi Ktp. nr. 1222 ve Üsküdar Hacı Selim Ağa Ktp. nr. 1215 nüshalarından söz edilmiştir (Güzeldir, 2002, s. V-IX, 11-17).

Thury'ye göre *Abuşḳa* sözlüğü Çağatay Türkçesinin en eski kaynağıdır. Manzum veya düz yazı ön sözlü olmak üzere iki türlü *Abuşḳa* vardır. Birisi asıl *Abuşḳa* olup kendi elinde bulunan ve yazarı belli olmayıp 16. yüzyılın başlarında Anadolu'da Osmanlı Türkçesiyle yazılmış olan *Abuşḳa*'dır. Nevāyī, Mīr Ġaydar (*öl*. 15. yüzyıl), Luṭfī (15. yüzyılda yaşamıştır), 'Ubeyd veya 'Ubeydu'llāh Ḫan'ın (*öl*. 1539) eserlerinden birçok örnek verilmiştir. Bu sözlükte sözcüklerin söyleniş biçimi de verilmektedir. İkincisi asıl *Abuşḳa* olmayan ancak 1862'de Peşte'de Vambery (Jozsef Budenz'in ön sözüyle) ve 1869'da St. Petersburg'da Veliaminof-

Zernof tarafından yayımlanan ve ilk maddesi *Abuşḳa* olduğu için bu adla anılan *Abuşḳa*'dır. Viyana İmparator Sarayı Ktp. nüshası (Ṣādıḳ bin Muṣṭafā'nın elinden çıkmış ve 213 yaprak olan N.F.26 numaralı nüsha), Veliaminof-Zernof tarafından yayımlanan ve 1560'tan önce yazıldığı tahmin edilen St. Petersburg nüshasından başka, Leiden Encümen-i Daniş (960/1553) ve Thury'de de nüshaları vardır. Viyana İmparator Sarayı Kitaplığında saklanan nüshada doğrudan doğruya *Abuşḳa*'nın aslının 1552'de yazıldığı söylenmektedir (H. 959 safer ayının 3'ü). Bunda da söyleniş biçimleri verilmiştir. Nevāyī, Sulṭān İskender Mīrzā (Timur'un torunu ve *öl.* 1424), Mīr Ḥaydar, Mevlānā Luṭfī, Bābür Mīrzā (*öl.* 1530), 'Ubeyd Ḫan (*öl.* 1539), Sulṭān Ḥüseyin Mīrzā (1439-1506), Kemāl Ümmī ve Ḳutbī gibilerinin eserlerinden örnekler alınmıştır. 2000 sözcük içermektedir (Thury, 1903: 3-4; Thury, 1915, s. 211-213).

En son çalışma Mustafa S. Kaçalin'e aittir:

- Kaçalin, Mustafa. (2011). *Niyāzi: Nevāyī'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar (el-Luġātu'n-Nevāiyye ve'l-İstişhādātu'l-Cağātāiyye).* Ankara: TDK yay.

Bu çalışmada *Abuşḳa* sözlüğünün yazarı Niyāzī, yazılış tarihi ise 1544 olarak gösterilmiştir. Süleymaniye-Esad Efendi 3264 sayılı nüsha temel alınmakla birlikte Veliaminof-Zernof'un Petersburg basımı da değerlendirilmiştir. *Abuşḳa*'ya Nevāyī, Temür'ün (1370-1405) torunu İskender Mīrzā (*öl.* 1424), Germiyānlı Şeyḫī (1373-1431), Luṭfī (1367-1463), Mevlānā Ḥācī Soġdī (*öl.* 1490'dan önce), Dervīş Nāzükī, Kemālī, Kemāl-ı Türbetī, Kemāl-ı Ümmī, Ḳuṭbī, Mīr Sa'īd-i Kābilī, Na'īmī (*öl.* 1461), Ḥüseyn-i Bayḳara (1438-1506), Bennāyī (1453-1512), Mīr Ḥaydar Tilbe, Bābür Mīrzā (1483-1530), 'Ubeyd Ḫan (1463-1539), Niẓāmī (1141-1203), Hātifī (*öl.* 1521) ve 'Aṭṭār-ı Tūnī (Külhancı) gibi yazarların eserlerinden örnekler alındığı kaydedilmiştir. Bu çalışmada eserin kendi içinden bir örnek bulunmamışsa *Bedāyi'ü'l-Luġat* ve *Senglāḫ*'tan örnek bulunarak dipte tamamlanmıştır (Kaçalin, 2011, s. 13-37).

Eserin sonunda tıpkıbasımı verilen Süleymaniye-Esad Efendi nüshasının tek bir eser olmayıp iki tür *Abuşḳa*'dan istinsah edildiği anlaşılmaktadır. Şöyle ki düz yazı ön sözle başlayan *Abuşḳa*'nın manzum ön sözle başlayan *Abuşḳa*'da bulunmayan kısımları yazının kenarına kaydedilmiştir. İkili biçimlerin ortaya çıkması da bu yüzdendir: *cıda-* ve yazı kenarında bulunan *çıda-* "katlanmak, sabretmek" (107a), *çubulġan* ve yazı kenarında bulunan *çupulmaḳ* "didilmek, çürümek" (111b), *sızmaḳ* ve yazı kenarında bulunan *sizmek* "çizmek, yazmak" (128b), *sunġan* (136a) ve yazı kenarında bulunan *sünmek* "sunmak" (135b) gibi. Niyāzī ise büyük olasılıkla düz yazı ön sözlü *Abuşḳa*'nın yazarıdır. *Abuşḳa*'nın Tahran-Sipehsalar Ktp., nr. 367 nüshasının başlarında kenar yazıda, Niyāzī mahlaslı Muḥammed Mışrī

Efendi'nin kardeşi Aġmed Efendi'ye yazdığı mektubun bulunması bu düşüncemizi desteklemektedir.

İran kitaplıklarında düz yazı veya manzum ön sözlü 21 *Abuşḳa* nüshası tespit edilmiştir. İstinsahı H. 916 (1510) tarihli olan İran/Kum-Hüccetiye Medresesi Ktp. nr. 488/1'de kayıtlı nüshanın en eski nüsha olduğu anlaşılmaktadır:

I.1. Tahran-Melik Milli Ktp.: nr. 347, 204 yaprak, istinsahı: H. 1077 (manzum ön sözlü) (Efşar, Danişpejuh, 1352, s. 22).

I.2. Tahran-Melik Milli Ktp.: nr. 349, 49 yaprak, istinsahı: H. 1242 'Alī 'Asker (manzum ön sözlü) (Efşar, Danişpejuh, 1352, s. 22).

I.3. Tahran-Melik Milli Ktp.: nr. 412, 201 yaprak, istinsahı: H. 11. yüzyıl Ṣādıḳ bin Muṣṭafā (manzum ön sözlü) (Efşar, Danişpejuh, 1352, s. 22).

I.4. Tahran-Milli Ktp.: nr. F-2947, 135 yaprak, istinsahı: olasılıkla H. 11. yüzyıl (manzum ön sözlü) (Envar, 1354, s. 696).

I.5. Tahran-Milli Ktp.: nr. F-22, 179 yaprak, istinsahı: H. 11. yüzyıl Sulṭān Ḫˇāce (manzum ön sözlü) (Envar, 1343, s. 15-16).

I.6. Tahran-Daru'l-maarif-i Büzürg-i İslami Ktp.: nr. 531 (Sebt-i Mali nr. 66532), 180 yaprak, istinsahı: H. 1222 (manzum ön sözlü) (Münzevi, 1377, s. 186).

I.7. Kum-Meraşi-yi Necefi Ktp.: nr. 4799, 146 yaprak, istinsahı: H. 960/1553 Ḥasan bin Ḥüseyin (düz yazı ön sözlü) (Müttaki, 1381, s. 234-235).

I.8. Meşhed-Astan-ı Kuds-ı Rezevi Ktp.: nr. 3651, 132 yaprak, istinsahı: H. 1080 (manzum ön sözlü) (Aydın, 2008, s. 117).

I.9. Meşhed-Astan-ı Kuds-ı Rezevi Ktp.: nr. 12055/2, 47 yaprak, istinsahı: H. 1122 Nūrī Babaḫan bin Muḥammed Şerīf Yüzbaşı. *Maḥbūbu'l-Ḳulūb*'dan sonra gelmektedir. (manzum ön sözlü) (Fazıl Haşimi, Ş. 1380, s. 493).

I.10. Meşhed-Astan-ı Kuds-ı Rezevi Ktp.: nr. 6940, 182 yaprak, istinsahı: H. 1096 (manzum ön sözlü) (Aydın, 2008, s. 117).

I.11. Meşhed-Astan-ı Kuds-ı Rezevi Ktp.: nr. 3684, 93 yaprak, istinsahı: H. 13. yüzyıl (manzum ön sözlü) (Aydın, 2008, s. 117).

I.12. Tahran Üniversitesi-Merkez Ktp.: nr. 5937, Kataloglarda 232 yaprak denilmesine karşın yalnızca 164 yaprağı mevcuttur (!), istinsahı: H. 11. yüzyıl (manzum ön sözlü) (Danişpejuh, 1357, s. 162).

I.13. Tahran Üniversitesi-Hukuk Fakültesi Ktp.: nr. C-179, 55 yaprak, istinsahı: H. 12. yüzyıl (düz yazı ön sözlü) (Danişpejuh, 1339b, s. 181).

I.14. Tahran Üniversitesi-Hukuk Fakültesi Ktp.: nr. C-180, 203 yaprak, istinsahı: H. 12. yüzyıl (düz yazı ön sözlü) (Danişpejuh, 1339b, s. 181).

I.15. Tahran-Sipehsalar Ktp.: nr. 100, 40 yaprak, istinsahı: H. 1051 Receb bin Muḥib ‘Alī Şamlu tarafından, Zāl Beg Ḳorçı’nın buyruğuyla (düz yazı ön sözlü) (Şirazi, 1318, s. 267-268).

I.16. Tahran-Sipehsalar Ktp.: nr. 367, Dīvān-ı *Nevādirü'ş-Şebāb*'dan hemen sonra gelen bu sözlük: divanla birlikte toplam 197 yaprak, istinsahı: H. 1112 Miskīn mahlaslı ‘Alī-Ekber-i Tebrizī (düz yazı ön sözlü) (Şirazi, 1318, s. 693-694).

I.17. Tahran-Meclis Ktp.: nr.7981/2 (Sebt nr. 50928), 33 yaprak, istinsahı: H. 1122 Muḥammed ‘Alī Ḥüseynī (manzum ön sözlü) (Sadrayi-yi Hoyi, 1367, s. 466-468).

I.18. Hoy-Namazi-yi Hoyi Medresesi Ktp.: nr. 654, istinsahı: H. 952 (1545) (manzum ön sözlü) (Sadrayi-yi Hoyi, 1376b, s. 352-353).

I.19. Kum-Hüccetiye Medresesi Ktp.: nr. 488/1, 153 yaprak, istinsahı: H. 916 (Üstadi, 1354: 111). Son sayfada “916’da kitap bitmiştir” diye bir kayıt bulunmaktadır, ancak bu son sayfa başka bir hatla yazılmıştır. Eğer bu tarih doğru verilmişse en eski nüsha budur (manzum ön sözlü).

I.20. Tebriz-Milli Ktp. Ḥāc Ḥüseyin Naḫcıvanī bölümü *(Luġat-ı Nevāyī):* nr. 1382, istinsahı: H. 11. yüzyıl (manzum ön sözlü).

I.21. Tebriz-Milli Ktp. Ḥāc Ḥüseyin Naḫcıvanī bölümü *(Luġat-ı Caġatāī):* nr. 1301, istinsahı: H. 11. yüzyıl (düz yazı ön sözlü).

3. Abuşḳa’nın Yanlışları

3.1. Yanlış maddeler veya anlamlandırmalar

Ulġayġanda (اولغايغانده) “büyüdüğünde; kocadığında”. BL: Ölḳanḳanda “ölmek çağından kinayedir” (23b)// AŞ: Ulġanġanda “büyüdüğü zaman; yaşlılık çağı” (51a). Bu anlamlara uygun düşen maddeler, Ölgende/Olġanda (اولكاندا-اولغاندا) olmalıdır. Bk. Bk. SG (294), NŞ (226, 226), NŞ-Özb (G.226), Külliyat-Yazma-TB (185)// *Bk.* CC (205), Kzk.Tr (584), Krgz.Tr (782), YUyg.Tr (436)// DLT: Ulgat-/Ulgaḍ- (920).

Uġan (اوغان) “Tanrı”. AŞ: Ġan (غان) (138b). Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere Uġan sözcüğü, *o ġan* biçiminde değerlendirilmiştir. *Bk.* AŞ (47b), SG (261), FŞ (176, XVIII/54), FŞ-Özb (XVIII), Külliyat-Yazma-TB (511)// DLT: Ugan “muktedir”; Ugan Teŋri “kadir Allah” (36)// Özb.Tr.İzahlı: Uğan (II/291)// Derleme: Uğan/Oğan.

Oyġat (اويغات) “uyandır!”. AŞ: Oyḳat (اويقات) (54b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (317), NŞ (75, 75), NŞ-Özb (G.75), Külliyat-Yazma-TB (159).

Oyġaḳlıḳ (اویغاقلیق) "uyanıklık". AŞ: Oyḳaḳlıḳ (اویقاقلیق) (55a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (323), BV (247, 320), BV-Özb (G.317), Külliyat-Yazma-TB (328), Divan-Yazma (303), YUyg.Tr (301)// DLT: Oḍugluk (770)// Krgz.Tr: Oyğoo "uyanık" (604).

Ündemek (اوندماک) "seslenmek, çağırmak, ünlemek". AŞ: Ündemaḳ (اوندماق) (53b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// AŞ (53b/34a), SG (305): Ündemek/İndemek// DLT (932), CC (211): "seslenerek çağırmak"// Tarama: Ünde-/İnde- "seslenmek, çağırmak; davet etmek" (223)// Krgz.Tr: Ündö- "seslenmek, çağırmak" (795)// YUyg.Tr: Ündimek "söylemek; seslenmek; davet etmek" (445).

İçi (ایچی) "kadın". AŞ/SG: İnçi (اینچی) "kadın". AŞ (35a) ve SG'de (422) TM'den verilen örnekte geçen bu sözcük ise *içi* olmalıdır. *Bk.* TM (219, T722b/9), TM-Özb (Hümāy), Külliyat-Yazma2 (730), Külliyat-Yazma-TB (1212)// DLT-Atalay: Eçi (اَجی) "yaşlı kadın" (IV/167)// DLT: Eşiler/Eşler/İşler "kadın" (647)// Krgz.Tr: Ece "daha yaşlı karı" (320)// Tr.Tr: Ece "güzel kadın; kraliçe"// Trkm.Tr: Ece "kadına saygı sözü" (192)// Moğ-Les: Egeçi/Egç "daha yaşlı kadın" (472).

Inıḳtı (اینیقتی) "dost oldu, dostluk etti, alıştı, yakınlık kurdu, ülfet etti". AŞ: Anıḳtı "büyüdü" (13a). Madde ve anlamı yanlış verilmiş olmalıdır. Bk. SG (418)// Derleme: Inıkmak "alışmak, huy edinmek".

Bayrı (بایری) "eski, bayrı". AŞ: Babırı (بابِری) (59b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (463), MN (168, 386), MN-Özb (Meclis.5), Külliyat-Yazma2 (661), Külliyat-Yazma-TB (1134)// Kzk.Tr: Bayırğı "çok önceki, eski; yerli, yerel" (74)// Krgz.Tr: Bayırı "önce; eski" (101).

Burcın/Borcın "dişi ceylan". AŞ: بوزجین (67a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (483), AŞ-Hüccetiye (114)// Krgz.Tr: Buurcun "genç buğra" (150)// Derleme: Burçin "dişi geyik".

Bordaġan (بورداغان) "semizleyen, semiren, şişmanlayan; semizleten". AŞ: "yumurtaya yatan tavuk" (66a). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: Bordaġan/Bordarġan/ Bordaydurġan "semiren, semizleyen". SG yazarı, AŞ'de verilen anlamın yanlışlığını da belirtmiştir (480-481). Bk. TM (296, T784a/4), Münşeat-Özb (4), Külliyat-Yazma2 (789).

Bilgürür (بیلکورور) "belirir, ortaya çıkar, belli olur". AŞ: "belirtir; belirir" (63a). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: "belirir; beliren; belirmek". SG yazarı, AŞ'de verilen anlamın yanlışlığını da belirtmiştir (551). *Bk.* GS (142, 163), GS-Özb (G.159), Divan-Yazma (165)// DLT: Belgür- (582)// Tatar.Tr: Bilgirt- "belirtmek, bildirmek; anlatmak" (39).

Tanĝırġama (تانکیر غه ما) "şaşırma!, tanlama!". AŞ: Tanĝızġama (تانکیز غه ما) (79a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// SG: Tanĝırġama (612). *Bk.* BV (157, 205), BV-Özb (G.205), Külliyat-Yazma2 (324), Külliyat-Yazma-TB (308)// Kzk.Tr: Tanĝırqa- "şaşırmak" (520)// Krgz.Tr: Tanğırka- "şaşırmak" (707).

Tanğırġamaġıl (تانكير غاماغيل) "şaşırma!". AŞ: Tanğızġa- (79a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// SG: Tanğırġamaġıl "şaşırma!" (612). *Bk.* SG (613), BV (181, 239), BV-Özb (G.239), Külliyat-Yazma2 (330), Külliyat-Yazma-TB (314), Divan-Yazma (232)// Kzk.Tr: Tanğırqa- "şaşırmak" (520)// Krgz.Tr: Tanğırka- "şaşırmak" (707).

Tanmay (تانماى) "inkâr etmez, yalanlamaz". AŞ: "bilmezin (bilmem); bilmez" (79a). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: "yalanlamayayım; yalanlamayasın; yalanlamaya; yalanlamamış" (606)// DLT (851), Krgz.Tr (705), YUyg.Tr (388): Tanmaḳ "inkâr etmek, yadsımak".

Tunġal/Tunḳal (تُنغال-تُنقال) "Moğ. genel hüküm, duyuru". AŞ: Tanḳal "toplanması için askere haber vermek" (80a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// FV: Tunġal (672)// SG: Tanġal/Tanḳal "genel hüküm" (615)// CC: Tunga- "bildirmek, ilan etmek"; Tungovul "bildirme, haber verme" (197)// Moğ-Les: Tungga-/Tunggaga-/Tungā- "bilmek, karar vermek, düşünmek" (1298/1299); Tunggag/Tunhag/Tunghag "bildiri; buyruk"; Tunggagla-/Tunhagla-/Tunghagla- "bildirmek, açıklamak"; Tungaglal/Tunhaglal/ Tunghaglal "açıklama, duyuru" (1299).

Tostuġan (توستوغان) "gemi gibi uzun kadeh". AŞ: Bostaġan "gemi gibi uzun kadeh" (67b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// SG: Tostuġan "emzikli testi, ibrik" (663). Bk. NŞ (162, 162), NŞ-Özb (G.162), Külliyat-Yazma2 (190), Külliyat-Yazma-TB (174), Divan-Yazma (169)// Kzk.Tr: Tostağan "tahta kâse" (546).

Tüger taşı (توكار تاشى) "mezar taşı". AŞ: Tüge baş (96b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. Bk. BV (280, 368)// SG: Töker taşı "avluya veya mezar üstüne döşenen çakıl taşları" (685/692)// Tarama (74), Derleme: Düğer "kalın direk, mertek".

Tutuḳ (توتوق) "tutuk, tutulmuş, büzük; kabız". AŞ: Tutuḳ "tutacak nesne; tutulmuş nesne; tutukluk, büzüklük; kabızlık" (89b). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: Tutuḳluḳ/ġ "büzülme, tutukluk; güneş ve ay tutulması" (636)// YUyg.Tr: Tutuḳ "kapalı, bulutlu; karanlık; kederli" (429)// Derleme: "kabız".

Tirelgen (تيرالكان) "dikelmiş, dikleşmiş, doğrulmuş; kurulmuş; dayanmış, direğe yaslanıp dikine koyulmuş". AŞ: "derilen, toplanan" (82a). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: "dikelmiş, doğrulmuş". AŞ'deki aynı örnek verilmiştir (728). Bk. FK (335, 356), FK-Özb (G.343)// Bk. Krgz.Tr (739), YUyg.Tr (414).

Cırġa- (جرغا) "eğlenmek, sefa sürmek, neşelenmek". AŞ: Çırġa- "kuş avlamak için havaya ok atmak" (108a). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: Cırġamaḳ/ġ "eğlenmek, neşelenmek" (831-832). Bk. GN (87, 1018; 101, 1184)// CC: Yırga- "eğlenmek" (229)// Krgz.Tr: Cırga- "haz duymak, sefa sürmek" (212)// Moğ-Les: Cirga- "eğlenmek, mutlu olmak, neşelenmek; başarılı olmak" (1635).

Çul/Cul (چول-جُل) "keçeden yapılmış hayvan örtüsü, çul; mecaz anlamda: örümcek ağı". AŞ: Çel "örümcek ağına yakalanan bir tür büyük sinek; örümcek ağı" (106a). Madde ve anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: Cul (جول) "hayvan örtüsü; örümcek ağı" (822). Bk. LM (304, 2827)// Trkm.Tr: Cul "çul" (104)// Dehhuda: Cull/Cell "Ar. hayvan örtüsü".

Çörçek (چورچک) "efsane, masal". AŞ: Ḫucek (حوجَک) (115a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// SG: Çörçek (814). *Bk.* NŞ (322, 323)// DLT-Yazma: Sörçek/Sörçük "gece toplantısı" (240)// Alt.Tr: Çöpçök "masal" (77)// YUyg.Tr: Çöçek "hikâye" (86)// Moğ-Les: Cöçüge "piyes, temsil, tiyatro oyunu" (1658).

Cevek (جَوَک) "renk, boya; boyalı, süslü; özgü boyası olan bir kumaş; nakış, süs". AŞ: Çevük (چَوُک) "boya; boyalı; özgü bir boyası olan kumaş; kadınların başlarına giydikleri nezgep (üstü işlemeli başlık)" (106a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// SG: Cevek "renk, boya; boyalı, süslü" (801-802). *Bk.* Sİ (303, 3839), Sİ-Özb (XLIII), Külliyat-Yazma-TB (869), Külliyat-Yazma1 (887)// Mlk.Tr: Ciyek "işlemeli, nakışlı; şerit; sırma ip örmeye yarayan küçük tahtalar" (155)// YUyg.Tr: Ciyek "şerit, sıçandişi" (63)// Moğ-Les: Cegeg "giysi üzerindeki genellikle çok renkli kurdele biçimindeki süs; ipek veya sırma şerit; kuşak" (1611).

Çubruşup (چوبروشوب) "birbirinin ardınca dizilip, art arda uzanıp". AŞ: Çupruşup (چوپروشوب) (110b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (808-807), Sİ (251, 3053)// Krgz.Tr: Çubur- "uzamak; akmak; tane tane dökülmek; dizi hâlinde yürümek" (285)// Kzk.Tr: Şubrı- "art arda gelmek, katar olmak; akmak" (647)// Moğ-Les: Çuburi- "sıralanmak, dizilmek, birbiri ardı sıra hareket etmek; damlamak" (324).

Çürege (چوره کا) "bir tür ördek". AŞ: Cürge (112b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// NS: Cürge/Cürege (75a/76a)// MU: جورکه (T777a/26)// Alt.Tr: Çürekey (79)// Kzk.Tr: Şüregey (650)// Krgz.Tr: Çürök (289)// Moğ-Les: Çürügü (334).

Sayfalur (سایفالور) "harcanır". AŞ: Sayġalur (سایغالور) "harcanır, sayılır" (126b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. Bk. SG (916).

Saypaldı/Sayfaldı (سایپالدی-سایفالدی) "harcandı, dağıldı, saçıldı". AŞ: Sayġaldı "sayıldı, harcandı" (127a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// SG: Sayfaldı/Saypaldı "harcandı, dağıldı, saçıldı" (916). Bk. GS-Özb (G.542), Külliyat-Yazma2 (122)// AŞ: Saypal- "harcanmak, dağılmak, saçılmak" (127b).

Saypamaḳ (سَیپاماق) "harcamak, dağıtmak, saçmak". AŞ: Sıparmaḳ "sepmek, saçmak" (سِیپارماق) (128a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (915), MK (329, 105a/1); Bk. MK (185, 43b/9), MK-Özb (Kısım.2, Bab.4), Külliyat-Yazma-TB (1477), MK-Amire (85)// DLT: Saypa- "harcamak, çar çur etmek" (811).

Sayparġa (سَیپارغه) "harcamak için, dağıtmaya, saçmaya". AŞ: Sıparġa "sepmeğe, saçmağa" (سِیپارغه) (127b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (915), FŞ (129, XII/38), FŞ-Özb (XII), Külliyat-Yazma-TB (498), Külliyat-Yazma1 (510).

Süksük (سوکسوک) "kumlu topraklarda yetişen, kuruyunca uzun kökü topraktan dışarı çıkan ve baston yapımında kullanılan bir ağaç". AŞ: "ilkbaharda bitip yazın kuruyup çer çöp olan bitkiler" (134b). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: Süksük/Ocar (951). *Bk.* LM (82, 532), LM-Özb (IX), Külliyat-Yazma-TB (619)// DLT: Süksük "dağdağan ağacı" (839)// Trkm.Tr: Ocar (481)// Moğ-Les: Suhay "ılgın" (1147).

Sovurġan (سووورغان) "çekip çıkarmış, ayırmış, sıyırmış". AŞ: Sıyurġan "sıyrılan, çekilen" (130b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (960), AŞ (136b: "soyunmak"), NŞ (268, 268), NŞ-Özb (G.268), Divan-Yazma (259)// **Suġurmaḳ/Soġurmaḳ** (سوغورماق) "çekip çıkarmak, ayırmak, sıyırmak". Bk. SG (946), AŞ (133b)// DLT: Sogur- "soğurmak, emmek" (827)// Kzk.Tr: Suvır- "çıkarmak; koparmak, çekmek" (492)// Krgz.Tr: Suur- "çekip çıkarmak, yolmak" (671)// YUyg.Tr: Soġurmaḳ/Suġurmaḳ "çekmek, çıkarmak" (357/365)// Trkm.Tr: Sogur- "sökmek, söküp çıkarmak, koparmak" (581)// Moğ-Les: Sugul-/Sugala-/Cugul- "çekip çıkarmak, sökmek"; Sugura-/Sugara- "çıkmak, sıyrılmak" (1139).

Seyfūr (سیفور) "bir çeşit yumuşak ipekli kumaş". AŞ: Sayġur (126a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (1425), BR-Muin (1206), Bk. SS (393, 4351), SS-Özb (XXVI), Külliyat-Yazma-TB (775).

Soyurġal (سُیورغال) "lütuf, ihsan, bağış, armağan; padişah tarafından hizmet karşılığında kişilere verilen arazi". AŞ: Sıyurġal (سِیورغال) (131a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (965), CC (169)// Bk. MK (188, 45a/2), MK-Özb (Kısım.2, Bab.4), Külliyat-Yazma-TB (1478), MK-Amire (87)// Moğ-Les: Soyurhal (1123).

Ḳarġaşa (قارغاشا) "kargaşa, kavga, savaş". AŞ: Karġaş (قارغاش) (143a). AŞ'de verilen örnekte geçen bu sözcük ise Ḳarġış olmalıdır. *Bk.* SG (1057), Sİ (141, 1398), Sİ-Özb (XX), Külliyat-Yazma-TB (819).

Ḳanġalduruḳ (قانغالدوروق) "Batı'da yapılan bir tür savaş giysisi". AŞ: Ḳayġalduruḳ "kalaylanmış nesne" (148a). Madde ve anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: Ḳanġalduruḳ "Frenk'te yapılan bir tür zırh" (1079). SG'de Vassaf'tan verilen örnekte geçen bu sözcük Ḳatlav olmalıdır. *Bk.* Vassaf (553)// Tr.Tr: Kangal "tel, kurşun boru gibi uzun ve bükülebilir şeylerin halka biçiminde sarılmasıyla yapılan bağ; bu biçimde bükülmüş şeylerin her bir halkası; deve dikeni"// MU (T777b/5), MU-Külliyat-Yazma2 (572): Ḳanġalduruḳ// MU-Özb: Ḳalġanduruḳ.

Ḳaḳşalġan (قاقشالغان) "kurumuş, gevşemiş, kak olmuş". AŞ: Ḳaşḳalġan (قاشقالغان) (145a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. Bk. SG (1066), LT (238, 3087), Külliyat-Yazma-TB (1006).

Ḳonḡrat u Ḳıyat (قونکرات و قِیات) "Çağatay ulusunda iki boy". AŞ: Ḳıġrat u Ḳıġat (149a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// SG: Ḳonġrat/Ḳonḡrat (1133); Ḳıyat (1167). Bk. SG (1167), NŞ (73, 73), NŞ-Özb (G.73), Külliyat-Yazma-TB (159).

Ḳoldı (قولدى) "istedi, diledi". AŞ: "özür diledi" (155a). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır. Bk. SG (1123).

Ḳolturmaç (قولتورماج) "kaftan yırtmacı". AŞ: Ḳolturmaç "kaftan parçası" (156b). Anlamı yanlış verilmiş olmalıdır// SG: Ḳolturmac "kaftanın kol yenindeki yırtmaç" (1128)// Kzk.Tr: Qoltırmaş "sırttaki yükü taşıyabilmek için koltuk altından geçirilerek bağlanan ip" (315)// Krgz.Tr: Kolturmaç/ş "çocuk eyerinde yan korkuluklar" (481).

Ḳomarġal (قومارغال) "kuşatma, çevirme". AŞ: Ḳorġal "bir nesnenin iki başının bir yere gelmesi" (153a). Madde ve anlamı yanlış verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (1129), SS (412, 4570), SS-Özb (XXVII), Külliyat-Yazma-TB (779), Hamse-Taşbasma (359)// SG: Ḳomarġa/Ḳomarġal (قومارغه-قومارغال) "kuşatma, çevirme" (1129)// Moğ-Les: Homur-/Homro-/Homurgala- "kuşatmak"; Homurga(n)/Homrogo(n) "kuşatma, sarma" (1483).

Ḳul (قول) "kul". AŞ: Mul (مول) "muhtaç" (176a). Madde ve anlamı yanlış verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (1126/1248), HE (192, XXX/11), HE-Özb (XXX), Külliyat-Yazma-TB (431)// Bk. DLT (745), CC (124), Krgz.Tr (516), YUyg.Tr (247)// Moğ-Les: Bogul/Bool "köle, esir" (178).

Keççe (كَچّه) "dili tutulmuş, dilsiz, pepe, kekeme, kekeç". AŞ: Kiççe (161b). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır// AŞ: Keççe (159a)// SG: Keççe (1169). *Bk.* NŞ (514, 516), NŞ-Özb (G.515), Divan-Yazma (473)// BR-Muin: Geçe/Geççe (1776)// Özb.Tr.Gültekin: Gäççe/Käççe (72/103).

Min̂gzetti (مينكزاتّى) "benzetti". AŞ: Min̂gzitti (مينكزيتّى) (175a). Madde yanlış bir biçimde verilmiş olmalıdır. *Bk.* SG (1256), LD (35, 35).

Yatuġan (ياتوغان) "santur, yatuğan". AŞ: Yatuḳ/ġ "aşağı perdeden okunan şarkı" (184b). Madde ve anlamı yanlış verilmiş olmalıdır. Bk. SG (1282), ME (117/21b, 600)// Moğ-Les: Yatuga/Yatga "kanun" (687).

3.2. Yanlış olma ihtimali bulunan maddeler veya anlamlandırmalar

Adaḳ (آداق-اَداق) "aday, namzet; sözlü, nişanlı, yavuklu; ayak; Türkistān'da bir yerin adı". AŞ: "adak, nezir; vakit, mevsim; Türkistān'da bir yerin adı" (4b). *Bk.* MN (72, 135), MN-Özb (Meclis.2), Külliyat-Yazma2 (635), Külliyat-Yazma-TB (1115)// SG: "Türkistān vilayetlerinden olan Endicān şehri; bebeklerin yürüyebilmesi için kullandığı bir ağaç; aday, namzet; sözlü, nişanlı, yavuklu". SG yazarı, AŞ'de verilen "vakit, mevsim" anlamının yanlış olduğunu belirtmiştir (114-115)// DLT: Aḍak/Ayak "ayak" (566)// CC: Ayak "ayak" (17)// Alt.Tr: Adak "son" (3); Ayak "ayak" (30)// Krgz.Tr: Ada "son, uç" (7); Ayak "ayak; son" (62)// Mlk.Tr: Ayak "ayak; son" (98-99)// YUyg.Tr: Adaḳ "son" (3); Ayaḳ "ayak; son" (23-24)// Moğ-Les: Adag "son, uç, sınır; geçen, geçmiş; ırmağın aşağısı veya ağzı" (14).

Artılıp (آرتیلیب) "atılmış, sıçramış; ardılmış; binmiş; yüklenmiş, yükletilmiş; çoğalmış, artmış". AŞ: Artamaḳ/Artan- "aşıp atlayıp geçmek; geçip gitmek" (6b). Sİ'den verilen örnekte geçen bu sözcük (BL: Artaḳıb; AŞ: Artayıb) Artılıb olmalıdır. *Bk.* SG (122), Sİ (424, 5622), Sİ-Özb (LXVIII), Külliyat-Yazma-TB (907: ارتیلیب), Külliyat-Yazma1 (926: ارتیلیب), Hamse-Taşbasma (480: آرتیلیب)// BL: Artamaḳ/Artaḳmaḳ "hızlı yol gitmek" (8b)// SG: Artılmaḳ/ġ "çoğalmak, artmak; koşuşturmak, hızlı gitmek" (121)// DLT: Artılmak "hayvanın sırtına asılmak, ardılmak; çuval vb. eşek üzerine yüklenmek" (113); Ert- "geçmek; gitmek"; Ertil- "geçilmek, ulaşılmak" (643)// CC: Ert- "geçip gitmek; yok olmak" (68)// Şemsiyev: Artılmaḳ "binmek"; Artanmaḳ/Artınmaḳ "aşmak, aşıp geçmek; tırmanıp çıkmak, ardılmak" (487); Ärtilmaḳ/Ärtänmaḳ "aşmak, aşıp geçmek" (58)// Alt.Tr: Art- "artmak; sırtına koymak, yüklemek; geride kalmak" (28); Ert- "geçip gitmek" (85)// Kzk.Tr: Art- "yüklemek; çoğalmak, artmak" (51)// Krgz.Tr: Art- "fazla olmak; yükletmek"; Artıl- "fazla olmak; yükletilmek" (49)// Derleme: Artılmak "birinin üstüne kapanmak, çullanmak"; Ardılmak "abanmak, yüklenmek; asılmak, tırmanmak; atılmak, saldırmak; binmek; sataşmak"// Moğ-Les: Açi- "yük yüklemek" (12).

Ayanmaḳ (آیانماق) "hareketi engellenmek; korunmak; esirgemek". AŞ: Ayın- "engellenmek; sakınmak; korunmak" (13b/14a). SG yazarı, verilen örnekten hareketle Ayın- maddesinin yanlış olduğunu belirtmiştir (391: ılındım). *Bk.* NŞ (395, 396), NŞ-Özb (G.396), Külliyat-Yazma-TB (214), Külliyat-Yazma2 (231), Divan-Yazma (366)// CC: Ayan- "korunmak; esirgemek" (17)// Kzk.Tr.Oraltay: Ayan- "kendisini tamamiyle bir işe vermemek, kendisini korumak" (26)// Krgz.Tr (63), YUyg.Tr (24): Ayan- "acımak; esirgemek"// Trkm.Tr-Hamzayev: Ayan- "kendisini korumak"// AŞ: Aya- "engellemek; sakınmak; esirgemek" (13b/14a)// SG: Ayamaḳ "esirgemek" (182)// DLT: Aya- "korumak" (566)// CC: Aya- "karşı koymak, direnmek" (17)// Kzk.Tr (58), Krgz.Tr (62), Mlk.Tr (98), Tatar.Tr (31): Aya- "acımak, esirgemek"// YUyg.Tr: Ayimaḳ "acımak, esirgemek" (24)// Trkm.Tr: Aya- "esirgemek, korumak" (38)// Moğ-Les: Ayu-/Ayū-/Ay- "korkmak" (40).

Ürgüdemek/Ürgülemek (اورکوداماک-اورکولاماک) "uyuklamak, pineklemek". AŞ: Ürküre- (42b)// SG: Ürgüdemek/Ürgülemek. SG yazarı, AŞ'de verilen maddenin yanlışlığını da belirtmiştir (236). *Bk.* FŞ (163, XVII/5), FŞ-Özb (XVII), Külliyat-Yazma-TB (507)// Alt.Tr: Ürgüle- (198)// Krgz.Tr: Ürgülö- (796)// YUyg.Tr: Ügdümek (444)// Trkm.Tr: İrkil- (383)// Moğ-Les: Ürgele- (1563).

AŞ: İndürdi "davet etti" (34a).

Taḳa (تاقا) "nal; ayakkabı topuğundaki deri veya metal parça". AŞ: "toka" (75b)// SG: "nal; ayakkabı topuğundaki deri veya metal parça. Rūmī yazarın verdiği 'toka' anlamı yanlıştır" (588)// Krgz.Tr: Taka "nal; ökçe" (697)// YUyg.Tr: Taḳa "nal" (385)// Moğ-Les: Taha "nal; ayakkabı topuğundaki deri veya metal parça, topuk" (1217).

AŞ: Tilin "dilim, parça; ayak izinden oluşan yol". Mīr Ḥaydar'dan: Ḫalḳ füzūnī idi vü

‘āmme yol/Gėlgen izi birle tilin ėrdi yol. *Bk.* AŞ (86b), SG (763)// Bu beyit| ME: Ḫalḳ firāvān idi vü ‘āmme yol/Kilgen izi birle tiley yandı ol (67, 178)// Özb.Tr.İzahlı: Tilik/Tilim “dilim” (II/176).

AŞ: Ḫubla (خوبلا) “çakmak” (115a)// NS: Ḫusla (80a)// SG yazarı, AŞ ve NS’de bulunan bu maddelerin yanlış olduğunu kaydtmiştir (1084).

AŞ: سیِرد “sürat, hızlılık, ivinti” (128a)// AŞ-Hüccetiye: سیرت (213)// AŞ-Maarif: Sired (سیرَد) (125)// YUyg.Tr: Sür'et (309)// Azb.Tr.İzahlı: Sürät (IV/172).

AŞ: Ḳayalmaḳ (قایالماق) “dönmek” (147b).

AŞ: Ḳucaşlanġaç (قوجاشلانغاج) “kucaklaşmak” (152b)// SG: Ḳucuşmaḳ/ġ (1103)// DLT: Kuçuş- (745)// Krgz.Tr: Kuçaktaş- (515).

AŞ: Ḳoyan “aşağı, alt; iniş, eğimli yer” (157b). NŞ’den verilen örnekte geçen bu sözcük ise Töben olmalıdır. Bk. NŞ (242, 242).

Kül kümek (کول کومک) “gök rengi, mavi”. AŞ: کول کوموک “gömgök” (169b)// SG: Gög gömek (کوک کوماک) “gömgök” (1200)// Külliyat-Yazma-TB (671): کول کومک (/l/ harfi daha sonradan /k/ yapılmış)// LM (323/R243b, 3020), LM-Özb (XXXIII), Külliyat-Yazma1 (682), Hamse-Taşbasma (142): کول کومک// Şemsiyev: Kül kümek “çukurlara yağmurdan toplanan su” (321)// Kadri: Kül kömek etmek “kırıp dökmek, parçalamak” (IV/198)// Trkm.Tr: Külcümek “kül rengi” (428)// Moğ-Les: Kökemdüg/Höhömdög “masmavi, gök rengi” (766).

AŞ: Mayuḳ (مایوق) “meyve veya tomurcuğun üzerindeki kabuk” (174b). *Bedāyi‘ü'l-Vasaṭ*’tan: Leblerinñgni kim uçuḳ tutmış hem-ol hey’et bile/Aġzınñg andaḳ pistedür kim tüşmemiş andın ḳabuḳ. ḳabuḳ| AŞ (174b): mayuḳ (مایوق). Bk. SG (1032), BV (249, 322), BV-Özb (G.319), Külliyat-Yazma-TB (328), Külliyat-Yazma2 (345), Divan-Yazma (305).

3.3. Kaynaklara yapılan yanlış göndermeler

Bayġızī: Luṭfī’den örnek (Aġzınñg bile tėnñglik talaşur piste uyalmas/Ol aġzı açuk bayġızīninñg pūçlıġın kör). AŞ (59b), SG (464): *Nevādirü'ş-Şebāb*’dan. Bk. LD (300, 500).

3.4. Madde başlarının altında verilen örneklerdeki yanlışlıklar

Ḫav (خَو) “kav, çakmak kavı”. *Sedd-i Sikenderī*’den: Dėgil ḫūblar könñgli dėk boldı taş/Ki andın ėmes muṭlaḳā şu‘le fāş. ḫūblar| AŞ: ḫav bile (خو بیله) (115a). Bk. Sİ (265, 3262).

Tarḳanñg (تارقانک) “dağılın, saçılın”. *Bedāyi‘ü'l-Vasaṭ*’tan: Ger aḥbāb ėtseler gül-geşt ey cān u könñgül barmanñg/Nėdin kim siz birev hicri ġamıġa mübtelādur-siz. barmanñg| AŞ (73a), SG (573): tarḳanñg (تارقانک)// birev| AŞ, SG: bir ay (بیر آی)// ġamıġa| AŞ, SG: ġamıdın (غمی دین). Bk. BV (156, 204), BV-Özb (G.204), Külliyat-Yazma-TB (308), Külliyat-Yazma2 (324), Divan-Yazma (201).

Tirenĝ/Tiriŋĝ (تیرانک-تیرینک). AŞ: Tėriŋĝ (83a/430)// SG: Tėriŋĝ (735). *Sedd-i Sikenderī*'den*:* Ḳalın keştī olġanda cünbiş-nümāy/Tirenĝ baḥr boldı ġurunbiş-nümāy. Tirenĝ| AŞ (83a), SG (735): Tėriŋĝ. *Bk.* Sİ (449, 5990), Sİ-Özb (LXXII), Külliyat-Yazma-TB (915), Külliyat-Yazma1 (933)// DLT: Teriŋĝ (871)// CC: Tereng (185)// Krgz.Tr: Tereŋ̆ (727).

Çeküç/Çeküş/Çöküş (چَکوچ-چَکوش-چوکوش) "çekiç". AŞ: Çeküş (105a)// SG: Çeküç/Çeküş (795). AŞ/SG'de verilen örnekte geçen bu sözcük ise Çöküş (چوکوش) olmalıdır. *Nevādirü'ş-Şebāb*'dan: Köksüme ġam taġıda 'aşḳınĝ belā mismārını/Bėrkütürde eyledi Ferhād mitinin çöküş. çöküş| AŞ (105a), SG (795): çeküş. *Bk.* NŞ (247, 247/3), NŞ-Özb (G.247), Külliyat-Yazma-TB (188), Divan-Yazma (240)// Mlk.Tr: Çögüç (179)// Trkm.Tr: Çekiç (115).

Sonuç

Kendisinden sonraki bütün Çağatay Türkçesi sözlüklerine kaynaklık etmiş ve Çağatay Türkçesi-Osmanlı Türkçesi bir sözlük olan bu eser 16. yüzyılın başlarında Anadolu'da yazılmıştır. Bu çalışmada sözlükte yer alan yanlış veya yanlış olma ihtimali bulunan maddeler ve anlamlandırmalar, kaynaklara yapılan yanlış göndermeler ve madde başlarının altında verilen örneklerdeki yanlışlıklar ortaya konmaya çalışıldı. *ulġayġanda*, *uġan*, *oyġat*, *oyġaḳlıḳ*, *ündemek*, *içi*, *ınıḳtı*, *bayrı*, *burcın/borcın*, *bordaġan*, *bilgürür*, *tanĝırġama*, *tanĝırġamaġıl*, *tanmay*, *tunġal/tunḳal*, *tostuġan*, *tüger taşı*, *tutuḳ*, *tirelgen*, *cırġa-*, *çul/cul*, *çörçek*, *cevek*, *çubruşup*, *çürege*, *sayfalur*, *saypaldı/sayfaldı*, *saypamaḳ*, *saypargа*, *süksük*, *sovurġan*, *seyfūr*, *soyurġal*, *ḳarġaşa*, *ḳanġalduruḳ*, *ḳaḳşalġan*, *Ḳonĝrat u Ḳıyat*, *ḳoldı*, *ḳolturmaç*, *ḳomarġal*, *ḳul*, *keççe*, *miŋĝzetti*, *yatuġan* gibi maddeler veya anlamlandırmalarında yanlışlar veya tutarsızlıklar bulunduğu gibi; *adaḳ*, *artılıp*, *ayanmaḳ*, *ürgüdemek/ürgülemek*, *indürdi*, *taḳa*, *tilin*, *ḫubla*, *sired*, *ḳayalmaḳ*, *ḳucaşlanġaç*, *ḳoyan*, *kül kümek*, *mayuḳ* gibi maddeler veya anlamlandırmalarında da yanlış olma ihtimali bulunmaktadır. *bayġızī* gibi maddelerde kaynaklara yanlış göndermeler yapılmıştır. *ḫav*, *tarḳanĝ*, *tėrenĝ/tėriŋĝ*, *çeküç/çeküş/çöküş* gibi madde başlarının altında verilen örneklerde yanlışlar bulunmaktadır.

Kısaltmalar

Ar.	Arapça
Bk.	Bakınız
Fa.	Farsça
H.	hicri
hzl.	yayına hazırlayan
Ktp.	Kütüphanesi
Moğ.	Moğolca
nr.	numara
öl.	ölümü
s.	sayfa
Ş.	şemsi
TDK	Türk Dil Kurumu
Tr.	Türkçesi
Ü	Üniversitesi
vb.	ve başka

vs.	ve saire
yay.	yayınları

Kaynaklar

*'Alī Şīr Nevāyī (20 cilt) (*1987-2003*).* Taşkent: Özbekistan SSR fenler akademiyası. **Eser-Özb**

Abik, A. D. (1993). *Ali Şir Nevayi'nin risaleleri tarih-i enbiya ve hükema, tarih-i müluk-i acem, münşeat: metin gramatikal indeks-sözlük (2 cilt).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **TM**

Abuşka. Kum-Hüccetiye Medresesi Ktp., nr. 488/1 el yazması. **AŞ-Hüccetiye**

Abuşka. Tahran-daru'l-maarif-i büzürg-i İslami Ktp., nr. 531 (Sebt-i Mali nr. 66532) el yazması.

AŞ-Maarif

Atalay, B. (1986). *Divanü lugâti't-Türk*. cilt I-IV, Ankara: TDK. **DLT-Atalay**

Aydın, Ş. (2008). *İran kütüphaneleri Türkçe yazmalar kataloğu*. İstanbul: Timaş.

Borovkov, A. K. (1961). *Bedā'i' al-luġat: slovar ṭāli' ımānī geratskogo k soçineniyam alişera navoi*. Moskova: Akademiya Nauk SSSR İnstitut Narodov Azil. **BL**

Burhan, Muhammed Hüseyin Bin Halef-i Tebrizî (Ş. 1342). *Burhan-ı Katı*. cilt I-V, hzl. Muhammed Muin, Tahran: İbn-i Sina Kitabçısı. **BR-Muin**

Canpolat, M. (1995). *Ali Şir Nevayī: Lisānü't-ṭayr*. Ankara: TDK. **LT**

Clauson, Sir G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. London: Oxford Üniversitesi.

Danişpejuh, M. T. (Ş. 1339b). *Fihrist-i nüshaha-yı hatti-yi kitabhane-yi danişkede-yi hukuk ve ulum-ı siyasi ve iktisadi-yi danişgah-ı Tahran*, Tahran: Danişgah-i Tahran.

Danişpejuh, M. T. (Ş. 1357). *Fihrist-i nüshaha-yı hatti-yi kitabhane-yi merkezi-yi danişgah-i Tahran*. cilt 16, Tahran: Danişgah-i Tahran.

Dehhuda, A. E. (Ş. 1377). *Lügat-name-yi dehhuda*. Tahran: Müessese-yi Çap ve İntilarat-ı Danişgah-ı Tahran. **Dehhuda**

Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama sözlüğü*. Ankara: TDK. **Tarama**

Dinçer, L. (1970). *Luṭfī kitāb-ı gül nevrūz*. Yayımlanmamış Mezuniyet Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. **GN**

Efşar, İ. ve Danişpejuh, M. T. (Ş. 1352). *Fihrist-i kitabha-yı hatti-yi kitabhane-yi milli-yi melik, cilt 1, kitabha-yı Arabi ve Türki: Bahş-ı Nüshaha-yı Türki*. Tahran.

Envar, A. (Ş. 1343). *Fihrist-i nüsah-ı hatti-yi kitabhane-yi milli*. cilt 1**,** Tahran: Vizaret-i Ferheng ve Hüner.

Envar, A. (Ş. 1354). *Fihrist-i nüsah-ı hatti-yi kitabhane-yi milli*. cilt 6, Tahran: İdare-yi Küll-i Kitabhane.

Eraslan, K. (2001). *'Alī Şīr Nevāyī: Mecālisü'n-nefâyis ı (giriş ve metin)*. Ankara: TDK. MN

Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2014)., *Kâşgarlı Mahmud: Dîvânu lugâti't-Türk*. Ankara: TDK. DLT

Fazıl Haşimi, Muhammed Rıza (Ş. 1380). *Fihrist-i kütüb-i hatti-yi kitabhane-yi merkezi ve merkez-i esnad-ı astan-ı kuds-ı razavi*. cilt 17, Meşhed: Kitabhane-yi Merkezi ve Merkez-i Esnad-ı Astan-ı Kuds-ı Razavi.

Gözütok, A. (2008). *Haydar Tilbe: Mahzenü'l-esrâr*. Erzurum: Fenomen. ME

Grönbech, K. (1992). *Kuman lehçesi sözlüğü: Codex Cumanicus'un Türkçe Sözlük Dizini*. çev. Kemal Aytaç, Ankara: Kültür Bakanlığı. CC

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: TDK.

Gültekin, M. ve Yoldaş, M. A. (2002). *Afganistan Özbekçesi-Türkçe sözlük*. Ankara: Nobel. Özb.Tr.Gültekin

Gürsoy, E., Duranlı, N. M. (1999). *Altayca-Türkçe sözlük*. Ankara: TDK. Alt.Tr

Kaçalin, M. (2011). *Niyāzi: Nevāyī'nin Sözleri ve Çağatayca tanıklar (el-Luġātu'n-Nevāiyye ve'l-İstişhādātu'l-Caġātāiyye)*. Ankara: TDK. AŞ

Kadri, H. K. (1927-1945). *Türk lügati*. cilt I-IV, İstanbul. Kadri

Karaağaç, G. (1997). *Lutfī divanı: giriş-metin-dizin-tıpkıbasım*. Ankara: TDK. LD

Karaörs, M. (2006). *'Alī Şir Nevāyī: nevādirü'ş-şebāb*. Ankara: TDK. NŞ

Kâşgarlı Mahmud. *Dīvānu luġāti't-Türk*. İstanbul-Millet Ktp., nr. 4189 el yazması. DLT-Yazma

Kaya, Ö. (1996). *'Alī Şīr Nevāyī: Fevāyidü'l-kiber*. Ankara: TDK. FK

Koç, K., Bayniyazov, A. ve Başkapan, V.i (2003). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Akçağ. Kzk.Tr

Kut, G. (2003). *'Alī Şīr Nevāyī ġarā'ibü'ṣ-ṣıġar: inceleme-karşılaştırmalı metin*. Ankara: TDK. GS

Lessing, F. (2003). *Moğolca-Türkçe sözlük*. cilt I-II, (*Çev*. Günay Karaağaç). Ankara: TDK. Moğ-Les

Magrufova, Z. M. (1981). *Özbek tilining izahlı lugati*. cilt I-II, Moskova. Özb.Tr.İzahlı

Mīrzā Mehdī Ḫan Esterābādī. *Senglāḫ*. İran-Tahran Milli Ktp., nr. F-1141 el yazması. SG

Muḥammed Pādşāh, Münşī. *Anendrac*. cilt I-III, İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 3938-3940 taş basması. **Anendrac**

Münzevi, A. (Ş. 1377). *Fihrist-i Nüshaha-yı hatti-yi merkez-i dāiretü'l-ma'ārif-i büzürg-i İslami*. cilt 1, Tahran: Merkez-i Dāiretü'l-ma'ārif-i Büzürg-i İslami.

Müttaki, H. (Ş. 1381). *Fihrist-i Nüshaha-yı hatti-yi Türki-yi kitabhane-yi büzürg-i hazret-i Ayetullahu'l-Uzma Meraşi-yi Necefi*. cilt 1, Kum: Kitabhane-yi Büzürg-i Hazret-i Ayetullahu'l-Uzma Meraşi-yi Necefi (Gencine-yi Cihani-yi Mahtutat-ı İslami).

Naṣīrī, Abdu'l-Cemīl. *Kitāb-ı Türkī*. Tahran Üniversitesi-Merkez Ktp., nr. 8336 el yazması. **NS**

Necip, E. N. (2008). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü*. çev. İklil Kurban, 2. baskı, Ankara: TDK. **YUyg.Tr**

Nevāyī, 'Alī-şīr. (1289/1872). *Mahbūbu'l-ḳulūb*. İstanbul: Matbaa-yı Amire. **MK-Amire**

Nevāyī, 'Alī-şīr. *Dīvān-ı ġazaliyyāt-ı nevāyī*. İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 15229 el yazması. **Divan-Yazma**

Nevāyī, 'Alī-şīr. *Ḫamse-yi Emīr 'Alī-şīr Nevāyī*. İran-Tahran Meclis Ktp., nr. 214629 taş basması. **Hamse-Taşbasma**

Nevāyī, 'Alī-şīr. *Külliyāt-ı Nevāyī*. cilt I, Fransa-Milli (*Paris Bibliotheque Nationale*) Ktp., nr. 316 el yazması. **Külliyat-Yazma1**

Nevāyī, 'Alī-şīr. *Külliyāt-ı Nevāyī*. cilt II, Fransa-Milli (*Paris Bibliotheque Nationale*) Ktp., nr. 317 el yazması. **Külliyat-Yazma2**

Nevāyī, 'Alī-şīr. *Külliyāt-ı Nevāyī*. Tebriz-Milli Ktp., nr. 3582 el yazması. **Külliyat-Yazma-TB**

Oraltay, Hasan, Yüce, Nuri, Pınar, Saadet (1984). *Kazak Türkçesi sözlüğü*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı. **Kzk.Tr-Oraltay**

Orucov, A. (2006). *Azerbaycan dilinin izahlı lüğeti*. cilt I-IV, Bakı: Şerq-Qerb. **Azb.Tr.İzahlı**

Ölmez, Z. K. (1993). *Mahbūbü'l-kulūb (inceleme-metin-sözlük)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **MK**

Öner, M. (2009). *Kazan-Tatar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK. **Tatar.Tr**

Özönder, S. B. (2011). *'Alī Şīr Nevāyī: Muḥākemetü'l-luġateyn (iki dilin muhakemesi)*. 2. baskı, Ankara: TDK. **MU**

Rahimi, F. (2018). Çağatay Türkçesi sözlükleri bibliyografyasi. *Teke Dergisi*, sayı 7/1, s. 69-104.

Rahimi, F. (2018). *Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Akçağ.

Rahimi, F. (2018). Fethali Kaçar'in Çağatay Türkçesi sözlüğünün sözcük bilimi açısından değerlendirilmesi. *Teke Dergisi*, sayı 7/3, s. 1472-1499.

Rahimi, F. (2019). Fethali Kaçar'in Çağatay Türkçesi sözlüğünün sözlük bilimi açısından değerlendirilmesi. *Teke Dergisi*, sayı 8/1, s. 53-92.

Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen wörterbuchs der Türksprachen*. Helsinki.

Sabir, M. (1961). *Ali Şir Nevâî'nin ilk mesnevisi hayretü'l-ebrar hakkında araştırmalar: edisyon kritik-imlâ-dil hususiyetleri ve lügatçe*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Türkiyat Enstitüsü nüshası). **HE**

Sadrayi-yi Hoyi, Ali (Ş. 1367). *Fihrist-i Nüshaha-yı hatti-yi kitabhane-yi meclis-i şura-yı İslami*. cilt 26, denetleme: Abdulhüseyin Hairi, Kum: Merkez-i İntişarat-i Defter-i Tebliğat-ı İslami.

Sadrayi-yi Hoyi, A. (Ş. 1376b). *Fihrist-i nüshaha-yı hatti-yi Medrese-yi Namazi-yi Ḫoy*. Tahran: Encümen-i Asar ve Mefahir-i Ferheng.

Starostin, S. A., Dybo, A. V., Mudrak, O. A. (2003). *An Etymological dictionary of altaic languages*. Leiden/Boston: Brill.

Şavk, Ü. Ç. (2011). *'Ali Şir Nevayi: Leylī vü Mecnūn*. 2. baskı, Ankara: TDK. **LM**

Şemsiyev, P., İbrahimov, S. (1972). *Ali Şer Nevaiy asarlari lugati*. Taşkent. **Şemsiyev**

Şirazi, İbn-i Yusuf. (Ş. 1318). *Fihrist-i kitabhane-yi medrese-yi Ali-yi Sipehsalar*. cilt 2, Tahran: Çaphane-yi Meclis.

Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK. **Mlk.Tr**

TDK (1993). *Derleme sözlüğü*. cilt I-IX, 2. baskı, Ankara: TDK. **Derleme**

TDK (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK. **Tr.Tr**

Tekin, G. A. (1994). *'Alī Şir Nevāyī Ferhād ü Şīrīn: inceleme-metin*. Ankara: TDK. **FŞ**

Tekin, T., Ölmez, M., Ceylan, E., Ölmez, Z., Eker, S. (1995). *Türkmence-Türkçe sözlük*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 18, Ankara. **Trkm.Tr**

Thury, J. (1906). Orta Asya Türkçesi üzerine tetkikler. (*Çev*. Ragıp Hulusi). *Milli Tetebbular Mecmuası (Müdür: Fuad Köprülü)*, cilt 1, sayı 2, İstanbul: Matbaa-yı Amire, 1331 (1915), s. 207-233.

Thury, J. (1903). *A "behdset-ül-lugat" Czimü Csagataj Szotar*. Budapest.

Thury, J. (1903). *Behçet-ül-lügat adlı çağatay lügati*. (*Çev*. Hüseyin Namık Orkun). TDK Ktp., nr. Etüt/64 ve Etüt/64-a.

Tören, H. (2001). *'Alī Şir Nevāyī sedde-i iskenderī: inceleme-metin*. Ankara: TDK. **Sİ**

Tural, G. (1993). *Ali Şîr Nevâyî, Seb'a-i seyyâre metin-dizin.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. **SS**

Türkay, K. (2002). *'Alī Şīr Nevāyī: Bedāyi'u'l-vasaṭ üçünçi dīvān.* Ankara: TDK. **BV**

Üstadi, R. (1354). *Fihrist-i nüshaha-yı hatti-yi kitabhane-yi Medrese-yi Hüccetiyye-yi Kum.* Kum: Çaphane-yi Mehr Üstüvar-ı Kum.

Vaṣṣāf, 'Abdu'llāh. *Tārīẖ-i vaṣṣāf (Ferheng-i Vaṣṣāf bölümü).* İran-Tahran Meclis Ktp., Sebt nr. 2221 taş basması (Bombay, H. 1269). **FV**

Vaṣṣāf, 'Abdu'llāh. *Tārīẖ-i vaṣṣāf.* İran-Tahran Meclis Ktp., Sebt nr. 2221 taş basması (Bombay, H. 1269). **Vassaf**

Yudahin, K. (1988). *Kırgız sözlüğü.* (*Çev.* Abdullah Taymas). Ankara: TDK. **Krgz.Tr**

Extended Abstract

Chagatai Turkish, the second period of the North-East Turkic language, is a writing language that the Eastern Turks continue to use from the beginning of the 15th century until the beginning of the 20th century. After Nevayi's death, various dictionaries began to be written on every corner of the world of Islam, so that his works could easily be read. These dictionaries, written mostly in the Ottoman Empire, Iran, Azerbaijan, India or Turkestan and having a great value for the history of Turkish language development have created a lexicographical schools. Also in the Ottoman field Chagatai Turkish dictionaries were arranged to understand the works of Ali Şir Nevayi. One of them is the *Abushka* Chagatai Turkish-Old Anatolian Turkish dictionary has been the source of all the Chagatai Turkish dictionaries after him. This dictionary was written in Anatolia in the early 16th century. In this study, after was given the information about the work, the works done on it and İts manuscript copies, was emphasized the mistakes in *Abushka*.

It was published in 1862 by A. Vambery in Budapest, without examples, in Hungarian, using a manuscript found in the section of the Eastern Collection Turkish of the Hungarian Academy of Sciences Library. Thus, the name *Abuşḳa* has become widespread. Scientific publication of the work took place in Turkey in 1970 by Besim Atalay. A doctoral thesis on this work was made in 2002 at Atatürk University.

According to Thury, *Abushka* is the oldest source of Chagatai Turkish. There are two kinds of *Abushka:* with poetry introduction or prose introduction. One of them is the original *Abushka.* This *Abushka* was written in Ottoman Turkish in Anatolia at the beginning of the 16th century. Many examples are given by Nevāyī, Mīr Ḥaydar (death: 15th century), Luṭfī (lived in the 15th century), 'Ubeyd or Ubeydu'llāh Ḫan's (death: 1539) works. The second *Abushka*, which is not original *Abushka*, but which is published by Vambery (with the introduction of Jozsef Budenz) in Pest in 1862 and by the Veliaminof-Zernof in the Sent Petersburg in 1869, which is known *Abushka* because of his first entry. Samples were taken from the works of the likes of Nevāyī, Sulṭān İskender Mīrzā (grandson of Timur and death: 1424), Mīr Ḥaydar, Mevlānā Luṭfī, Bābür Mīrzā (death: 1530), 'Ubeyd Ḫan (death: 1539), Sulṭān Ḥüseyin Mīrzā (1439-1506), Kemāl Ümmī and Ḳutbī. It contains 2000 words.

The most recent study belongs to Mustafa S. Kaçalin. In this study, the author of the dictionary *Abushka* is shown as Niyāzī and the date of writing is shown as 1544. Although the Suleymaniye-Esad Efendi copy was based, the St. Petersburg publication of Veliaminof-Zernof was also evaluated. It was recorded that the works of *Abushka* were taken from the works of writers such as Nevāyī, Temür's (1370-1405) grandson İskender Mīrzā (death: 1424), Germiyānlı Şeyḫī (1373-1431), Luṭfī (1367-1463), Mevlānā Ḥācī Soġdī (death: Before 1490), Dervīş Nāzükī, Kemālī, Kemāl-ı Türbetī, Kemāl-ı Ümmī, Ḳuṭbī, Mīr Sa'īd-i Kābilī, Na'īmī (death: 1461), Ḥüseyn-i Bayḳara (1438-1506), Bennāyī (1453-1512), Mīr Ḥaydar Tilbe, Bābür Mīrzā (1483-1530), 'Ubeyd Ḫan (1463-1539), Niẓāmī (1141-1203), Hātifī (death: 1521) ve 'Aṭṭār-ı Tūnī (Külhancı). The Süleymaniye-Esad Efendi copy, given at the end of the work, is not a single work, and it is understood that it was confiscated from two types of *Abusha*. Niyāzī is most probably the author of the *Abushka* with prose introduction. 21 *Abushka* copies with poetry introduction or prose introduction were found in the Iranian libraries.

The mistakes in *Abushka* has been tried to be handled under the headings of Wrong materials or interpretations, Substances or interpretations that may be wrong, Wrong references to sources, Inaccuracies in the examples given under headings. There are Inaccuracies or inconsistencies are found in substances such as *ulġayġanda*, *uġan*, *oyġat*, *oyġaḳlıḳ*, *ündemek*, *içi*, *ınıḳtı*, *bayrı*, *burcın/borcın*, *bordaġan*, *bilgürür*, *tanĝırġama*, *tanĝırġamaġıl*, *tanmay*, *tunġal/tunḳal*, *tostuġan*, *tüger taşı*, *tutuḳ*, *tirelgen*, *cırġa-*, *çul/cul*, *çörçek*, *cevek*, *çubruşup*, *çürege*, *sayfalur*, *saypaldı/sayfaldı*, *saypamaḳ*, *sayparġa*, *süksük*, *sovurġan*, *seyfūr*, *soyurġal*, *ḳarġaşa*, *ḳanġalduruḳ*, *ḳaḳşalġan*, *Ḳonĝrat u Ḳıyat*, *ḳoldı*, *ḳolturmaç*, *ḳomarġal*, *ḳul*, *keççe*, *minĝzetti*, *yatuġan* or in their interpretations, and there is a possibility that it may be wrong for substances such as *adaḳ*, *artılıp*, *ayanmaḳ*, *ürgüdemek/ürgülemek*, *indürdi*, *taḳa*, *tilin*, *ḫubla*, *sired*, *ḳayalmaḳ*, *ḳucaşlanġaç*, *ḳoyan*, *kül kümek*, *mayuḳ* or their meaning. References to materials such as *bayġızī* have been made incorrectly. There are errors in the examples given under the headings such as *ḫav*, *tarḳanĝ*, *tėrenĝ/tėrinĝ*, *çeküç/çeküş/çöküş*.

Yılmaz, K. (2019). *Burgazi Fütüvvetnamesi*'nin Travnik nüshası üzerine notlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1313-1336.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1313-1336, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

BURGAZİ FÜTÜVVETNAMESİ'NİN TRAVNİK NÜSHASI ÜZERİNE NOTLAR

Kaan YILMAZ*

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Mevcut bilgilerimize göre Burgâzî nisbetiyle anılan "Yahya bin Halil Çoban"ın "Fütüvvetnâme"si hâlâ ilk Türkçe fütüvvetname olma özelliğini korumaktadır. Eserin nüshaları hakkındaki bilgileri bir araya getiren son çalışmalara bakıldığında dünyanın farklı ülkelerinde bulunan yaklaşık on dokuz nüshanın varlığından söz edilmiştir.

Bu çalışmada, 13. yüzyılda yazıldığı tahmin edilen, bilindiği kadarıyla elimizdeki en eski nüshası 1507 istinsah tarihli olan *Burgâzî Fütüvvetnamesi*'nin, Bosna Hersek'te katolag kaydı tutulmuş bulunan fakat daha önce Türkiye'deki literatüre bilgisi henüz yansımamış 1574 istinsah tarihli başka bir nüshası konu edilmektedir. Bosna Hersek Cumhuriyeti Travnik Arşivinde R 34 katalog numarasıyla kayıtlı bulunan bu nüsha, bilinmeyen bir müstensih tarafından istinsah edilmiştir.

Bu çalışmada öncelikle söz konusu nüsha tanıtılmıştır. Daha sonra bu nüshanın bilinen en eski nüshayla karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırma esnasında yer yer *Burgazi Fütüvvetnamesi*'nin diğer nüshaları üzerine yapılan metin çalışmalarına da müracaat edilmiştir. Böylelikle karşılaştırılan nüshalardan hareketle metin akışı ve metinde geçen kelimelerin okunuşuyla ilgili tespitlerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ahilik, fütüvvetname, Burgazi Fütüvvetnamesi, Travnik nüshası.

NOTES ON TRAVNIK MANUSCRIPT OF BURGAZI'S FUTUVVETNAME

Abstract

The "Futuvvetnâme" of "Yahya bin Halil Coban", which is known as Burgazi according to our current knowledge and general acceptance, still maintains its characteristic of being the first Turkish fütüvvetnâme, and a collection of examination has been made to date. When we look at recent work that brings together information about the copies of the work, it is known that there are about 19 copies of the work in different countries of the world. However, even though the copy of the author is still unattainable, it is possible that, even if this copy can not be seized, the closest copy to the author's manuscript can be uncovered, along with the identification of independent works on the existing copy. In this regard, the uncovering of the existing copies of the work is of importance as it means preparation for subsequent comparative studies.

* Dr. Öğr. Üyesi; Kastamonu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Böl., kaanyilmaz@kastamonu.edu.tr

In this work, it is estimated to be written in the 13th century for the first time, and it is known that the oldest version of the book of the year 1507, Burgazi Futuvetname, is presented in Bosnia Herzegovina but has not yet been published in Turkey.

This manuscript in Bosnia and Herzegovina was copied in 1574 by an unknown author. 192x150 mm. It is size. It has 45 sheets and there are 15 rows on each page. On the cream color paper, the motifs are written in a recurring nasih line and the "babs" pointing to the beginning of the section and the beginning of the chapter are highlighted with red ink.

In this study, the content of the manuscript will be revealed and the characteristics will be revealed and the text will be introduced.

Keywords: Ahilik, futuvvetname, Burgazi's Futuvvetname, Travnik manuscript.

1. Fütüvvet

Önceleri Horasan, Bağdat ve Şam dolaylarında civanmertlik ve mürüvvet kavramları etrafında şekillenmiş bir yaşam tarzını icra eden sûfilerin uygulamalarıyla serpilip gelişmiş fütüvvet anlayışı on ikinci yüzyılda Abbasi hükümdarı Nasır Lidinillah'ın ilk kez fütüvveti örgütlendirip düzene sokmasıyla siyasi bir mana kazanmıştır (Kayaoğlu, 1982). Fütüvvetin Anadolu'ya yayılışı, Abbasilerin son devirlerine rastlamaktadır. On üçüncü yüzyılın ilk yarısında Anadolu Selçuklularının sultanları I. İzzeddin Keykâvus ve halefi Alâeddin Keykubat fütüvvet hırkasını Halife Nasır'dan almışlardır. Moğol istilası, tabiatıyla birçok fütüvvet erinin de Anadolu'ya akınıyla sonuçlanmıştır ki böylece fütüvvet düşüncesi hem yayılma sahasını genişletmiş hem de Anadolu'da fütüvvet erbabının varlığını ve nüfuzunu kuvvetlendirmiştir (Gölpınarlı, 1952, s. 78)

Osmanlının kuruluş ve yayılış devirlerinde fütüvvetin ne kadar etkili olduğu, bu dönem Osmanlı padişahlarının ahi babalarına gösterdikleri hürmet ve zaman zaman ahilerin riyasetini kazanmış olmaları, bu dönemi ele alan kaynaklarda üzerinde durulan konulardandır.

Kısaca sekizinci yüzyıldan itibaren Horasan, İran, Irak ve Şam ülkelerinde temerküz etmiş fütüvvet, on ikinci yüzyılda Anadolu'ya, Suriye'ye ve Mısır'a yayılmış; iyi ahlak, konukseverlik ve sanatı içinde taşıyan ahilik, Osmanlılar vasıtasıyla Kırım ve Balkanlara kadar yayılma imkânı bulmuştur (Çağatay, 1989, s. 70-85).

2. Fütüvvetname ve *Burgazi Fütüvvetnamesi*

Fütüvvet kelimesi Arapçadır. Lûgatta tekil olarak "feta": delikanlı, yiğit, eli açık, gözü pek, iyi huylu kişi; çoğul olarak "fityan" şeklinde geçer (Çağatay, 1989, s. 2). Fütüvvetname ise fütüvveti konu alan, fütüvvetin adab ve erkânı hakkında bilgi veren eserlerin ortak adıdır (DİA, 1996, s. 264). Onuncu asırdan itibaren yazılmış olduğu bilinen ilk ve önemli Arapça ve Farsça fütüvvetnameler hakkında Gölpınarlı (1952) tarafından *İktisat Fakültesi Mecmuası*'nda

yayınlanmış "İslam ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilatı ve Kaynakları" adlı çalışma hâlen temel başvuru kaynağı olarak önemini muhafaza etmektedir.

Genellikle Burgâzî nisbetiyle anılan "Yahya bin Halil Çoban"ın "Fütüvvetnâme"si ise bilinen ilk Türkçe fütüvvetname olarak bugüne kadar, bizzat veya temasla, birçok kez araştırma konusu olmuştur. Burada bizzat *Burgazi Fütüvvetnamesi*'nin nüshaları hakkında yazılmış olanları hatırlatmakla yetineceğiz. *Burgazi Fütüvvetnamesi* hakkındaki ilk inceleme Tarih Encümeni üyelerinden Arif Bey'e ait olan bir nüsha hakkındaki tespitlerini *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* adlı eserinde dikkatlere sunan Fuad Köprülü (1918, s. 241)'ye aittir. Köprülü bu nüshayı Muallim Cevdet Bey'in yardımıyla inceleme fırsatı bulduğunu ifade eder. Daha sonra Cevdet Bey, *Büyük Mecmua*'da yayınlanan ahilik teşkilatı hakkındaki makalelerinde fütüvvetname metnine atıfta bulunmuştur. Taeschner 1928'de "Das Futuvvetname des Jahja b. Halil" adlı yazısıyla eserin Avrupa kütüphanelerinde bulunan beş nüshası hakkında bilgi vermekle beraber Bonn'daki bir konuşması için Dresden ve Berlin nüshalarını incelediğini; eserin Mevlana Celaleddin zamanında yazılmış olabileceğini, dil olarak Eski Anadolu Türkçesi özellikleri gösterdiğini ifade eder. 1953'te Gölpınarlı, Millet Kütüphanesi Ali Emiri Efendi Şeriyye Kitapları 1352 numaralı nüshayı esas alarak ve Ömer Lütfi Barkan nüshasından da istifade ederek ayrıntılı bir inceleme eşliğinde metin neşri yapar. 1983'ta Pala tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi M. Çon kitapları 536 numarada kayıtlı bulunan nüsha esas alınmıştır. Yılmaz (2006) tarafından Sermet Çifter, Bursa ve Manisa nüshalarından karşılaştırma yapmak suretiyle yine Ali Emiri nüshasını esas alan; metin, dil incelemesi ve kısmi sözlükten oluşan bir yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. 2007'de Pala, yüksek lisans tezine konu olan nüshayı, genel bir değerlendirme eşliğinde makale olarak yayınlamıştır. *Burgazi Fütüvvetnamesi*'nin mevcut nüshaları hakkındaki bilgiyi bir araya getiren son çalışma Pala (2007, s. 186)'ya aittir ve bu çalışmaya göre *Burgazi Fütüvvetnamesi*'nin on dokuz nüshası bulunmaktadır.

3. Travnik Nüshası

Burada tanıtmaya çalışacağım Travnik nüshasıyla birlikte yukarıdaki sayı yirmi olmaktadır. Öncelikle şunu ifade etmek gerekir ki Bosna Hersek Cumhuriyeti Travnik Arşivindeki bu nüsha daha önce Türkiye'deki yayınlarda adı geçmemiş olsa da Bosna Hersek'te Mustafa Jahić tarafından 2015'te yayınlanmış bir katalogda kayıt altına alınmıştır. Ancak bildiğimiz kadarıyla orada müstakil bir çalışmaya dönüşmemiştir.

Söz konusu eser literatürde genellikle iki adla anılagelmiştir: *Burgazi Fütüvvetnamesi* ve *Çobanoğlu Fütüvvetnamesi*. Aslında farklı nüshalarda müellifin adı birkaç farklı şekilde yazılmıştır: "burʿāvī", "burġāvī", "burʿādī", "burġāzī". En eski nüsha olarak bilinen Ali Emiri

nüshasında dahi "burʿāvī" şeklinde geçmesiyle birlikte Köprülü, Taeschner ve Gölpınarlı tarafından bu farklı yazılışlar arasından "burġāzī" yazımı benimsenmiş ve sonraki çalışmalarda da kabul görmüştür.

Bu çalışma hâlihazırdaki bilgilerimize göre ilk Türkçe fütüvvetname olarak bilinen, *Burgazi Fütüvvetnamesi*'nin (elimizdeki nüshada yazılı şekliyle "burġāvī" Tr 3a/1) Bosna Hersek Cumhuriyeti Travnik Arşivindeki tek nüshasının dikkat çeken özelliklerini ortaya koyarken bilinen en eski nüshayla karşılaştırmasını da içermektedir.

Travnik Kantonu Arşivi'nde R 34 katalog numarasıyla kayıtlı nüsha 192x150 mm. ebadındadır. 45 yapraklıdır ve her sayfasında 15 satır vardır. Krem rengi kâğıda harekeli nesih hatla yazılmış; metinde önemli görülen yerler ve bölüm başlangıcına işaret eden "bab"lar kırmızı mürekkeple vurgulanmıştır (Jahić, 2015, s. 237-238).

4. Karşılaştırma

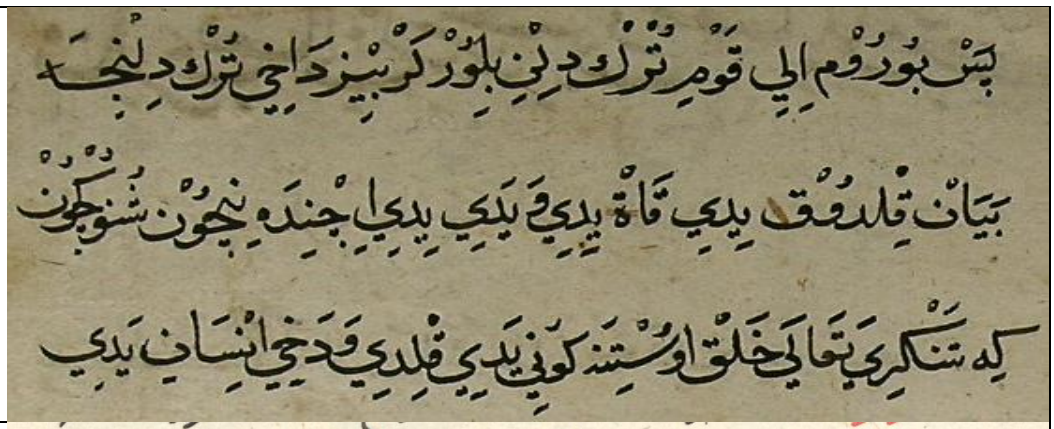
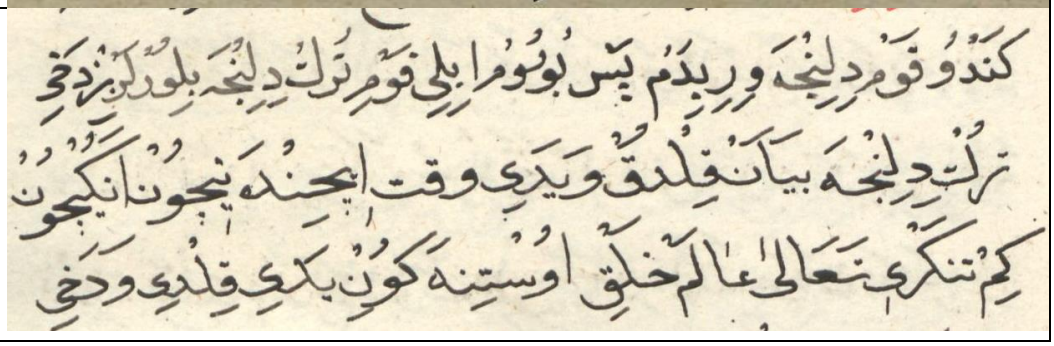
Bu çalışmada esas olarak Travnik nüshası ve Ali Emiri nüshasının karşılaştırması yapılmıştır. Ancak ihtiyaç halinde *Burgazi Fütüvvetnamesi*'nin diğer nüshaları üzerine yapılan akademik çalışmalara (Gölpınarlı 1953, Yılmaz 2006, Pala 2007) da müracaat edilmiştir. Böylelikle karşılaştırılan nüshalardan hareketle metin akışı ve metinde geçen kelimelerin okunuşuyla ilgili tespitlerde bulunulmuştur. Ayrıca karşılaştırmalarda okuyucunun konuyu orijinal metinden takip edebilmesi için nüshaların ilgili kısımlarından alınan resim parçalarına da yer verilmiştir.

4.1. Tr nüshasının dibacesi en eski nüsha olarak kabul edilen AE nüshasının dibacesiyle neredeyse tamamen aynıdır (Tr 1b/1-11). Bu dibace ise daha önce Gölpınarlı tarafından belirtildiği üzere Ahmet ibn-i İlyas el-Nakkaş el-Harputi'nin *Tuhfat-al Vasāyā* adlı eserinden aynen alınmıştır (1953, s. 82). Ketebesine göre Rebiülevvel ayı ortalarında on ikinci günde, 982 yılında yazılmıştır. Bu tarih miladi olarak 2 Temmuz 1574'e denk düşmektedir. Yani en eski nüsha olarak kabul edilen AE nüshasından 67 yıl sonra yazılmıştır. Ancak nüshada müstensih hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

4.2. Tr nüshasında müellifin adı şu şekilde kaydedilmiştir: "yaḥyā bin ḫalīl çoban-ı fetā-l-burġāvī (Tr 3a/1)". Bu nüshada, AE nüshasına kıyasla, müellifin şahsı, yaşadığı yer ve zamana dair bilgi edinmemizi sağlayan; yirmili yaşlarda ders aldığı Antalyalı Hoca'dan, burada okuma ve yazmayı hızlıca sökmesinden, o tarihlerde Frenklerin İskenderiye'yi kuşatmasından ve Frenklerden satın alarak kendi fütüvvetnamesine kaynak teşkil eden kitapları temin etmesinden bahsedilmemektedir (AE 4b-5a, Tr 3a).

4.3. Eserin sebeb-i telif kısmında, "anlamak kolay olsun" diye Türkçe yazıldığı ifade edilir. AE nüshasında bu ifadeden sonra (6a/2) yedi sayısıyla ilişkilendirilen bir dizi olaya geçilmiş ama bu geçişte "yidi ḳat yidi ve yedi yidi içinde" şeklinde bilmecemsi bir ifade kullanılmıştır. Tr nüshasında ise bu geçiş, metnin Türkçe yazılmasının da yedi vakitte gerçekleştiğinin ima edilmesiyle sağlanmıştır: "biz daḫı türk dilince beyān ḳılduḳ ve yedi vakt içinde niçün anuŋ ̧içün kim taŋrı teʿālā ālem ḫalḳı üstine güni yedi ḳıldı ve daḫı… (3b/3)"

Tablo 1: 4.3.'le İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

"Yedi"yle ilgisi kurulan konular bakımından da nüshalar arasında fark vardır. Bu fark aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

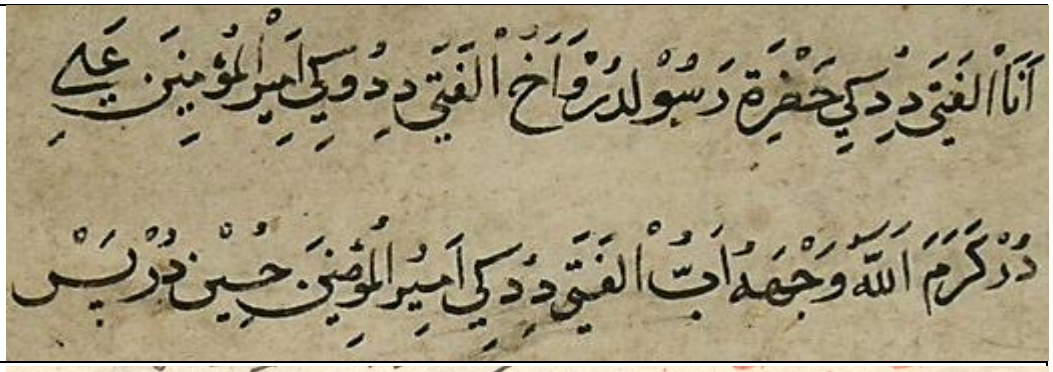
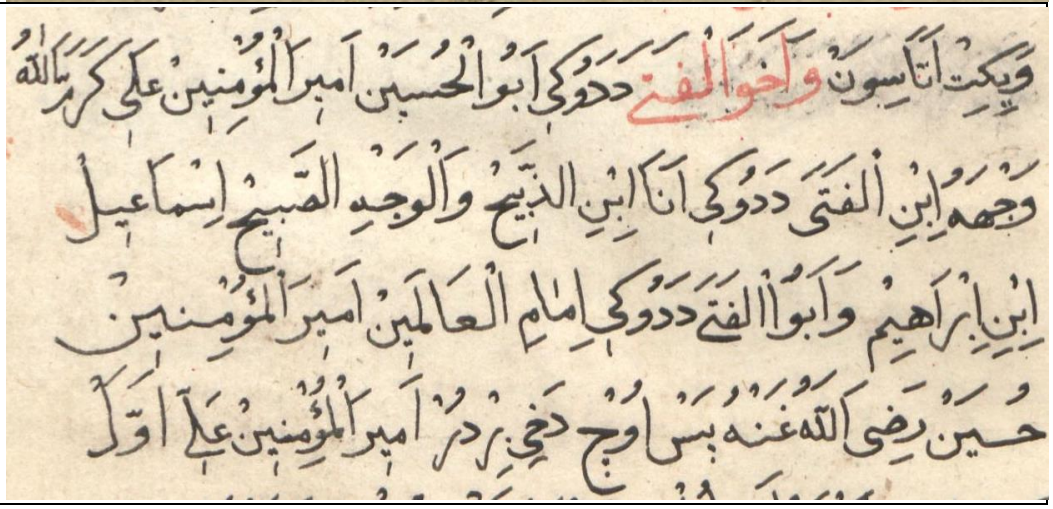
Tablo 2: Yedi Sayısıyla İlgili Konular

Konu	**AE**	**Tr**
Günler	x	x
İnsan	x	x
Gök	x	x
Yer		x
Kuran nüshaları	x	x
Fatiha suresinin ayetleri	x	x
Fatiha suresinin adları		x
Hz. Ademin teni	x	
Secdede yere değen uzuvlar	x	x
Hz. peygamberin Kabe'yi tavafı	x	x
Safa-Merve arasında gidiş-geliş	x	x
Hz. İsmail'in İblis'e taş atması	x	x
Kadir gecesinin sırası	x	x
Hasenat	x	

Hz. Yusuf'un mülkünün sınırı	x	
Ashabu'l Kehf	x	
Yıldızlar	x	

4.4. AE 7b/1'de geçen «Ben yiğidim, yiğit kardeşiyim, yiğit babasıyım.» mealli hadise kaynaklarda rast gelinmediğini Gölpınarlı daha önce belirtmiştir (1953, s. 103). Tr nüshasında bu konudaki fark hadisin şerhinde ortaya çıkar. Şöyle ki virgüllerle ayrılan her bir cümlenin isnat ettiği kişiler AE'de Hz. Muhammed, Hz. Ali, Hz. Hüseyin sırasını takip ederken Tr (4a/11) nüshasında bu sıra Hz. Ali, Hz. İsmail, Hz. Hüseyin şeklinde değiştirilmiştir.

Tablo 3: 4.3.'le İlgili Metin Parçaları

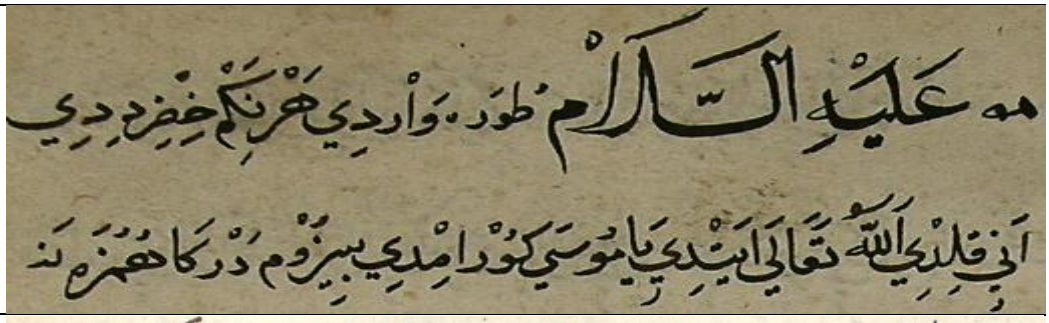
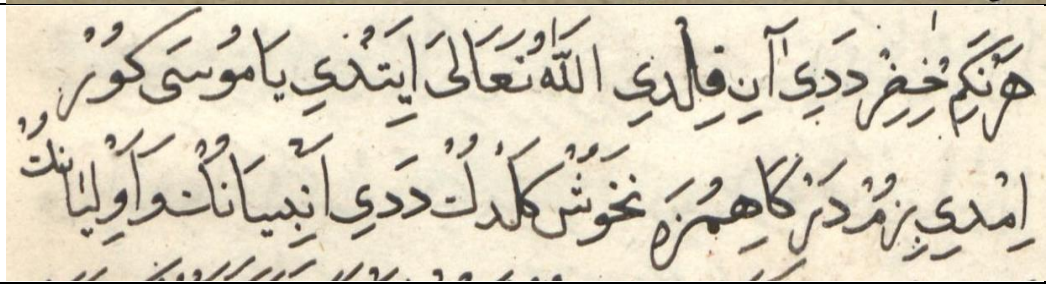
AE	
Tr	

4.5. AE 8b'de Hz. Musa ile Hızır hikâyesi anlatılır ki Musa'nın Hızır'ı kendine ahi edinmek istemesine cevabı şu şekilde verilmiştir "Bu yol sarb yoldur ve bu ilm feta ilmüdür ki gönlün ile danış, sonra peşiman olmayasın." Bu cevabın Tr 5a'daki karşılığı şöyledir: "Bu yol ṣarp yoldur bu ʿilm katı ʿilmdür ki gönglüŋe danış ki ṣoŋra peşīmān olmayasın."

AE 10a/2'de Hz. Musa'nın Hızır'dan öğrendiği edeple huzura çıkmasına Allah şöyle der: "Ya Musa, gör imdi bizüm dergahumuza ne geldün". Tr 5b/10'da bu cümle şu şekildedir: "yā mūsā gör imdi bizüm dergāhımuza ne ḫoş geldüŋ". Görüldüğü üzere "hoş" kelimesi burada önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Çünkü Musa daha önceki deneyimlerinden farklı olarak bu

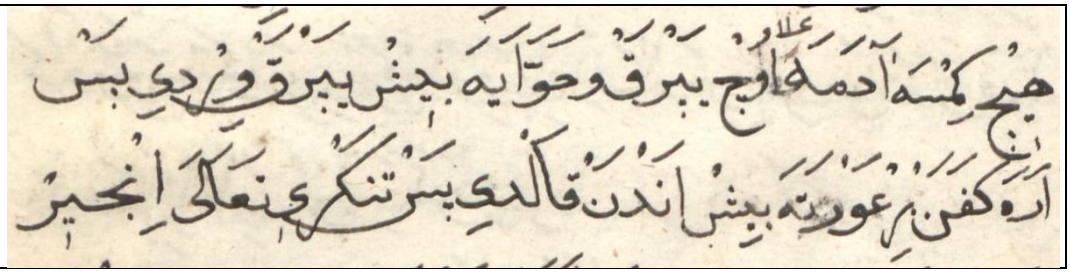
kez Allah'ın huzuruna Hızır'dan öğrendiği edep ile çıkmıştır. Müellif nüshasında da burada bir zarf bulunuyor olmalı.

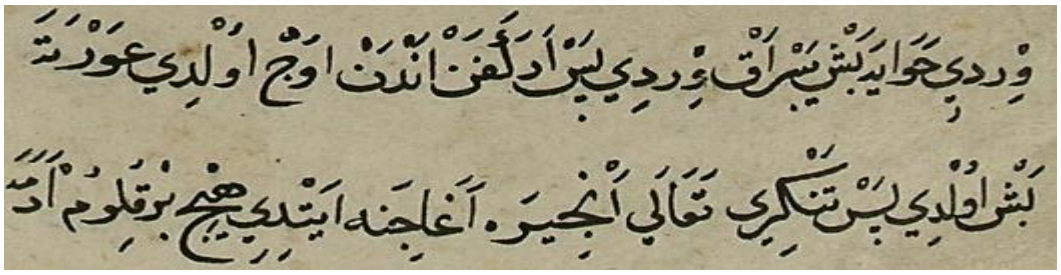
Tablo 4: 4.5.'le İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.6. Tr 6b'de Adem ile Havva'nın yasak meyve yemesi ve bunun üzerine cezalandırılan Adem'in örtünmek üzere cennetteki yardım arayışı şöyle anlatılmaktadır: "ādem dükeli uçmaḳ ehli ḳatına vardı hiç kimse ādeme [nesne virmedi ki ʿavretin örte pes encir aġacı ādeme] üç yapraḳ ve havvāya biş yapraḳ virdi pes ere kefen bir ʿavrata biş andan ḳaldı" Burada Havva'ya verilen beş yaprakla kadınların kefeninin beş kat olması ilişkilendirilmektedir. Hal böyleyken Adem'e üç yaprak, erkeğe bir kefen bağıntısında hata olduğu hemen anlaşılır. Zaten AE nüshasında bu cümle doğru olması gereken şekliyle şöyle geçmektedir: "Pes ere kefen andan üç oldı, avrete beş oldı (11b/1).

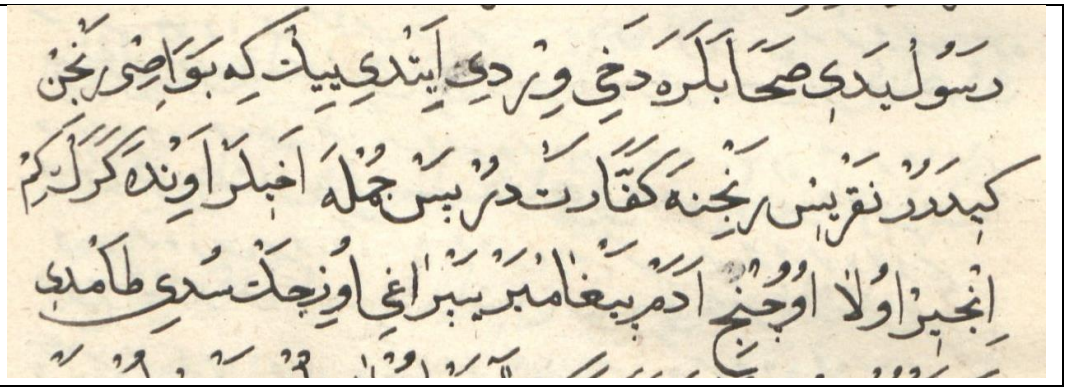
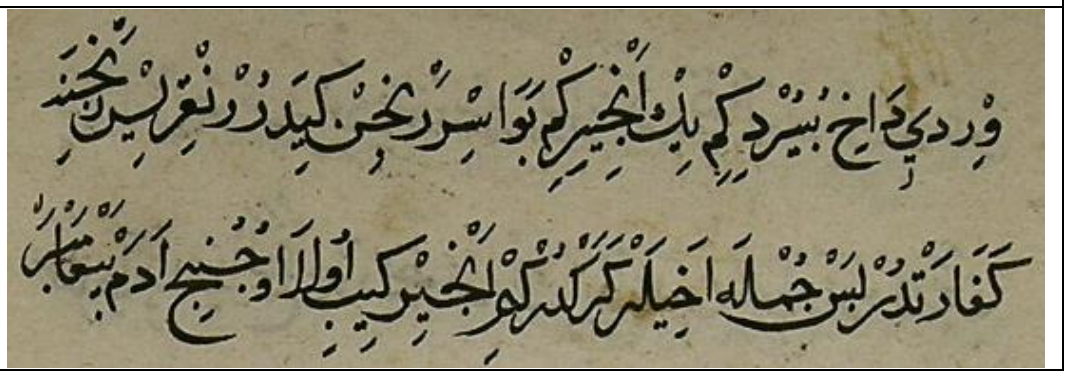
Tablo 5: 4.6.'yla İlgili Metin Parçaları

Tr	

AE	

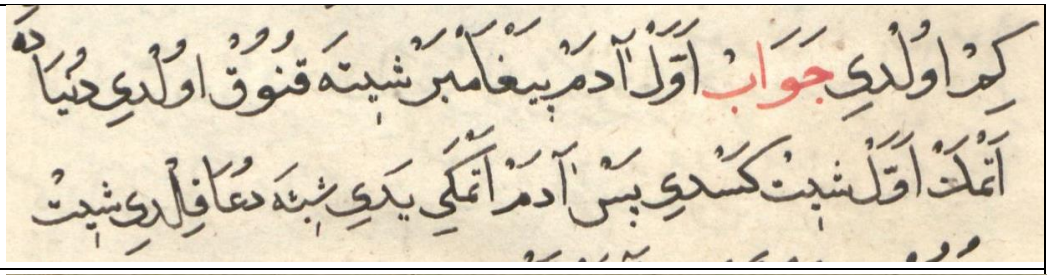
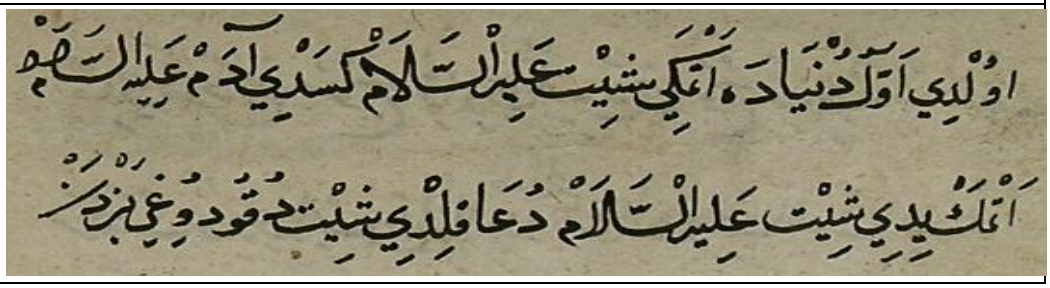
4.7. Tr 7a'da incirin basura ve ayak ağrısına iyi geldiği anlatıldıktan sonra ahilere evlerinde incir bulundurmaları tavsiye edilirken AE 12b'nin benzer bölümünde ise ahilerin bizzat incir gibi olmaları tavsiye edilmiştir. Anlam akışı esas alındığında anlamın Tr nüshasındaki gibi gelişmesi bekleneceğinden bu nokta itibarıyla Tr nüshasının müellif nüshasına daha yakın olduğunu düşünmek mümkündür.

Tablo 6: 4.7.'yle İlgili Metin Parçaları

Tr	
AE	

4.8. Tr 8a'da Adem ile Şit arasındaki konukluk olayı şöyle anlatılır: "evvel ādem peyġamber şīte ḳonuḳ oldı dünyāda etmek evvel şīt kesdi pes ādem etmegi yedi şīte duʿā ḳıldı" AE 14b'de ise bu hikaye şöyle yer alır: "Evvel dünyada etmeği Şît aleyhisselam kesdi, Adem aleyhisselâm etmek yidi, Şit aleyhisselam dua kıldı."

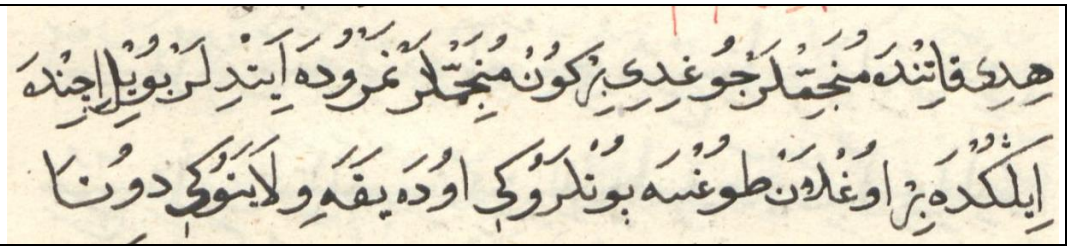
Tablo 7: 4.8.'le İlgili Metin Parçaları

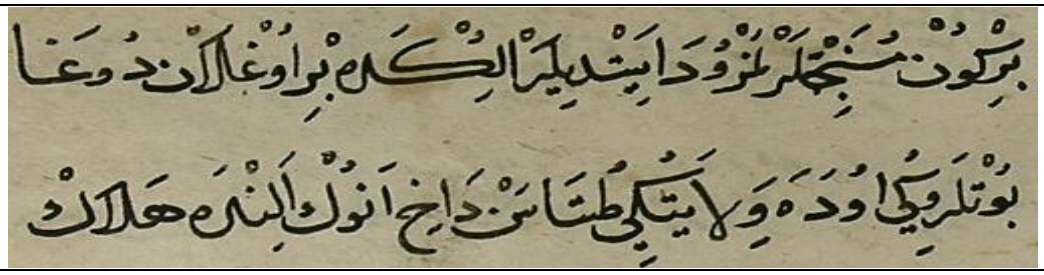
Tr	
AE	

Görüldüğü üzere Tr nüshasına göre ekmeği kesen Şit, yiyen ve dua eden Adem'dir. AE'ye göre ise ekmeği kesen Şit yiyen Adem ve dua eden Şit'tir. Adem'in kendisine ekmek sunan Adem'e dua etmesi bekleneceğinden orijinal nüshada da bu şekilde yazılmış olması beklenirdi.

4.9. Tr 8b'de Hz İbrahim kıssası anlatılırken "bir gün müneccimler nemrūda eyitdiler bu yıl içinde ilüŋde bir oğlan ṭoġsa bütlerüŋi uvada" ifadesi geçer. Gölpınarlı (1953, s. 117) AE nüshasındaki buna karşılık gelen bölümü (15a/5) şöyle yazmıştır: "Bir gün müneccimler Nemrud'a ayıtdılar: Ülkede bir oğlan doğa, bütlerüni ura…" Gölpınarlı bu cümledeki "ilüŋde" kelimesini "ülkede"; "uvada" kelimesini "ura" olarak yanlış okumuştur.

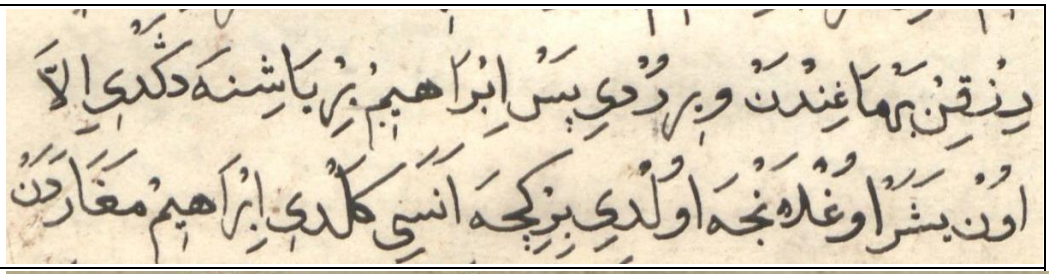
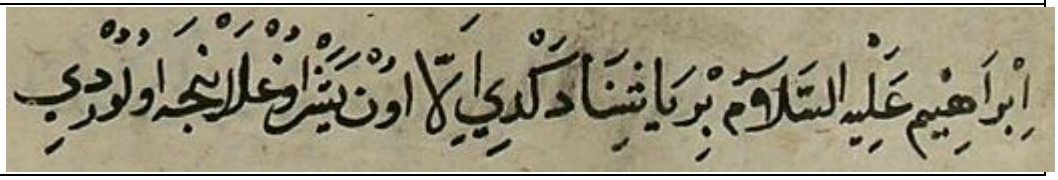
Tablo 8: 4.9.'la İlgili Metin Parçaları

Tr	

AE	

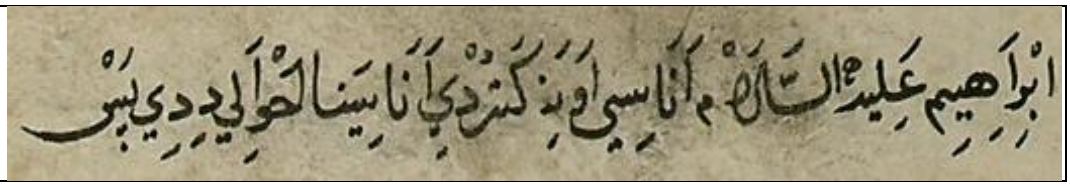
4.10. Tr 8b/12'deki "ibrāhīm bir yaşına degdi illā on yaşar oğlanca oldı" ifadesine AE'de denk gelen kısmı (15b/6) Gölpınarlı "İbrahim aleyhisselam bir yaşına değdi, illa onbeşer oğlanca olurdı" şeklinde okumuştur (1953, s. 118). Buradaki "onbeşer" yanlış okunmuştur; doğrusu Tr nüshasındaki gibi "on yaşar" olmalıdır.

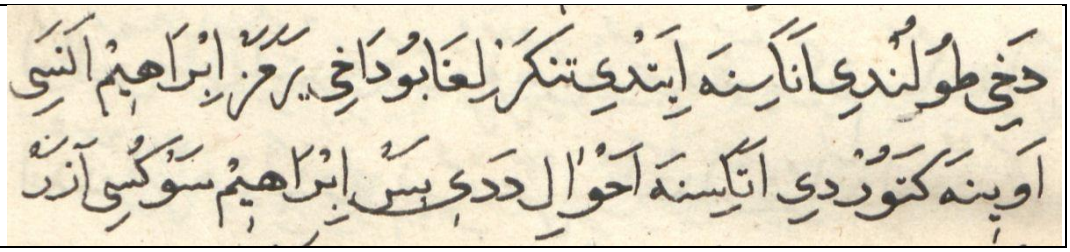
Tablo 9: 4.10.'la İlgili Metin Parçaları

Tr	
AE	

4.11. Gölpınarlı, Hz. İbrahim'in rabbini arayışına dair kıssanın bir parçası olan AE 16a/7'yi "İbrahim aleyhisselamı anası, evine getürdi, anası ahvali didi" şeklinde okumuştur. Elyazmasına bakıldığında bu cümlenin "anasına ahvali didi" şeklinde tamamlanması gerekirdi. Ancak bu düzeltme de anlam açısından eksik kalmaya mahkûmdur. Bu noktada Tr (9a/8) nüshası yine olması gereken ifade biçimine sahiptir: "ibrāhīm anası evine getürdi atasına aḥvali dedi".

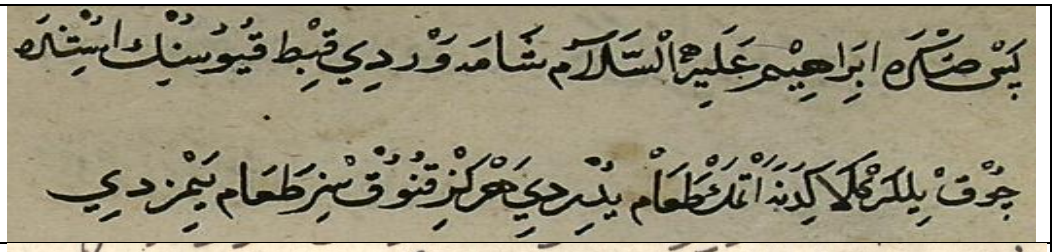
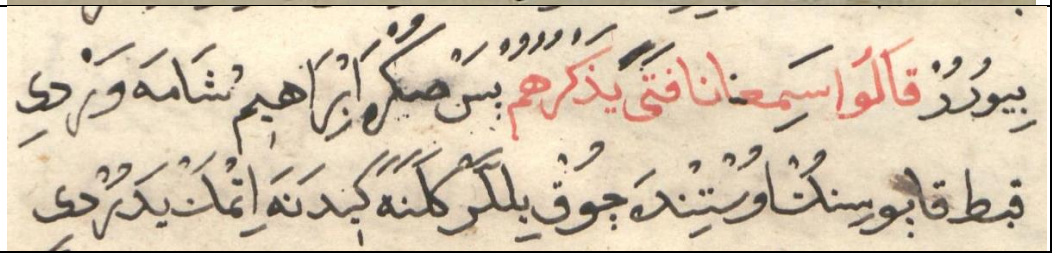
Tablo 10: 4.11.'le İlgili Metin Parçaları

AE	

Tr	

4.12. Tr 9a/13'te Hz. İbrahim'in Şam'a hicretinde "ḳıbṭ ḳapusınuŋ üstinde çoḳ yıllar gelene gidene etmek yedürdi" cümlesi yer alır. Aynı ifade AE 16b'de "Kıbt kuyusunın üstinde çok yıllar gelen gidene etmek, taam yidürdi" şeklinde geçer. Öncelikle tarihi kaynaklar bahsedilen yerde "kapı" değil "kuyu" olduğuna işaret etmektedir. Bu bakımdan Tr nüshasında kelime yanlış yazılmıştır. Yerin adı ise her iki nüshada birden yanlış yazılmıştır. Doğrusu "Kıtt/Katt" olmalıdır (Canan, 1998, s. 32).

Tablo 11: 4.12.'yle İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

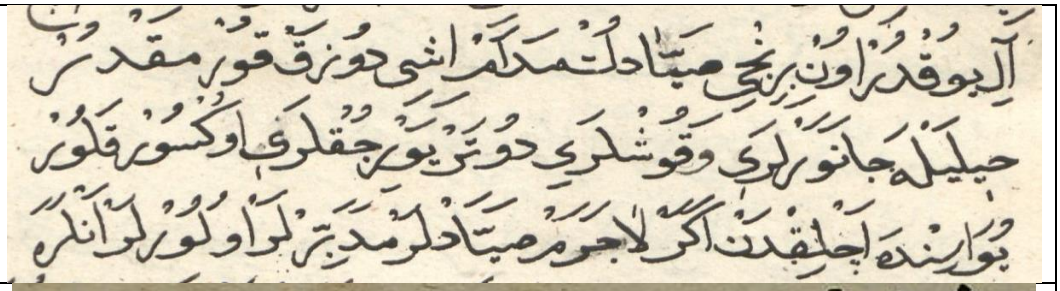
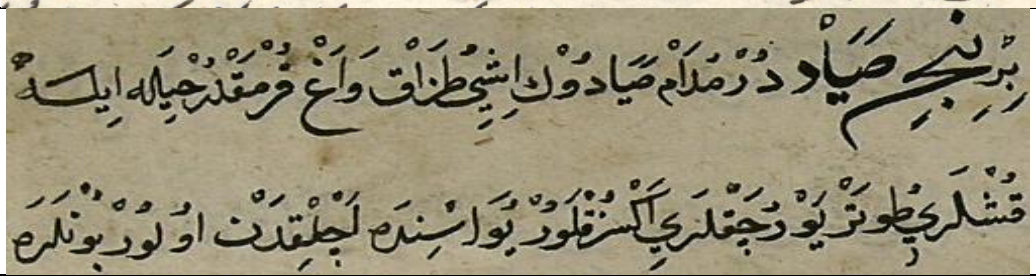
4.13. Tr 6a/14'ten itibaren Tanrı Teâla tarafından fütüvvet makamına eriştikleri Resul hazretine haber verilen yedi kişi eksik ve yanlış olarak şöyle sıralanmıştır: "evvel incīr aġacı, üçünci ādem peyġamber, sevm şīt peyġamber, çehârüm ibrāhīm peyġamber, pencüm yūsuf peyġamber, heftüm aṣḥābu'l-kehf ".

Görüldüğü üzere bu sıralamada ikinci olması gereken "ādem peyġamber" üçüncü sırada yazılmış; AE (19b) nüshasına göre altıncı sırada bulunması gereken "yuşa'-ibn-i nûn" ise hiç yazılmamıştır.

4.14. Tr 14a'da kendisine fütüvvet değmeyen kişiler arasında zikredilen avcıların "işi duzaḳ ḳurmaḳdur ḥīleyle canavarları ve ḳuşları dutar yavrucuḳları öksüz ḳalur yuvasında

açlıḳdan”. Cümleden anlaşıldığı üzere öksüz kalan kuşlara yuvalarında açlıktan ne olduğu yazılmamıştır. Bu eksikliği AE 23a/4’e bakarak gidermek mümkündür: “ölür”.

Tablo 12: 4.15.’le İlgili Metin Parçaları

Tr	
AE	

4.15. Gölpınarlı (1953, s. 84) AE 22a’dan itibaren başlayan kendisine fütüvvet değmeyen kişilerin on iki olması gerektiğine ve bu nüshada sayının yirmiye çıktığına ilk defa dikkat çekerken bunun sebebini ise kendisine fütüvvet değmeyen kişiler babı ile fesat işlere dair sıfatlar babının birleştirilmiş olmasıyla açıklar. Bu durum AE nüshası için önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkar. Tr nüshası için böyle bir noksan söz konusu değildir. Tr 13a ile başlayan kendisine fütüvvet değmeyen kişiler bahsi 14a’da on ikinci sıradaki “muhtekirler” ile son bulur ve 14a/8’dan itibaren bu bahse ait olan “latife” ile devam eder. 14b/2’den itibaren fesat işler babı başlamaktadır ve burada AE’den farklı olarak toplam yirmi bir madde sayılır ancak hem altıncı sırada hem de yirmi birinci sırada bahis konusu edilen “tekebbürlük” maddesinde içeriği tıpa tıp olmasa da tekrara düşülmüştür.

Tablo 13: Fesat İşler Babına Göre İki Nüshanın Karşılaştırılması

Fesat işler		
	Tr	**AE**
1	içki içmek	Kendisine fütüvvet değmeyen kişiler
2	zina yapmak	
3	livata etmek	
4	gammazlık	
5	münafıklık	
6	tekebbürlük	
7	kötü gönüllülük	
8	hased	
9	buğz	
10	sözünü tutmamak	
11	yalan söylemek	
12	hıyanetlik	
13	emanete ihanet etmek	kötü nazar
14	kötü nazar	ayıpları örtmek

15	ayıpları örtmek	cimrilik
16	cimrilik	gıybet etmek
17	gıybet etmek	bühtan
18	bühtan	hırsızlık
19	hırsızlık	haramdan sakınmak
20	haramdan sakınmak	tekebbürlük
21	tekebbürlük	

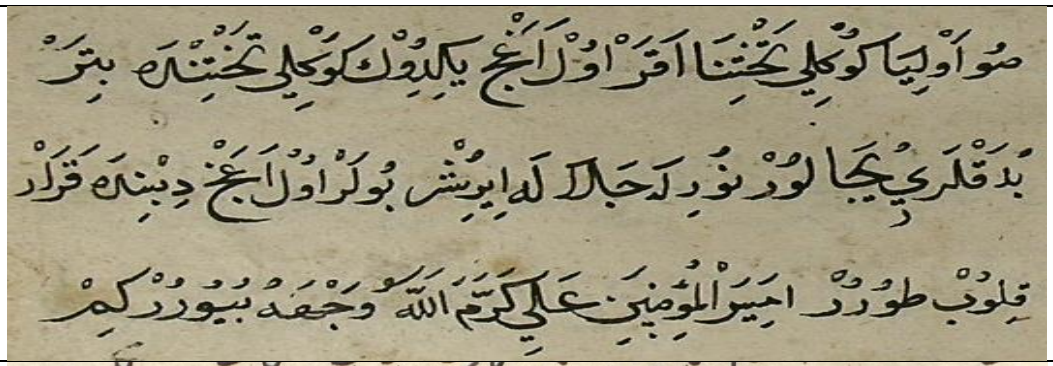
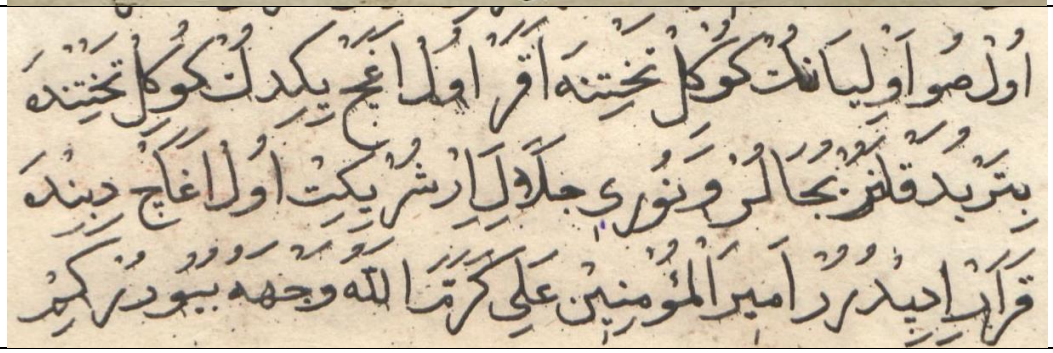
4.16. Tr 18a/6'dan itibaren fütüvvet bir ağaca benzetilir. Burası AE 26b'ye denk düşmektedir. İki nüshanın benzetme biçimindeki farklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 14: 4.17.'yle İlgili Metin Parçaları

	Tr	**AE**
gövde	Allah yoluna ihsan etmek	Allah yoluna ihsan etmek
budaklar	sıdk ve safa	edep ve haya
yapraklar	edep ve haya	-
kök	tevhid ve tehlil	tevhid ve tehlil
yemiş	marifet, evliya sohbeti	marifet, evliya sohbeti
ağacın suyu	rahmet	rahmet

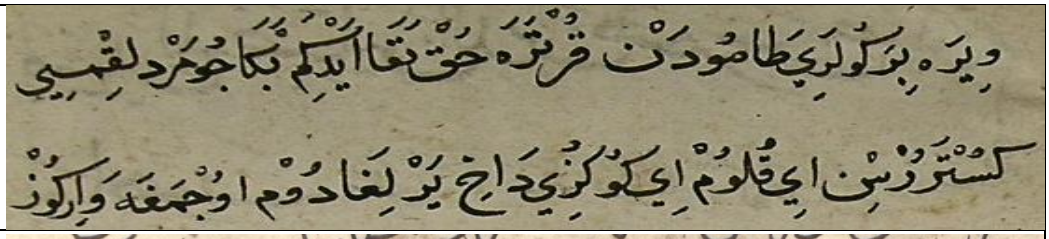
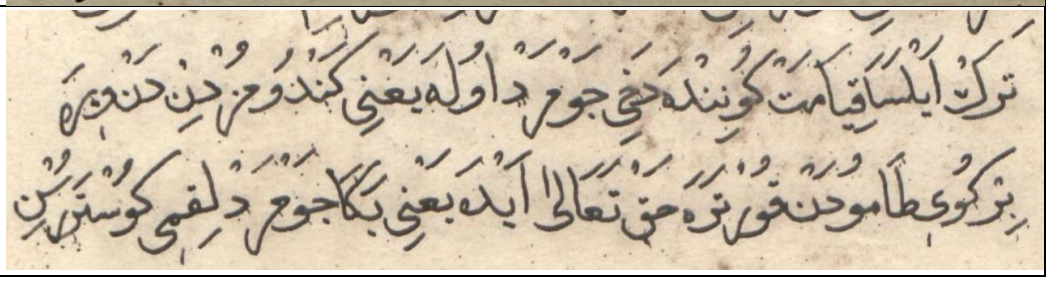
4.17. AE 27a/5'te fütüvvet ağacının yapısını anlatan bab "bular ol aġaç dibinde ḳarār ḳılup ṭurur" ifadesiyle devam eder. Bu cümledeki "bular" işaret zamirinden kastedilen şeyin ne olduğu anlaşılamamaktadır. Tr 18a/14'te ise aynı cümle şu şekildedir: "yigit ol aġaç dibinde ḳarār idipdürür". Demek ki fütüvvet yolunun başındaki "yiğit" tüm nitelikleriyle besleyici olan fütüvvet ağacının dibinde mesken tutmalıdır. Böylelikle bu nüshada kullanılmış olan "yiğit" kelimesiyle metindeki önemli bir boşluk doldurulmuş oluyor.

Tablo 15: 4.18.'le İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

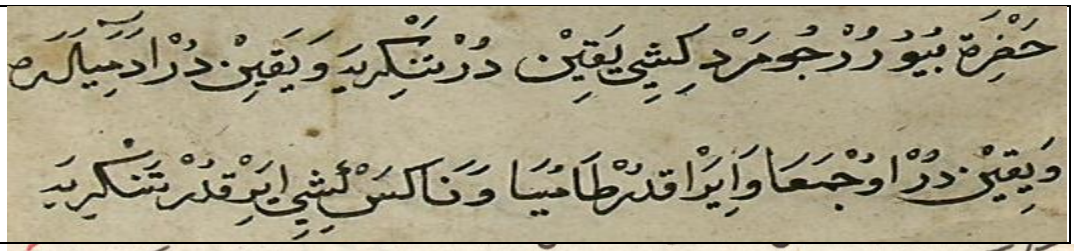
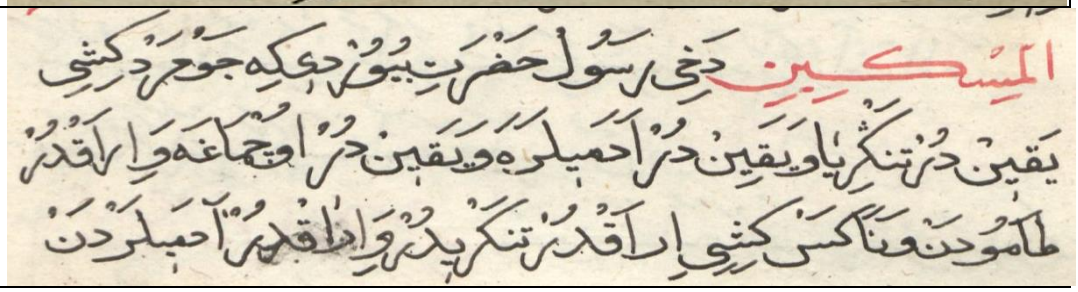
4.18. Yılmaz (2006, s. 141) tarafından AE 28a/2'de "ḥaḳ teʿālā eyde kim baŋa cömerdlıḳ mı gösterürsin iy ḳulum" diye okunan cümleyi daha önce Gölpınarlı (1953, s. 124) "Bana cömerd lokması gösterürsin, iy kulum" diye okumuştur. Bu cümle Tr 18b/15'te de Yılmaz'ın okuyuşuyla uyuşmaktadır. Gölpınarlı "cömerdlıḳ mı"yı "cömerd lokması"yla karıştırmış olmalı.

Tablo 16: 4.19.'la İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

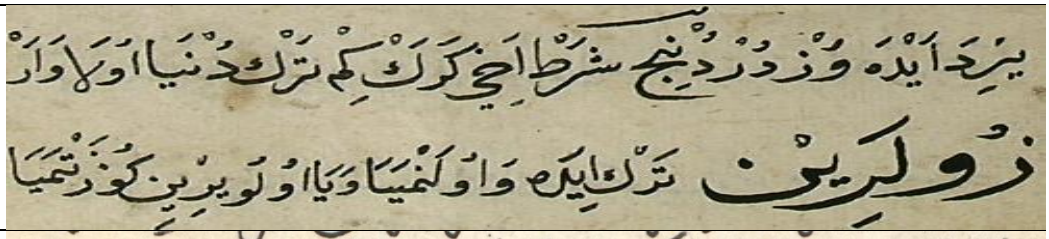
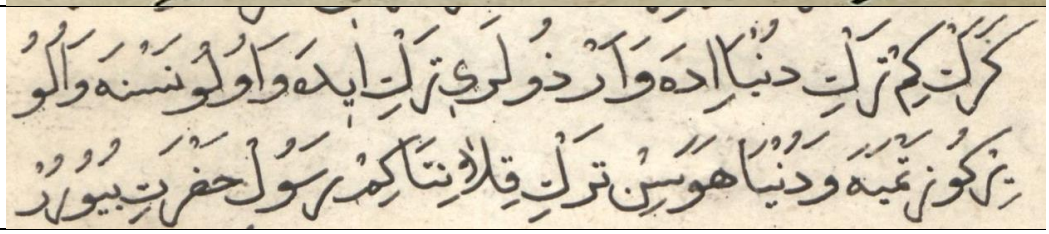
4.19. Yılmaz (2006, s. 142) tarafından AE 28a/7'de "cömerd kişi yaḳındur taŋrıya ve yaḳındur ādemīlere ve yaḳındur uçmaġa ve ıraḳdur ṭamuya" diye okunan cümledeki "ṭamuya" kelimesini Gölpınarlı daha önce (1953, s. 124) "tasaya" şeklinde okumuştur. Bu kelime Tr 19a/5'te "ṭamudan" şeklinde yazılmıştır ve öyle anlaşılıyor ki kelime "tasa" değil "tamu"dur.

Tablo 17: 4.20.'yle İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.20. Gölpınarlı AE 29a/9'da ahinin niteliklerinin sıralandığı bölümün parçası olan dördüncü maddeyi şöyle okumuştur: "ahi gerek kim terk-i dünya ola ve arzuların terkide ve evlenmeye[1] veya ulu yirin gözetmeye (1953, s. 125)". Bu okuyuşa göre ahilerin evlenmemesi gerektiği sonucu çıkar. Bu kelime Yılmaz (2006, s. 143) tarafından "u[lu]lanmaya" biçiminde transkripsiyon edilmiş ve cümledeki anlam bütünlüğü gözetilerek kelimenin böyle okunmasının uygun düşeceği ifade edilmiştir. Hâlbuki *Tarama Sözlüğü*'nün altıncı cildine bakılınca görülebilir ki bir on altıncı asır sözlüğü olan *Babusü'-l-Vâsıt*'a atıfla, kelime "ulanmak" olarak zaten kullanılmaktadır. Demek ki kelimenin transkripsiyonuna -lu- hecesini eklemekle Yılmaz da fazladan müdahalede bulunmuştur ve kelimeyi "ulanmaya" transkripsiyonuyla yazmanın hiçbir mahsuru yoktur. Belli ki "ulan-", "ululan-"ın fonetik büzülmeye uğramış biçimi olarak fütüvvetnamenin yazıldığı asırda yaşamaktaydı.

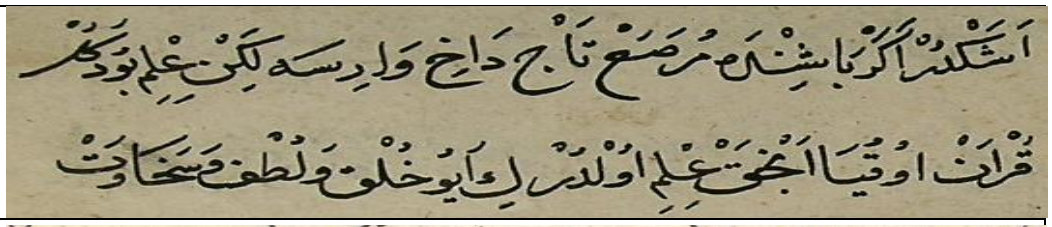
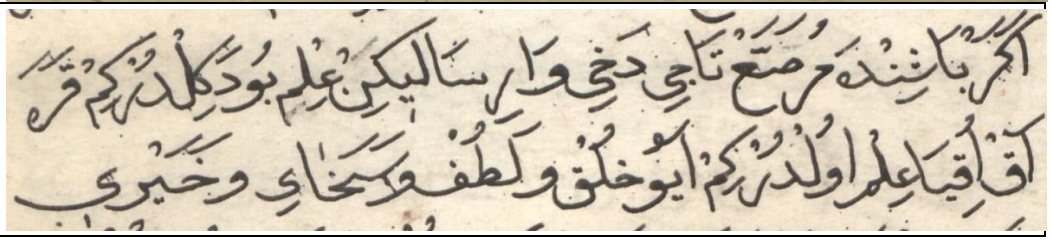
Tablo 18: 4.21.'le İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.21. Tr 20b/10'da "lākin ʿilm bu degildür kim ḳara aḳ oḳıya ʿilm oldur kim eyü ḫulḳ ve luṭf ve saḫāyı ve ḫayrı şerri bilmekdür" denilmektedir. Buradaki "ḳara aḳ" kelimelerinin yerine AE 31a/4'te "ḳur'ān" kelimesi kullanılmıştır. İki seçenekten doğrusu "ḳur'ān" olmalı ki böylelikle ilmin yalnızca Kuran okumaktan ibaret olmadığı; iyi huy ve güzel hasletlere sahip olmanın da ilmin gereği olduğu mesajı aktarılabilsin. Bu bakımdan Tr nüshasında geçen "ḳara aḳ" kelimelerinin yanlışlıkla yazıya geçtiği kanaatindeyim.

[1] Gölpınarlı her ne kadar çalışmasının metin kısmında bu kelimeyi "evlenmeye" okumuşsa da aynı çalışmanın ahide bulunması gereken nitelikleri özetleyen 86. sayfasında "evlenmeme"yi bu şartlar arasında saymaz. Metin kısmında "evlenmemek" okuyup özet kısmında bunu kaydetmemesi, Gölpınarlı'nın da bu ifadenin doğruluğundan şüphelenmiş olabileceğini akla getiriyor.

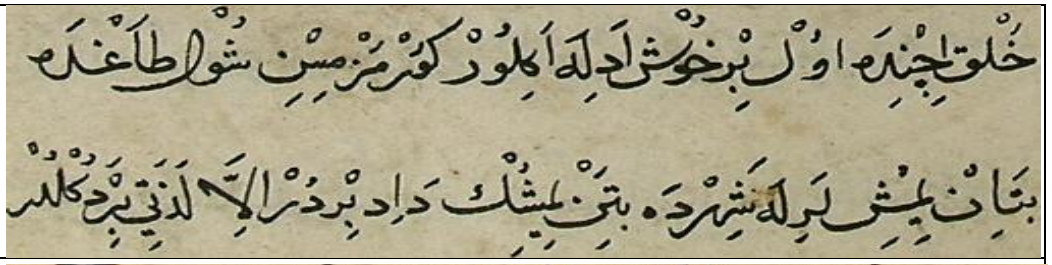
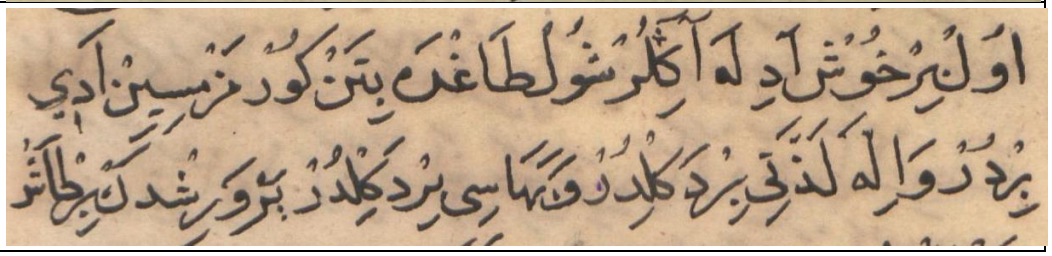
Tablo 19: 4.9.'la İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.22. AE 34b'de ahinin sorumlulukları arasında terbiyesine namazın cümle erkânını; farzını, vacibini, sünnetini öğretmesi gerekliliğinden bahsedilir. Tr nüshasının ilgili babında (23a/4'ten itibaren) bu kısım yoktur.

4.23. Tr 23a/13'te geçen "şol ṭaġda biten görmez misin adı birdür ve illa leẕẕeti bir degildür" cümlesinin bir kıyas cümlesi olduğu anlaşılsa da neyin ne ile kıyaslandığı belirsizdir. Bu eksikliği AE 35a'ya bakarak gidermek mümkündür: "görmez misin sol ṭaġda biten yimişlerile şehirde biten yimişüŋ dadı birdür illā leẕẕeti bir degüldür." Ancak AE nüshasındaki bu cümlenin de kusursuz olduğunu söylemek mümkün değildir. Burada aynı olmayan, yemişin tadı değil adı olmalıdır. Bu kusuru da Tr nüshasındaki doğru biçimle düzeltmek mümkün.

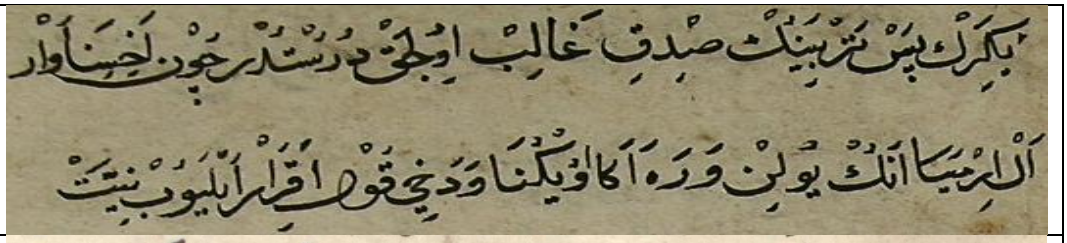
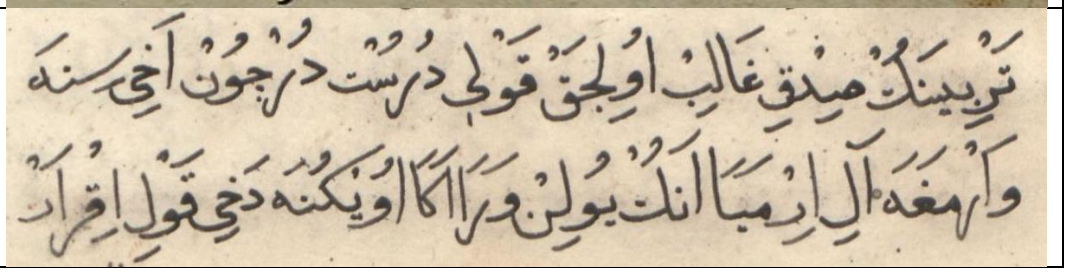
Tablo 20: 4.24.'le İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.24. Fütüvvet yolu iki türlüdür: kavlî, seyfî. AE 38a'da kavlî için "çün aḫisine vara el irmeye anuŋ yolın vara aŋa öyküne" yazılmış; Gölpınarlı da bu cümleyi (1953, s. 129) yazıldığı

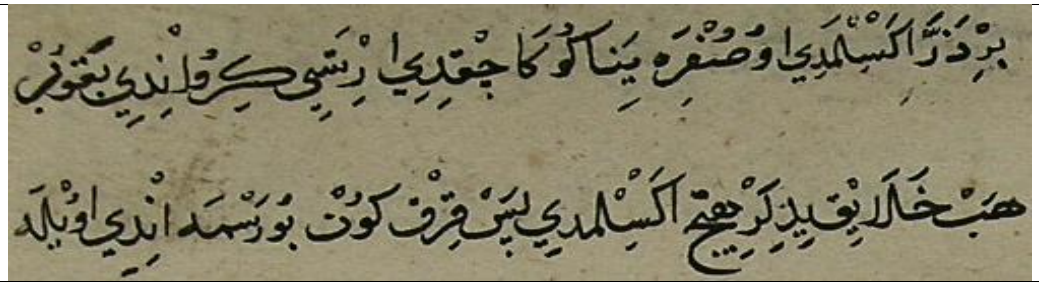
gibi kaydetmiştir. Tr 24b/15'te cümlenin anlamını belirleyen küçük bir fark vardır: "çün āḫisine varmaġa eli irmeye anuŋ yolın vara aŋa öyküne". Kavlî yolu seçen fütüvvet eri, ahisiyle aynı ortamda bulunması gerekmeyen kimsedir. Bu nedenle Tr'deki ifade aslına uygun olmalıdır.

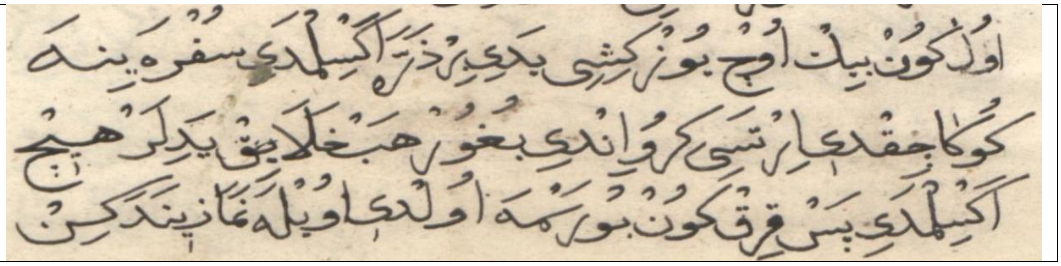
Tablo 21: 4.25.'le İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.25. AE 41a/1'de Hz. İsa'ya gökten sofra indirilmesi kıssası anlatılırken şu cümle geçer: "o ṣofra yine göge çıḳdı irtesi girü indi baḳup hep ḫalāyıḳ yidiler hiç eksilmedi" Gölpınarlı bu cümledeki "bakup" kelimesinden hemen sonra "(boğur)" yazmıştır. AE nüshasında böyle bir kelime olmadığına göre Gölpınarlı bu kelimeyi elindeki kıyas nüshasından metnine eklemiş olmalı. Ancak AE nüshasının ilgili satırındaki bu kelimenin imlasında bir gariplik olduğu da hemen dikkat çeker. Sanki müstensih kelimenin yazımında kararsız kalmış gibidir. Tr 26b/14'teki benzer cümlede ise bu kelimenin ne olduğu açıktır: "ṣofra yine göğe çıḳdı irtesi girü indi buġur hep ḫalāyıḳ yediler hiç eksilmedi". "Buġur" kelimesi "bu defa" (TS, 1995, s. 682) anlamıyla esas nüshada da mevcut olmalı.

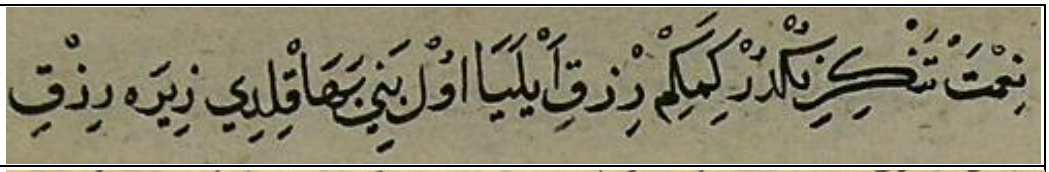
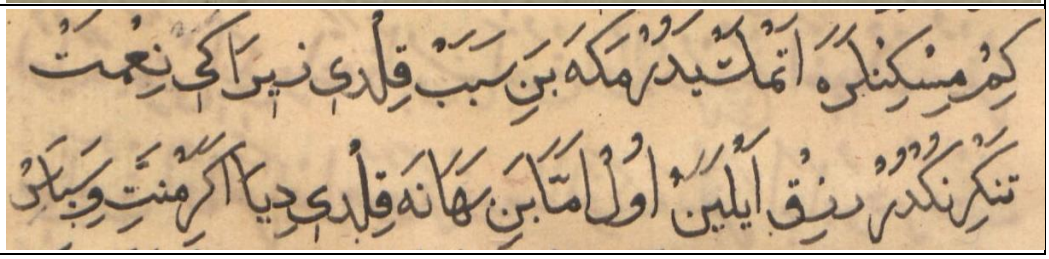
Tablo 22: 4.26.'yla İlgili Metin Parçaları

AE	

Tr	

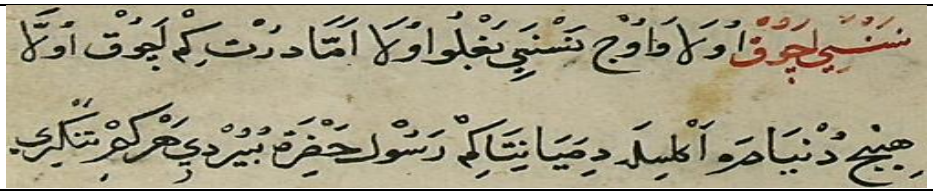
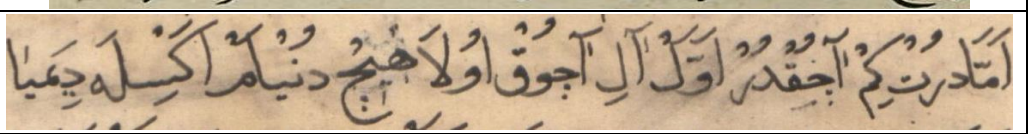
4.26. AE 43a/2'de şu cümle geçer: "niʿmet taŋrınuŋdur kime kim rızıḳ eyleye ol beni bahā ḳıldı". "bahā" kelimesinin eksik yazıldığı bu cümleye Gölpınarlı herhangi bir müdahalede bulunmamıştır (1953, s. 132). Tr 28a/7'deki benzeri cümlede bu kelime doğru şekliyle yazılmıştır: "niʿmet taŋrınuŋdur rızḳ eyleyen ol ammā beni bahāne ḳıldı".

Tablo 23: 4.27.'yle İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.27. AE 43a/7'den itibaren ahinin açık olması gereken dört nesnesi sıralanır. Bunlardan birincisi "dört kim açuḳ olā hiç dünyām eksile dimeye" cümlesi ifade olunur ki burada açık olması gereken şeyin aslında söylenmediği hemen anlaşılır. Tr 28a/12'de yukarıdaki cümlenin dengi "dört kim açuḳdur evvel eli açuḳ ola hiç dünyām eksile dimeye" şeklinde yazılmıştır. Bu bakımdan cümlenin aslının Tr nüshasındaki biçimiyle yazılmış olduğunu düşünmek mümkündür.

Tablo 24: 4.28.'le İlgili Metin Parçaları

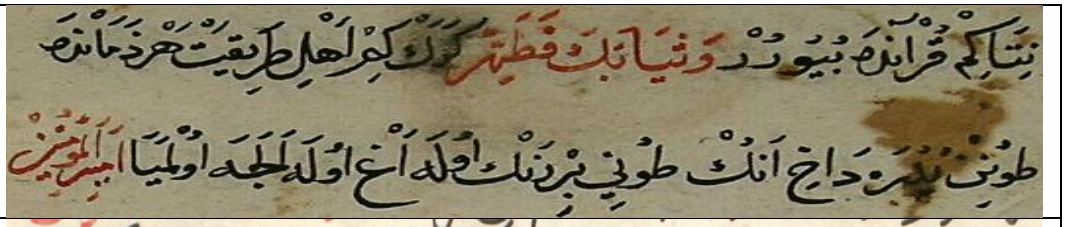
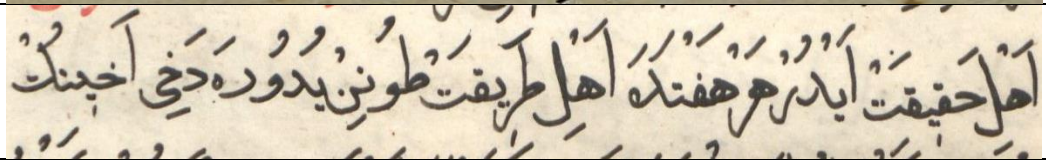
AE	
Tr	

AE nüshasında ahinin açık olması gereken dört nesnesinden ikincisinin adı sayılmamıştır. Tr nüshasında ise ikinci madde birinci maddenin aynısıdır: "ikinci āḫinüŋ eli açuḳ gerek (28b/3)". Burada ikinci maddenin "alnu açuḳ gerek" olduğu bilgisini ancak SÇ nüshasından edinebiliyoruz (Yılmaz, 2006, s. 159).

AE nüshası ahinin açık olması gereken dört nesnesinden üçüncüsünü "aḫinüŋ ṣofrası açuḳ ola" şeklinde ifade eder ve bu nesnelerden dördüncüsü hiç sayılmaz. Tr 28b/5'ten itibaren ise üçüncü nesne "ḳapusı açuḳ ola" ve dördüncüsü "sofrası açuḳ ola" şeklinde sıralanmıştır.

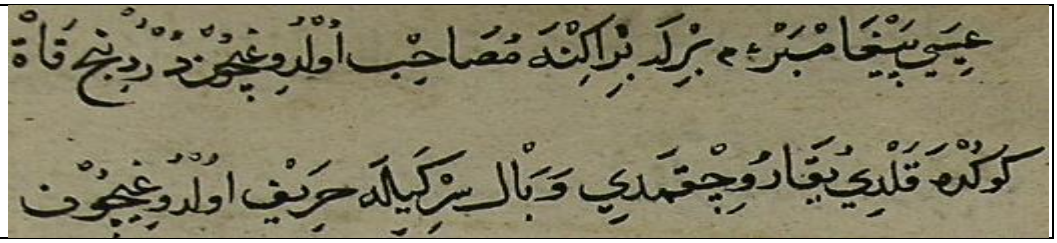
4.28. AE 44b/2'de "gerek kim ehl-i ṭarīḳat her zamanda ṭonın yudura" cümlesi yer alır ki bu cümlede tarikat ehlinin giysilerinin yıkanma sıklığıyla ilgili kullanılan "her zamanda" ifadesi dikkat çekmektedir. Bu cümledeki zaman sıklığı Tr 29a/7'de daha açık biçimde ifade edilmiştir: "her haftada ehl-i ṭarīḳat ṭonın yudura".

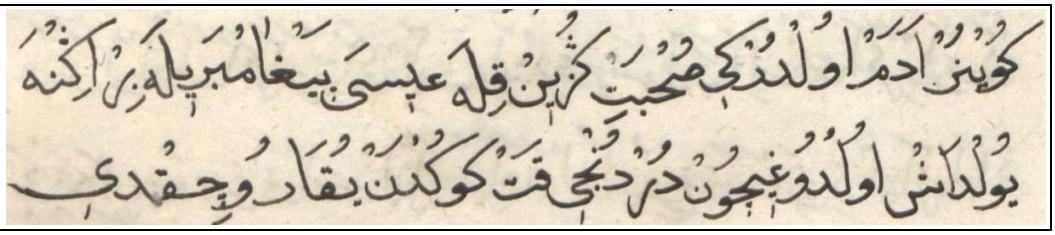
Tablo 25: 4.29.'la İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.29. Tr 30b/5'teki "'īsā peyġamber ile bir igne yoldaş olduġīçün dördünci ḳat gökden yuḳaru çıḳdı" cümlesindeki "çıḳdı" kelimesinde küçük bir siliklik bulunmaktadır. Bu kelime AE 47a/2'de "çıḳmadı" imlasıyla yazılmıştır. İnanışa göre Hz. İsa yanında dünyalık bir iğne bulunduğu için dördüncü kat göğe kadar yükselebilmiş, oradan öteye geçememiştir (Pala, 1989, s. 259). Böylelikle Tr nüshasında bu kelimenin yanlış yazılmış olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 26: 4.30.'la İlgili Metin Parçaları

AE	

Tr	

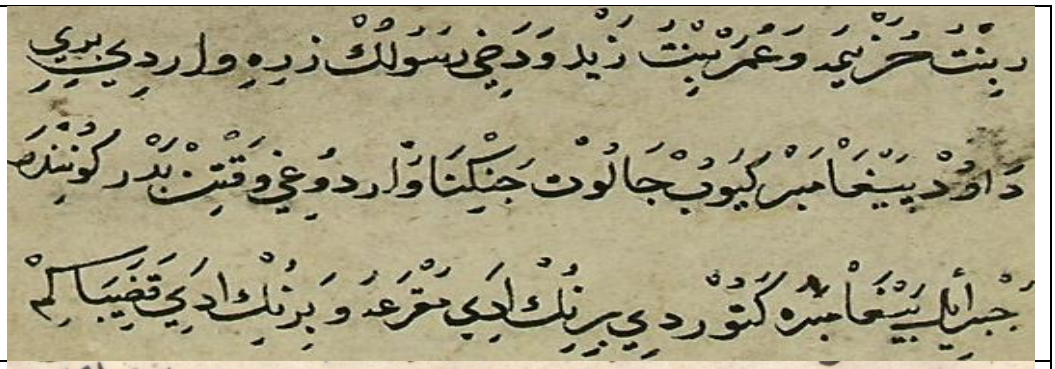
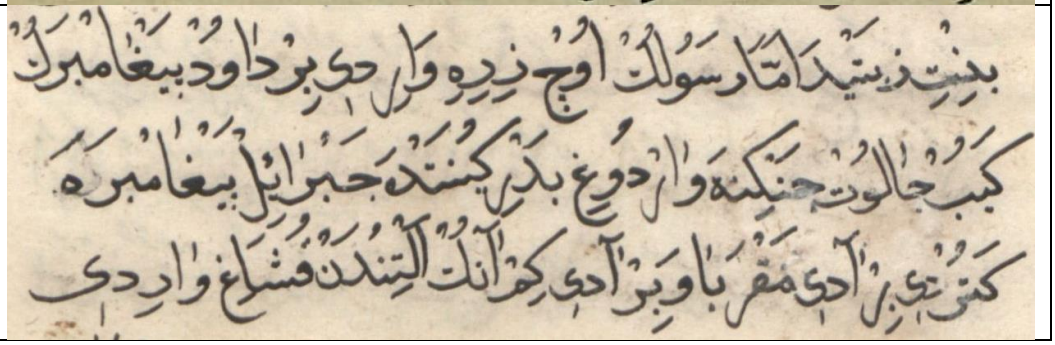
4.30. Tr 33a/12'dan itibaren semanın dört nesneye muhtaç olduğu söylenmekle beraber sadece üç şeyden bahsedilir: vakit, muvafık yar, aşık. AE 51a'da da üç nesne sayıldığına bakılırsa Tr nüshasındaki "dört" kelimesi yanlış yazılmıştır.

4.31. Tr 37b/6'dan itibaren dört olduğu söylenen gezintiye çıkma edeplerinden ancak üç tanesi sayılır. AE nüshasında ise bu bab hiç yoktur.

4.32. Tr 39b/2'de peygamberimizin dokuz amcası olduğu belirtilir ancak sadece sekiz isim sayılır. AE 61a/7'ye kıyasla "Ebu Leheb" eksiktir.

4.33. Tr 39b/13'ten itibaren peygamberimizin üç zırhı olduğu belirtilir, ikisinden bahsedilir; üçüncüsünün adı söylenecek yerde boş bırakılır. AE 68a/9'da üçüncüsünün adı "ḳażayıba" olarak geçer.

Tablo 27: 4.34.'le İlgili Metin Parçaları

AE	
Tr	

4.34. AE 62b/9'da Hz. Muhammed'in sahip olduğu eşyalar arasında şunlar sıralanır: "dört bıçaġı varıdı altundan ve bir yüzigi varıdı gümişden". Tr 40b/3 itibariyle bu kısım şu

şekildedir: “dört bıçaġı varıdı ve üç tabaġı varıdı altundan ve üç çanaġı altundan ve bir yüzügi varıdı gümişden”. Eşya listesindeki bu değişikliği DTCF nüshasında da görmek mümkündür (Pala, 2007, s. 233).

4.35. Fütüvvet yoluna giriş merasimiyle ilgili olarak AE 66a’daki “fike eyide bilüŋ iy ulular bu kişi fülan yigide ya aḫiye ya şeyḫe her kim ki bu yola çün geldi maḥabbeti cāndan göŋülden şefiḳ ve refīḳ oldı fülan kim ḳabūl ḳıla andan ol kişi eyide ol kimse niyyet ḳıldısa kabūl ḳılmaya” cümleleriyle fike ile kabul meclisi arasındaki diyalog anlatılır. Tr 42b’nin buraya denk düşen kısmı şu şekildedir: “fike eyde bilüŋ ey ulular işbu kişi fülān yigide ya aḫiye ya şeyḫe her kimüŋ içün geldise muḥabbet ve ʿışḳı cāndan göŋülden şefīḳ ve refīḳ oldı fülāna kim ḳabūl ḳıldı andan ol kişi eyde ṣoruŋ evvel kimseye niyyet ḳıldı mı eger ḳıldısa kabūl ḳılmaya”.

Bu satırlar karşılaştırılınca görülüyor ki AE nüshasındaki “ol kimse eyide” ile “ol kimse niyyet ḳıldısa kabūl ḳılmaya” arasında bir eksik vardır. Bu kısmı daha açık bir ifadeyle yazılmış olan Tr nüshası şunu anlamamızı kolaylaştırır: fütüvvet yoluna girmeye niyetli kimseye daha önce başka birine bağlanıp bağlanmadığının sorulması, bağlandıysa kabul edilmemesi gerekmektedir.

4.36. Tr 43b/10’da son olarak “makas” konusu anlatılır. Bu kısım AE 68a/8’e denk düşer. AE nüshasında buradan itibaren 70b/3’e kadar süren kısım Tr nüshasında eksiktir. AE nüshası 70b/10’ da, Tr nüshası ise 44a/9’da son bulur.

5. Sonuç

Bu çalışmaya konu olan *Burgazi Fütüvvetnamesi*’nin “Travnik Nüshası” Osmanlıyla birlikte Rumeli’ye de yayılma imkânı bulan ahilik ve fütüvvet geleneğinin bir kalıntısı olarak değer ifade eder. Ayrıca eserin bugün Almanya ve Vatikan’da bulunan nüshalarını da Avrupa’ya Balkanlardan taşınmış olmaları ihtimaliyle yine bu kabulle değerlendirmek mümkündür.

Burgazi Fütüvvetnamesi’nin farklı nüshalarındaki kusurlar üzerine yoğunlaşınca tek bir nüshadan hareketle metni tam olarak anlamanın güç olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu kusurlar arasında kelimedeki eklerin eksik yazımı, cümlede bir kelimenin veya bir kelime grubunun eksik yazımı, yer yer anlam birliğinin sağlanamayışı ve cümleler arası anlam geçişlerinin tutarsızlığı gibi durumlar sıralanabilir.

Fütüvvet geleneğinin zamanla gelişip yeni unsurlarla zenginleşmesi ve bunun bazı müstensihlerce *Burgazi Fütüvvetnamesi*'ne de yansıtılması ihtimali hesaba katılırsa bugün elde olmayan müellif nüshasıyla daha sonraki nüshalar arasındaki muhteva farklarını olağan karşılamak gerekir. Bu durum birçok imlâ ve kelime farkıyla birlikte birbirinden farklı metin bölümlerini de karşımıza çıkarmaktadır.

Ülkemizde her sene düzenlene gelen fütüvvet ve ahilik teşkilatı etkinlikleri, geleneksel kültür hayatımızda önemli bir yer edinmiş olan bu kuruma, bugün de önem verildiğini ispatlamaktadır. Dolayısıyla ahilikle ilgili metinlerin, en doğru ve en sağlam şekliyle bugünkü kuşaklara aktarılması zarurettir. Bu bakımdan her bir nüshanın ayrı bir çalışma konusu olmasının yanında, mevcut bütün nüshaların karşılaştırmalı bir değerlendirmeden geçirilmesi ihtiyacı da kendini hissettirmektedir.

Kısaltmalar

AE **:** Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Efendi Seriyye Kitapları, 1352 numaralı nüsha

DTCF **:** Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Kütüphanesi, M Con Kitapları, 536 numaralı nüsha.

Tr **:** Travnik Kantonu Arşivi, R 34 numaralı nüsha

TS **:** Tarama Sözlüğü

SÇ **:** Yapı Kredi Bankası, Sermet Çifter Arastırma Kütüphanesi, 919 numaralı nüsha

Kaynaklar

Canan, İ. (1998). *Hz. İbrahim'den mesajlar*. Ankara: Şule Yayınları.

Çağatay, N. (1989). *Bir Türk kurumu olan ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Gölpınarlı, A. (1952'den Ayrı Basım). İslam ve Türk illerinde fütüvvet teşkilatı ve kaynakları. *İktisat Fakültesi Mecmuası, 13*(1–4).

Gölpınarlı, A. (1953). Burgâzî ve fütüvvet-nâmesi. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, *15*(1–4), 73–153.

Jahić, M. (2015). *Katalog Arapskih, Turskih i Perziskih Rukopisa*. Kantonalni arhiv Travnik – Al-Furqān Fondacija za islamsko naslijeđe London, London – Travnik.

Kayaoğlu, İ. (1982). Halife en-Nasır'ın fütüvvete girişi ve bir fütüvvet buyrultusu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *25*(1), 221-227.

Köprülüzade, M. F. (1918). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

Köprülüzade, M. F. (1991). *Osmanlı Devletinin kuruluşu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Pala, A. (2007). Türk kültür tarihinin bir kaynağı olarak *Burgazi Fütüvvetnamesi*. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırmaları Dergisi*, *44*, 183-237.

Pala, İ. (1989). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*, Cilt: I-II. Ankara: Akçağ Yayınları.

Taeschner, F. (1928). Das Futuvvetname des Jahja b. Halil. *Orientalistische Literaturzeitung*. Nu: 12.

Türk Dil Kurumu (1995). *Tarama sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yılmaz, K. (2006). *Burgazi Fütüvvetname (Dil İncelemesi-Metin-Sözlük)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

The word fütüvvet is Arabic. In dictionary, this means brave, boy, generous, fearless, well tempered, in plural "broderhood". The rules and regulations of fütüvvet is based on Fütüvvetname as a subject and is the common name of the Works given about customs and method of Fütüvvetname.

In general, Yahya Bin Halil Çoban's Fütüvvetname called as ratio of Burgazi is known as the first Turkish-islamic guild in Turkish by now is the research subject many times personally. The first examination about the Burgazi Fütüvvetnamesi belonged to Fuad Köprülü, who presented the findings of a copy of Arif Bey, a member of the History Council, to the attention in his work named "Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar". Köprülü explains that he had an opportunüty to survey the work by the help of Muallim Naci Bey. After that Cevdet Bey attributed Burgazi's Fütüvvetname in the articles about broderhood community published in Büyük Mecmua (Great Journal). In 1928, Taeschner, with his essay Berlin Das Fütüvvetname des Jahja b. Halil in, gave information about five copies of the work in European libraries and examined the copies of Dresden and Berlin for a speech in Bonn; that the work may have been written in the time of Mevlana Jalaleddin, as the language shows the features of Old Anatolian Turkish. Gökpınarlı based Millet Library Ali Emiri Efendi Şeriyye Collections numbered 1352 and made use of Ömer Lütfi Barkan's copy published the article the with the research in detail. The master thesis was studies on text, language and a partial dictionary by me by means of comparing Sermet Cifter, Bursa and Manisa copies and also based on Ali Emiri copy in 2006. In 2007, Pala published the General Directorate of History, Faculty of Geography, M Con Books, issue 536, which is the subject of his thesis as a general evaluation. The last work gathering the information about Burgazi Fütüvvetname's copies belongs to Pala and according to this work Burgazi Fütüvvetname has ninteen copies.

Although the copy of the author has not been discovered yet, even if this copy is never reached, it will be possible to reveal the closest text to the author's copy even if it is not perfect by presenting the individual works to be done on existing copies. By the way, revealing the existing copies of the work will have a special importance as it will be the preparation for the next comparative studies.

In this study, the oldest known copy is dated 1507 which Burgazi Fütüvvetnamesi is registered in Bosnia and Herzegovina who kept catalogue record but earlier information from literature in Turkey is not yet subject to a copy which is estimated that in the 13th century is written.

This copy which has been registered in R34 catalogue number in Bosnia and Herzegovina Republic Travnik Archieve was copied in 1574 by the unknown writer.

In this study, firstly, the information was given about the present copy. After that it was compared this copy with the oldest known copy (Millet Library Ali Emiri Şeriyye Collections No: 1352). During this comparison, the text studies on the other copies of the Burgazi's Fütüvvetname were applied. In this way, an evaluation base was prepared which was not limited to only the copies.

According to the multiplicity of errors in the different copies of the Burgazi's Fütüvvetname, it becomes difficult to fully understand the text in a single copy. Among these, it is possible to count flaws such as incomplete writing of the inserts in the word, incomplete writing of a part or a word in the sentence, inconsistency of meaning transitions between sentences. It is necessary to try to read the text as a whole in order to eliminate all these malfunctions. Some of these flaws may belong to the author or some of them may be paid to those who copy the work.

Any annex used in the text is important for accurately identifying its function in the sentence and for translating the sentence in a healthy way. Although sometimes they reflect the use and expression patterns that differ from copy to copy, the experience gained from a copy facilitates the understanding of the similar form of expression in the other copy.

Taking into account the prospect of the development of the Fütüvvet tradition in time and enriching it with new elements and reflecting it in Burgazi's futuvvetname, it is also necessary to meet the differences between the copies of the author and the later copies. When we take into account the width of the time interval between the periods in which the work is submitted This situation presents many different text sections together with many spelling and word difference.

In our country, the activities of the organization and the organization of futuvvet every year, which occupies an important place in our traditional cultural life, has proved to be important today. At this point, it is necessary to understand the basic texts related to the Ahi, and thus the most accurate form of the Burgazi's Futuvvetname. In this respect, it is possible for each copy to be a separate study topic.

Çakmak, S. (2019). Osmanlı Dönemi Türk sözlükçülüğünün keşfedilmemiş bir örneği: Osmanzâde Ahmed Tâib'in Mir'atü'l-Müşkil adlı bilinmeyen eseri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(3), 1337-1354.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1337-1354, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

OSMANLI DÖNEMİ TÜRK SÖZLÜKÇÜLÜĞÜNÜN KEŞFEDİLMEMİŞ BİR ÖRNEĞİ: OSMANZÂDE AHMED TÂİB'İN MİR'ATÜ'L-MÜŞKİL ADLI BİLİNMEYEN ESERİ*

Serkan ÇAKMAK**

Geliş Tarihi: Temmuz, 2019 ***Kabul Tarihi: Eylül, 2019***

Öz

Osmanlı döneminde Türkçe kelimelerin madde başı yapıldığı ikinci lügat bugüne kadar keşfedilmemiş *Mir'atü'l-Müşkil* adlı sözlüktür. Sözlük, bu yönüyle yanlış olarak Osmanlı döneminin ilk etken karakterli sözlüğü olarak bilinen Şeyhülislam Mehmed Esad Efendi'nin *Lehcetü'l-Lügat* adlı eserinden de önce gelir. Türkçe-Arapça-Farsça üç dilli bir sözlük olarak tertip edilen eser, on yedinci yüzyılın ünlü şairi Osmanzâde Ahmed Tâib'in kaleminden çıkmıştır. Yaşadığı dönemde "reîs-i şâirân" unvanıyla anılan Osmanzâde Ahmed Tâib'in müellefatı arasında bu isimle bir sözlüğün bulunduğuna kaynaklarda rastlanmamıştır. *Mir'atü'l-Müşkil,* Osmanlı dönemi Türk sözlükçülüğünün ikinci etken sözlüğü olması yanında Osmanzâde Ahmed Tâib'in bilinmeyen eseri olarak da önem arz eder.

Gerek Türk dili gerekse Türk edebiyatı tarihi açısından kıymeti yüksek olan Mir'atü'l-Müşkil ilk kez bu çalışmayla tanıtılmıştır. Makalede eserin adı, müellifi, telif tarihi, nüshası, düzenlenişi ve Türkçe söz varlığı hususunda bilgiler verilmiş ayrıca eserin mukaddimesinin yazı çevirimi sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Osmanzâde Ahmed Tâib, Mir'atü'l-Müşkil, Sözlük, Osmanlı Türkçesi.

AN UNDISCOVERED SAMPLE OF TURKISH LEXICOGRAPHY IN OTTOMAN PERIOD: AN UNKNOWN WORK OF OSMANZÂDE AHMET TÂIB TITLED MİR'ATÜ'L-MÜŞKİL

Abstract

The second dictionary in which Turkish words were made headwords in the Ottoman period is an undiscovered dictionary titled as Mir'atü'l-Müşkil. In this sense, the dictionary predates the work of Mehmed Esad Efendi titled Lehcetü'l-Lügat which is known as the first active dictionary of the Ottoman period. The work which was organized trilingual as Turkish-Arabic-Persian was written by the famous poet of seventeen century, Osmanzâde Ahmed Tâib. Among the written works of Osmanzâde Ahmed Tâib who is known as "reîs-i şâirân" in his period, there weren't any dictionaries with this name in the sources. Mir'atü'l-Müşkil is important since it is the second active

* Bu makale, 21-23 Haziran 2019 tarihleri arasında Erzurum'da düzenlenen II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni'nde sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, serkancakmak@atauni.edu.tr

dictionary of Turkish lexicography in the Ottoman period as well as being an unknown work of Osmanzâde Ahmed Tâib.

Mir'atü'l-Müşkil which is quite valuable for Turkish language and Turkish literature history was introduced the first time with this research. Information on the name of the work, its writer, copyright date, copy, editing and Turkish vocabulary were included in the article and the transcription of the work's introduction was presented.

Keywords: Osmanzâde Ahmed Tâib, Mir'atü'l-Müşkil, Dictionary, Ottoman Turkish.

Giriş

Kaşgarlı Mahmud'un *Dîvânu Lügâti't-Türk*'üyle başlayan Türk sözlükçülük geleneği tarihî süreç içerisinde Harezm, Kıpçak ve Çağatay sahalarında kaleme alınan birçok sözlükle temsil edilmiştir[1]. Bu sözlüklerin büyük bir kısmı, tıpkı Osmanlı Türkçesi Dönemi'nde yazılan birçok sözlük gibi Türkçe kelimelerin madde başı olmadığı edilgen karakterli sözlüklerdir[2]. Osmanlı Türkçesi Dönemi'nde İbrahim Miskîn'in 10 Safer 1075 (2 Ekim 1664) tarihinde yazımı tamamlanan ve *Elfâz-ı Türkî-Farsî* adıyla bilinen Türkçe-Farsça sözlüğüne kadar Türkçe kelimelerin esas alındığı bir sözlük, henüz tespit edilememiştir. Her ne kadar yaygın olarak sözlük birimleri Türkçe olan ilk Osmanlı Türkçesi sözlüğünün Mehmed Esad Efendi tarafından yazılan *Lehcetü'l-Lügat* olduğu düşünülse de aslında bu sözlük söz konusu vasfa sahip üçüncü sözlüktür. Zira Osmanlı Türkçesi Dönemi'nde madde başları Türkçe kelimeler olan ilk sözlük yukarıda ifade edilen *Elfâz-ı Türkî-Farsî,* ikincisi ise bu çalışmanın konusu olan Osmanzâde Ahmed Tâ'ib Efendi'nin bilinmeyen eseri, *Mir'atü'l-Müşkil*'dir.

1. Mir'atü'l-Müşkil

1.1. Sözlüğün Adı

Sözlüğün adı, eldeki yegâne nüshasının 1a sayfasında yazılmış olduğu gibi müellif tarafından eserin mukaddimesinde açıkça ifade edilir. Müellifin dibacedeki "*...şīrāze-i evrāḳ ibrişīm-i zertār temme bi'l-ḫayr miski inḫitām ḳılınduḳdan ṣoŋra* ***Mir'atü'l-Müşkil*** *ʿunvānıyla nāmzed ḳılınmışdur*" (Tâib, *Mir'atü'l-Müşkil,* vr. 5[a]) sözleri, eserin adının bizzat yazarı tarafından "Mir'atü'l-Müşkil" olarak belirlendiğini gösterir.

[1] Türk sözlükçülüğünün gelişim sahaları ve bu sahalarda yazılan Türkçe sözlükler hakkında daha geniş bilgi için bakınız: Yavuzarslan, 2009: 1-14; Topaloğlu ve Kaçalin, 2009, s. 404-405. Türk sözlükçülüğünün gelişim merhaleleri içerisinde şüphesiz Çağatay Türkçesi sözlükçülüğünün ayrı bir yeri vardır. Bu dönemde farklı sahalarda birçok sözlük kaleme alınmıştır. Bu nedenle söz konusu devir sözlükçülüğü üzerinde özellikle durmak gerekir. Çağatay Türkçesi Dönemi'nin Türkçe sözlükleri ve haklarında yapılmış çalışmalar için güncel bir bibliyografya için bakınız: (Rahimi, 2018)

[2] Osmanlı Türkçesi döneminin etken ve edilgen sözlüklerinin sınıflandırılmış listesi ve etken/edilgen sözlük kavramları için bakınız: Boz, 2013, s. 79-86.

Bu isme, tarihî kaynaklarda yalnızca 1182 (1768) yılında yazılan aynı karekterdeki bir başka Osmanlı Türkçesi sözlüğünün, *Cevâhirü'l-Elsine* [3]'nin, dibacesinde rastlanır. *Mir'atü'l-Müşkil* 'den bahseden yagâne tarihî kaynak niteliğindeki bu sözlüğün mukaddemesinde müellif, İbrahim Vedîd, eserin adını iki kez anar. *Cevâhirü'l-Elsine*'nin bilinen tek nüshasında sözlüğün adı, ilk geçtiği yerde *Mir'atü'l-Müşkil* ikincisinde ise *Mir'at-ı Müşkil* olarak kaydedilmiştir. İbrahim Vedîd, *Mir'atü'l-Müşkil*'in Şeyhülislam Mehmed Esad Efendi'nin meşhur ve mufassal *Lehcetü'l-Lügat* adlı sözlüğüne göre çok daha muhtasar olduğunu, "*...ʿOṣmānzāde Tāʾib Efendiniŋ Mirʾatü'l-Müşkil ʿunvānıyla revnaḳ-yāfte-i iştihār olan teʾlīf-i muḫtaṣar-ı ḳalīlü'l-īṣārları her-çend ṣūret-i icmālde cilveger olup tafṣīl-i beyānda ol sābıḳu'ẕ-ẕikriŋ ʿaṣr-i ʿaṣīrine beraber degilse daḫi …"* ifadeleriyle belirttikten sonra *Cevâhirü'l-Elsine*'yi kolay olması nedeniyle *Mir'atü'l-Müşkil* tarzında kaleme aldığını, "*…olunup Mirʾat-ı Müşkil beyān-ı āsānı üzere cemʿ ü tertīb ve żam u terkībe mübāderet ve iḳdām* …" sözleriyle dile getirir (Çakmak, 2019, s. 383).

Arapça bir tamlama olan *Mir'atü'l-Müşkil* isminin tamlayan kısmı, Arap yazısında (مشكل) hem "müşkil" hem de "müşekkel" biçiminde okunabilir. Eserin adının geçtiği her iki kaynakta da söz konusu kelimenin yazımında hareke kullanılmadığı için doğru biçimin ne olduğuna ancak anlam ve içerik karşılaştırması yapılarak ulaşılabilir.

Müşekkel kelimesi için sözlükte: "*1. şekle konulmuş, şekil verilmiş. 2. Şekli, kalıbı, kıyafeti yerinde; gösterişli.*" (Devellioğlu, 2012, s. 883) karşılıkları verilmiştir. Bu manalar çerçevesinde "mir'atü'l-müşekkel" tamlaması anlamlandırılacak olursa; şekilli ayna, gösterişli ayna gibi bir sözlüğe uygun olmayan başlıklarla karşılaşılır.

Öte yandan *güç, zor, çetin; engel, zorluk, güçlük* (Çağbayır, 2007, s. 3416) anlamlarını taşıyan "müşkil" sözcüğüyle kurulacak "mir'atü'l-müşkil" tamlaması ya "güç, çetin ayna" veya "güçlüğün aynası" biçiminde anlamlandırılacaktır. Belirtilen manalardan herhangi birine sahip "mir'atü'l-müşkil" başlığı da sözlük için pek uygun görünmüyor. Ancak "müşkil"in terim anlamı, "*kendisinden kasdedilen, ancak araştırıldıktan sonra anlaşılan söz*" (Ali ibn Muhammed es-Seyyid eş-Şerîf Cürcânî, 1997, s. 212), ile oluşturulan "mir'atü'l-müşkil" başlığı, bu lügat için yerinde bir isimdir. Nitekim müşkil kelimesinin bir fıkıh usulü terimi olarak ifade ettiği, "kendisiyle kastedilen mânanın ancak onu kuşatan karîne ve emâreler üzerinde incelemede bulunma ve derinlemesine düşünme yoluyla anlaşılabildiği lafız" (Koca, 2006, s. 161), mana sözlükteki anlamı bilinmeyen sözcükler için oldukça uygun bir sıfattır.

[3] Cevahirü'l-Elsine hakkında daha fazla bilgi için bakınız: Çakmak, 2019

Zira eserin müellifi Osmanzâde Ahmed Tâib sözlüğünün mukaddimesinde sözlüğü yazma amacının anlamı bilinmeyen bu tür Arapça ve Farsça sözcüklerin kolayca anlaşılmasını sağlamak olduğunu şöyle beyan etmiştir:

> " … luġāt-ı ʿArabiyye ve Fārisiyye baḥreyn-i bī-kenār olmaġla bilā-kedd ve bī-ʿilm şināverīlik nā-maḥmūl olup lisān-ı ʿArabiyye ve Fārisiyyeye tālib ve rāġib olanlara āsān ve vāżıḥ ve mübīn olması içün … meṣelā bir luġatiŋ ʿArabī ve Fārisīsi ġayr-ı maʿlūm olup āyīne-i żamīre ṣūret-nümā olduġu ḥālde maʿnā-yı Türkīsini mülāḥaża ile genc-ḫāne-i maʿānīye vuṣūl-yāfte-i merām olup ṭarīḳ-i eshel ile bulunmaġa āsānlıḳ içün …" (Tâib, Mir'atü'l-Müşkil, vr. 4[a], 5[a], 5[b]).

Bununla beraber müellifin mezkûr ifadelerinde kullandığı "*āyīne-i żamīr*" tabiri ile "mir'atü'l-müşkil" tamlaması arasındaki anlam yakınlığı kelimenin "müşkil" olarak değerlendirilmesi noktasında veciz bir ipucu sunmaktadır.

Yukarıda bahsedilen tüm değerlendirmeler neticesinde eserin adının, "zor anlaşılan sözcüklerin aynası" şeklinde tercüme edilebilecek Arapça "Mir'atü'l-Müşkil" tamlaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.2. Sözlüğün Müellifi

Eserin mukaddimesinin son kısmında "li'mü'ellifihi" (müellif için) başlığı altındaki kıtada[4] müellifin mahlasının Tâ'ib olduğu görülür. Buradaki Tâ'ib mahlasının yaşadığı dönemde (1660-1724) reîs-i şâirân unvanıyla meşhur şair Osmanzâde Ahmed Tâ'ib'e ait olduğu ise, İbrahim Vedîd'in *Cevâhirü'l-Elsine* adlı sözlüğünün dibacesine yazdığı şu ifadelerden anlaşılır: "*… ʿandelīb-i gülistān-ı belāġat ve ṭūṭī-i şekeristān-ı feṣāḥat süḫan-güzārān-ı Rūmuŋ ser-bülendi ʿOṣmānzāde Tā'ib Efendiniŋ Mir'atü'l-Müşkil ʿunvānıyla revnaḳ-yāfte-i iştihār olan te'līf-i muḫtaṣar-ı ḳalīlü'l-īṣārları …* " (Çakmak, 2019, s. 383). İbrahim Vedîd'in bu beyanı, *Mir'atü'l-Müşkil*'in kesinlikle Osmanzâde Ahmed Tâ'ib tarafından telif edildiğini gösteren tarihî bir tanıktır.

Her ne kadar *Mir'atü'l-Müşkil*'in Osmanzâde Ahmed Tâ'ib tarafından kaleme alındığına dair yukarıda bahsedilen kayıtlar mevcutsa da onun eserleri arasında *Mir'atü'l-Müşkil* adlı bir sözlüğün bulunduğuna kaynaklarda rastlanmaz. Telif ve tercüme birçok esere imzasını atan Osmanzâde Ahmed Tâ'ib ve eserleri üzerine bugüne kadar yapılan çalışmalarda böyle bir eserinin de var olduğuyla ilgili bir bilgiye henüz ulaşılamamıştır[5].

[4] "*Ey bu uslūb-ı laṭīfi seyr ėden*
Ḫaṭ édüp gendüye üstād ėdesin
Baʿde'z-īn bu tā'ib-i bī-çāreyi
Bir duʿā-yı ḫayr ile yād ėdesin" (Tâib, Mir'atü'l-Müşkil, vr. 5b).

[5] Osmanzâde Ahmed Tâ'ib ve eserleri hakkında daha fazla bilgi için bakınız: Ali Canib, 1926; Menzel, 1995; Çanaklı, 1999; Özcan, 2007; Yeşilbağ, 2018; Şeyhî Mehmed Efendi, 2018, s. 3061-3063.

Sözlük müellifi Osmanzâde Ahmed Tâ'ib'in hayatı ve eserleri hakkında birçok kaynakta tafsilatlı malumat bulunduğu ve bu bilgilerin tamamını burada ifade etmek çalışmanın kapsamını aşacağı için hayatı hakkında kısa bilgi verilmiş ve eserlerinin yalnızca isimleri anılmıştır.

Asıl adı Ahmed olan müellif, İstanbul'da dünyaya geldi. Doğum tarihi kesin olarak bilinmemekle beraber hicri 1070 (1659-1660) yılında doğduğu tahmin edilmektedir (Özcan, 2007, s. 2). Babası Süleymaniye ruznamçesi Osman Efendi'dir. Şair, âlim ve mütercim olan Osmanzâde Ahmed, Şehzâde İbrahim'in doğumunda sunduğu tarih manzumesi üzerine dönemim padişahı III. Ahmed, asrın melikü'ş-şuarası olduğunu beyan eden hatt-ı hümayunu çıkarmıştır (Çanaklı, 1999, s. 3). Padişaha ve vezirlere sunduğu kasidelerle çok hızlı bir şekilde yükselen Osmanzâde; müderrislik, kethüdalık ve kadılık gibi birçok devlet kademesinde görev yapmıştır.

Reîs-i şâirân unvanıyla anılan Osmanzâde Ahmed, önceleri şiirlerinde Hamdî mahlasını kullanmışsa da daha sonra tövbe ederek Tâ'ib mahlasını almıştır (Özcan, 2007, s. 3). Şairliğinin yanı sıra iyi bir münşi de olan müellif, telif eserleri yanında birçok telhis ve tercümeye de imza atmıştır. Şiirleri ve tarihleriyle ön plana çıkan Osmanzâde Ahmed Tâ'ib'in bunlar dışında dinî, edebî ve ahlaki eserleri de bulunmaktadır. Müellifin bahsi geçen nitelikteki eserleri şunlardır: *Sıhhatâbâd, Ahmedü'l-âsâr fî tercemeti Meşâriki'l-envâr, Divan, Münşeat, Ahlâk-ı Ahmedî, Hulâsatü'l-Ahlâk, Telhis-i Mehâsinü'l-Edeb, Telhisü'n-Nesâyih, Simârü'l-Esmâr, Hadîkatü'l-Mülûk, Hadîkatü'l-Vüzerâ.*

1.3. Sözlüğün Yazılış Tarihi

Sözlüğün bilinen yegâne nüshasında eserin telif tarihiyle ilgili herhangi bir kayıt bulunmaz. Ancak Osmanzâde Ahmed Tâ'ib'in 1136 (1724) yılında vefat ettiği bilindiğine göre *Mir'atü'l-Müşkil*'in bundan önce yazılmış olması gerekir. Bu nedenle sözlük, yanlış bir surette Osmanlı dönemi Türk sözlükçülüğünün etken karakterli ilk örneği olarak bilinen[6] Şeyhülislam Mehmed Efendi'nin 1725 yılında yazmaya başladığı *Lehcetü'l-Lügat*'inden daha eskidir. Bu durum *Mir'atü'l-Müşkil*'i Osmanlı dönemi Türk sözlükçülüğünün etken karakterli ikinci sözlüğü konumuna yerleştirir.

[6] Osmanlı Türkçesi Dönemi'nde Türkçe kelimeleri esas alan en eski sözlük, İbrahim Miskîn'in 10 Safer 1075 (2 Ekim 1664) tarihli *Elfâz-ı Türkî-Farsî* ismiyle tanınan lügati olmasına rağmen kaynaklarda bu vasfa sahip ilk sözlük olarak *Lehcetü'l Lügat*'in adı anılır. Bu kaynaklardan bazıları şunlardır: Levend, 1960, s. 163; Beyreli, 1988, s. III, XXII; Doğan 1995, s. 339; Kırkkılıç, 1999, s. XV; Yavuzarslan, 2009, s. 15. *Lehcetü'l Lügat*'in Osmanlı Dönemi'nde Türkçe kelimeleri madde başı yapan ilk sözlük olduğu bilgisi, yaygın bir kanaat olmasına rağmen yakın tarihli bir çalışmada (Murad, 2017, s. 685) *Lehcetü'l Lügat*'ten önce yazılmış, madde başı Türkçe olan sözlükler dikkate alınarak on sekizinci yüzyılın ikinci yarısına kadar böylesi sözlüklere pek rastlanmadığı belirtilmiştir.

1.4. Sözlüğün Düzeni ve Yapısı

Mir'atü'l-Müşkil, esas dildeki kelimelerin anlamlarının yine o dilde açıklandığı bir sözlük olmayıp sözcüklerin doğrudan başka dillerdeki karşılıklarının yazıldığı çok dilli bir lügattir. Türkçe-Arapça-Farsça üç dilli olan bu sözlükte Türkçe kelimeler birinci, Arapça kelimeler ikinci ve Farsça kelimeler üçüncü sütunda sıralanmıştır. Sözlükte madde başları Türkçe kelimeler olduğu için sözcükler, öncelikle ilk harfleri esas alınarak Arap alfabesi dizinine göre sıralanmıştır. Ardından her harf ise kendi içerisinde kelimelerin ilk hecelerinin harekelerine göre sırasıyla meftûha (üstünlü), meksûre (esreli) ve mazmûme (ötreli) olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. Müellif Osmanzâde Ahmed Tâ'ib, sözlüğü bu formata uygun olarak düzenlediğini mukaddimedeki şu sözleriyle dile getirir: " … *olan kelimāt-ı ʿArabiyyeniŋ maʿānī-yi Türkiyyesini ḥurūf-ı tehecciī üzerine meftūḥ meksūr ve maẓmūmıyla ʿale't-tertīb keşīde-i silk-i suṭūra sümuṭ ve taḥrīr …* " (Tâib, Mir'atü'l-Müşkil, vr. 4[b]).

Her ne kadar ilk harflerin sıralanışında alfabetik sıraya riayet edilmişse de ilk hecenin harekelerine göre oluşturulan baplarda, kelimelerin dizimi için alfabetik bir sıra değil, arka arkaya gelen sözcüklerin anlam yakınlığına bakılacak olursa daha çok tematik bir düzenin takip edildiği görülür. Sözlükteki bu tematik tasnif nedeniyle yer yer aynı kelimeden türetilmiş veya o kelimeyle kurulmuş tamlamaların sıralanmasından önce "fasl" başlığı yazılmıştır.

Eserde, Türkçe kelimelerin ilk sesleri için kullanılan yirmi iki Arap harfine[7] ve bunların ilk hecedeki harekelerine göre baplar tespit edilmiştir. Belirlenen baplara "Ḥarfu'ṭ-ṭāʾi'l-meksūre" (Esreli tâ harfi) gibi Arapça tamlamalarla başlıklar verilmiştir. Toplam elli beş babın yer aldığı sözlükte büyük çoğunlukla harfler üç harekeli kısma ayrılmışsa da bazı harflerde yalnız bir bazılarında ise iki hareke için bap başlığı açılmıştır. Sözlükte "ç", "p" ve "g" sesleriyle başlayan Türkçe kelimeler, sırasıyla cîm (ج), bâ (ب) ve kef (ك) harfleri için tahsis edilen baplar içerisinde sıralanmıştır.

1.5. Sözlüğün Nüshası

Mir'atü'l-Müşkil'in tespit edilebilen yegâne nüshası bugün, İstanbul'daki Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesinin Veliyüddin Efendi koleksiyonunda 3155 arşiv numarasıyla kayıtlıdır[8]. Toplam 103 varaktan oluşan nüshanın kim tarafından nerde ve ne zaman istinsah

[7] Sözlükte madde başı olan Türkçe kelimelerin ilk sesleri için kullanılan ve bapların oluşturulmasında esas alınan Arap harfleri şunlardır: elif (ا), bā (ب), tā (ت), cīm (ج), ḥā (ح), ẖā (خ), dāl (د), rā (ر), zā (ز), sīn (س), şīn (ش), ṣad (ص), ṭā (ط), ʿayn (ع), fā (ف), ḳāf (ق), kāf (ك), lām (ل), mīm (م), nūn (ن), hā (ه), yā (ى).

[8] Bu çalışmanın hazırlanmasında Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi Müdürlüğünden verilen dijital görsellerden faydalanılmıştır.

edildiğine dair bir kayıt bulunmamaktadır. Sadece nüshadaki vakfiye mühründe[9] yer alan 1175 (1761) yılından önceki bir tarihte istinsah edildiği bilgisi çıkarılabilir. Bu bilgiden hareketle nüshanın, Osmanzâde Ahmed Tâ'ib'in vefatından (1724) çok kısa bir zaman sonra istinsah edildiği veya müellif nüshası olduğu düşünülebilir[10].

Gayet sağlam bir biçimde günümüze ulaşan nüsha, açık kahverengi aharlı kâğıtlara yazılmıştır. Nüsha; kenarlarında altın yaldızlı zencirekler bulunan, bordo renkli bir deriyle ciltlenmiştir.

Başından sonuna kadar yer yer harekeli nesih bir hatla kaleme alınan nüshanın sayfalarında cetvel çizgileri mevcut değildir. Metin kırmızı ve siyah iki mürekkeple yazılmıştır. Mukaddimede vurgulanmak istenen yerler; sözlük kısmında ise ikinci sütunda yer alan Arapça kelimeler, bap başlıkları ve satır altına ya da üstüne düşülen notların bazıları kırmızı mürekkeple diğer kısımlar ise siyah mürekkeple yazılmıştır. Bunun yanı sıra mukaddimede vurgulanmak istenen bazı kısımlar ile sözlük bölümünde Türkçe ve Farsça kelimelerin üzeri kırmızı mürekkeple çizilmiştir. Birkaç sayfa hariç sayfaların hemen hepsinde 11 satır yazı yer alır. Nüshanın sözlük kısmında bazı satırlardaki kelimelerin üzeri karalanarak etrafına tashih kayıtları düşülmüş veya satırdaki sözcükler karalanarak satır tamamıyla iptal edilmiştir.

Sonda üç sayfası boş bırakılan[11] nüsha, doğrudan 1a sayfasıyla başlar. 1a sayfasının ortasında bir mühür üzerinde ise *Mir'atü'l-Müşkil* başlığı yer alır. Nüshada eserin mukaddimesi 1b-5b sayfaları arasında yer alırken sözlük kısmı, 6b-103a sayfaları arasındadır.

1.6. Sözlükteki Türkçe Madde Başları Hakkında Bazı Hususlar

Toplam 2041 Türkçe madde başı[12] bulunan sözlükte, yalnızca isimlere yer verilmiş fiiller dâhil edilmemiştir. Madde başı olan bu Türkçe isimlerin içerisinde çok sayıda Arapça ve Farsça kökenli sözcük bulunmaktadır. Her ne kadar bu durum dönem Türkçesinde müstamel olan Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin müellif tarafından Türkçe kabul edildiğini gösterse de müellifin, "Harfü'n-nûnu'l-meksûre" babı sonrasında düştüğü not, aslında yabancı kökenli kelimeler hakkında çok da kayıtsız olmadığını gösterir. Eldeki yegâne nüshanın 96a sayfasının sonunda yer alan notta müellif şunları kaydeder: "Ḥarf-i nūnuŋ mażmūmunda noḫuddan ġayrı Türkīde bir şey yoḳdur ve vāv daḫi gerek meftūḥ ve gerek meksūr ve gerek mażmūm Türkīde

[9] Nüshanın başında ve sonundaki vikaye sayfaları ile 44b ve 85b sayfalarında bulunan söz konusu mühürde şu ifadeler yer alır: "*vaḳafe Şeyḫü'l-islām Veliyyü'd-dīn Efendi ibnü'l-merḥūm El-Ḥāc Muṣṭafā Aġa ibnü'l-merḥūm El-Ḥāc Ḥüseyin Aġa sene 1175*".

[10] Nüshada yer yer karşılaşılan bazı düzeltme ve müdahaleler, yalnızca bir müellifin yapacağı türden tasarruflardır. Bahsi geçen tasarruflar ve 96a sayfasının sonuna düşülen not (*bk.* 1.6. Sözlükteki Türkçe Madde Başları Hakkında Bazı Hususlar), nüshanın müellifçe yazılma ihtimalini güçlendirmektedir.

[11] Yalnızca sondan bir önceki sayfanın ortasında nüshanın Veliyüddin Efendiye ait olduğunu gösteren vakıf mührü bulunur.

[12] Bu sayıya üzeri çizilen satırlar dâhil edilmemiştir.

bir şey bulunmamağla bu maḥalle şerḥ ve ḳayd olunmuşdur ”[13]. Bu beyanatına bağlı olarak müellif sözlüğüne “v” sesiyle başlayan ve Türkçeye yabacı dillerden giren sözcükleri almamıştır.

Sözlükteki Türkçe madde başlarıyla ilgili dikkat çeken bir başka husus da kalıcı kavram işareti oluşturmadıkları için bir sözlük birimi sayılmayan kimi isim ve sıfat tamlamalarının madde başı yapılmasıdır. *Altun küpe, ḫām ḳarpuz, ḳışır ʿavrat, geyik derisi* … (Tâib, Mir’atü’l-Müşkil, vr. 10[b], 45[b], 79[a], 84[a]) gibi tamlamalar bunlardan bazılarıdır.

1.7. Sözlükten örnek metin: Eserin mukaddimesi

Mir’atü’l-Müşkil’in adı, müellifinin mahlası, yazılma amacı, düzenlenişi ve telif sürecinde faydalanılan kaynaklar gibi sözlük hakkındaki önemli bilgileri içermesi nedeniyle eserden bir örnek olarak el yazması nüshanın 1b-5b sayfaları arasında yer alan mukaddime bölümünün yazı çevrimi yapılmıştır. Aşağıdaki çeviri yazılı metinde sayfa ve satır sayılarına işaret edilmiştir. Satır numaraları ayraçlar içerisine yazılmıştır. Ayrıca metinde yalnızca Türkçe kısımların değil Arapça ayetlerin ve Farsça beyitlerin de yazı çevrimi yapılmış ve gerek görülen yerlerde dipnotlarla açıklamalara yer verilmiştir. Nüshada kırmızı mürekkeple kaleme alınan kısımlar metne de kırmızı olarak yansıtılmıştır.

1b (1) Bismillāhi’r-raḥmāni’r-raḥīm (2) Elḥamdulillāhi’llezī lem yekun lehu şerīkun fī’l-mulki ve lem yekun lehu (3) veliyyun mine’z-zulli ve kebbirhu tekbīrā[14]. Meyāmin-i sipās-ı bī-intihā (4) ve meḥāsin-i şükr-i bī-ḳıyās-ı ʿadīmü’l-inḳıżā, ẕāt-ı (5) ʿişmet-penāh cenāb-ı ḥażret-i ḥaḳ celle ve ʿalā ḥażretlerine (6) maḫṣūṣdur ki elsine-i insānı luġāt-ı ʿArabiyye-i (7) bedāyiʿ ḳudretiyle ārāste ve ışṭılāḥāt-ı (8) ʿacībe-i ḥikmet_ile pīrāste ḳılmışdır. Naẓm (9) Hezārān şükr ü minnet ẕü’l-celāle / Ėdüp her şeyde iẓhār-ı ʿināyet / 2a (1) Ḳılup insānı kerremnāya lāyıḳ / Ḳomuş her dilde bir luṭf-ı feṣāḥat (2) Nesr ve gül-deste-i ṣalāt ṣalavāt-ı ẕi’l-ḥayāt (3) ve sünbül-beste-i taḥiyyāt-ı ṣāfiyāt niṣār-ı ravża-i (4) muʿteber ol güzīde-i ʿālem ve īṣār-ı türbe-i mücevher ol (5) pesendīde-i benī ādem aʿnī ser-saṭır-ı dībāce-i ḥüsn ü bahā (6) fihris-i kār-nāme-i mihr ü vefā kūy-rübā-yı (7) ʿarṣa-i ḳābe ḳavseyni ev ednā nazm (8) Zihī ʿarş-āşiyān şehbāz-ı ḳudsī / Ki ūrā her dü ʿālem zīr-i bālest / (9) Zi-eṭvār-ı ġarībeş der ʿavālim / Zebān-ı naṭıḳa mebhūt u lālest (10) Mefhūmiyle neṣr maẓhar-ı şerīf-i āyet-i kerīme ve mā yenṭiḳu ʿani’l-hevā[15] (11) Ḥabīb-i hüdā[16] resūl-i muʿallā ḥażret-i muḥammedini’l-muṣṭafā 2b (1) ṣallallāhu taʿālā ʿaleyhi mine’t-teslīmātı ezkāhā (2) ḥażretleri üzerlerine olsun ki beyt (3)

[13] Müellifin Türkçe olduğunu iddia ettiği “noḫud” kelimesi Farsça kökenli olmakla beraber “v” sesiyle başlayan kelimelerin Türkçe olmadığı yönündeki beyanatı doğrudur.
[14] Bu Arapça ifadeler, İsra suresi 111. ayetten alınmıştır.
[15] Necm suresi 3. ayetten iktibas.
[16] Yazma nüshada ḫüdā (حدا) şeklinde yazılmıştır.

Muḥammed bihterīn-i her dü ʿālem / Nizāmu'd-dīn ve'dünyā faḫr-i ādem (4) Mefhūmunca ḥażret-i nāzım kār-ḫāne-i āb u ḫāk (5) ve münşī-yi ṣaḥāyif-i cerīde-i eflāk teḳaddeset esmāuhu (6) ve ʿaẕume şānuhu levlāke levlāk, vemā erselnāke (7) kelimāt-ı muʿcizātın ārāyiş-i kitābe-i eyvān-ı ḳadr u iclāli (8) ėtdügi sulṭān-ı serāperde-i risāletiŋ medḥ-i ẕāt-ı (9) ʿālem-ārā ve vaṣf-ı vücūd-ı nāzenīn-i ʿarş-ı pirāyesi ki (10) māye-i ḥuṣūl-i saʿādet ve vāsıṭā-i irtiḳā-yı (11) derece-i rifʿat minnet-keş-i ḳayd u beyān olmayup 3a (1) zebān-ı güher-bār-ı melāḥat-engīzleri rengīn taʿbīr u lisān-ı (2) şeker-niṣār-ı ḫalāvet-āmīzleri şīrīn taḥarrīdir naẓım (3) Muḥammed efṣaḥıdır kāʾinātıŋ / Muḥammed eblaġıdır mümkinātıŋ (4) Feṣāḥatda ne Saḥbān u ne Ḥassān / Açamazdı dehen ḳatında ey cān (5) Neŝr ve dürer-i vürūd-ı nā-maʿdūd ve ġurer-i zevāhir-i teslīmāt-ı (6) müşg-endūd ol saʿādet-māl ve aṣḥāb-ı (7) kirām menīʿü'l-cenāblarına olsun ki her biri neyyir-i āsmān-ı (8) ṣıdḳ-ı sedād ve āftāb-ı siphr-i ʿadl u dād (9) ve kūh-ı ḥilm ü ḥayā ve kān-ı ʿilm ü seḫā ve dīn-i mübīn-i (10) manṣūru'l-ivāda nigehbān ruḳabā ve muḥāfaẓa-i ḥarem-serā-yı (11) metīn-i müstaḥkemü'l-mebnāda pāsbān-ı bī-muḥābā olmuşlardır 3b (1) rıżvānullāhi taʿālā ʿaleyhim ecmaʿīn baʿde ez īn (2) Aṣḥāb-ı belāġata ve erbāb-ı süḫandān-ı feṣāḥata (3) pūşide ve nihān degildir insānıŋ cins-i ḥayvāndan (4) māye-i imtiyāzı izʿān u idrāk u nuṭḳ u beyāndır Naẓım (5) Rumūz-ı ʿalleme'l-esmā süḫandır / Künūz-ı sırr-ı mā evḥā süḫandır / (6) Süḫandır ʿālem-i ġayb armaġanı / Süḫandır sırr-ı ḳudsī tercümānı / (7) Süḫandır bize Ādemden āb u ced / Anı işʿār ėder aŋlarsaŋ ebced (8) Neŝr Her ki zümre-i nāsdan ḫalāvet-i zebān ile muḥallā (9) ve melāḥat-ı lisān ile mühennā ola ḫāristān-ı cehāletden (10) dāmen-keşīde, ve çemen-zār-ı mekremetde ve leḳad kerremnā (11) benī ādeme mefhūmuna maẓhār ve lāyıḳ olup menbaʿ-ı 4a (1) raḥmet-i raḥmānīden şümme enşānāhu ḫalkan aḫar[17] (2) māṣadaḳına manẓar ve muvāfıḳ olup ṣāḥib-i (3) teraḳḳī-yi miʿrāc-ı burc-ı şeref olmaġla gāh u geh (4) Ḫāṭır-ı ʿāṭıra ve ḥayāl-i ebr-māṭıra bu ḫuṭūr (5) ėderdi_ki luġāt-ı ʿArabiyye ve Fārisiyye baḥreyn-i (6) bī-kenār olmaġla bilā-kedd ve bī-ʿilm şināverīlik (7) nā-maḥmūl olup lisān-ı ʿArabiyye ve Fārisiyyeye (8) tālip ve rāġib olanlara āsān ve vāżıḥ (9) ve mübīn olması içün ʿaḳl-ı derrākıŋ ve fikr-i (10) naḳḳādıŋ muḥtemel olduġu mertebe bi-ḳadri' (11) l-vusʿ ve'ṭ-ṭāḳa lisān-ı ʿArabīden 4b (1) Aḫter-i Kebīr ve Saġīr ve Vānī ve Mirḳāt (2) ve Zīde ve Tercümān-ı Ṣıḥāḥ ve Muḫtār-ı Ṣıḥāḥ (3) ve sāʾir envāʿ-ı luġāt ve lisān-ı Fārisiyyeden (4) Niʿmetullāh ve Ḥalīmī ve Ṣıḥāḥ-ı Fārisiyye (5) ve sāʾir luġāta naẓar olunup esmā-yı ālāt (6) ve esmā-yı cemādāt ve esmā-yı ḥubūbāt ve esmā-yı (7) ḥayvānāt ve sāʾir esmā-yı elvān ve mürekkebātı (8) mutażammın olan kelimāt-ı ʿArabiyyeniŋ maʿānī-yi (9) Türkiyyesini ḥurūf-ı tehecci üzerine meftūḥ (10) meksūr ve maẓmūm[18]ıyla ʿale't-tertīb keşīde-i (11) silk-i suṭūra sümuṭ ve taḥrīr ve ḥamdulillāhi taʾālā **5a** (1) yārī-yi kilk-i şīrīn-kār-ı safaḥāt (2) sīm-āb-gūn ḳırṭāsa pertev-endāz-ı beyāż (3) olmaġla mānend-i gül-deste elden

[17] 23/14
[18] Nüshada mażmūn şeklinde yazılmıştır.

ele (4) bir yādigār olmaġa şāyeste olduġundan (5) şīrāze-i evrāḳ ibrişīm-i zertār temme bi'l-ḫayr (6) miski inḫitām ḳılınduḳdan ṣoŋra Mirʾatü'l-Müşkil (7) ʿunvānıyla nāmzed ḳılınmışdur Nazm (8) Ez-īn bihter çe bāşed hīç kārī / Ki der ʿālem be-māned yādgārī (9) mefhūmıyla meṣelā bir luġatiŋ ʿArabī ve Fārisīsi (10) ġayr-ı maʿlūm olup āyīne-i żamīre ṣuret-nümā (11) olduġu ḥālde maʿnā-yı Türkīsini mülāḥaża **5b** (1) ile genc-ḫāne-i maʿānīye vuṣūl-yāfte-i merām olup (2) ṭarīḳ-i eshel ile bulunmaġa āsānlıḳ içün (3) baʿżı maḥalde ġalaṭına daḫi iʿtibār olundu Naẓm (4) Nişān-ı merdüm-i kāmil-i ʿayyār ḫāmūşest / Resed çü tāme bāḫir-i suḫen tamām şod / (5) mefhūmıyla temme bi'l-ḫayr ile bu maḥalde nihāyet bulmuşdur (6) Muḥammeden ṣümme ḥamden ṣümme ḥamden (7) Li'müʾellifihi (8) Ey bu uslūb-ı latīfi seyr ėden Ḫaṭṭ ėdüp gendüye üstād ėdesin (9) Baʿde'z-īn bu tāʾib-i bī-çāreyi Bir duʿā-yı ḫayr ile yād ėdesin

Sonuç

Tespit edilebilen yegâne nüshası bugün Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesinin Veliyüddin Efendi koleksiyonu 3155 numarada bulunan Türkçe-Arapça-Farsça üç dilli sözlüğün adının yapılan değerlendirmeler neticesinde *Mir'atü'l-Müşkil* olduğu anlaşılmıştır. Sözlük, tarihî kaynakların tanıklığıyla, döneminin en meşhur şairi olan Osmanzâde Ahmed Tâ'ib Efendi tarafından kaleme alınmıştır. Yazar ve eserleri hakkında bilgi veren kaynaklarda ne müellifin bir sözlük kaleme aldığı ne de *Mir'atü'l-Müşkil* adlı bir eseri olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Osmanzâde Ahmed Tâ'ib'in *Mir'atü'l-Müşkil* adlı sözlüğü, ilk kez bu makaleyle tanıtılmıştır.

Eser, müellifi Osmanzâde Ahmed Tâ'ib'in ölüm tarihi (1724) dikkate alındığında Osmanlı Türkçesi Dönemi'nin ilk etken karakterli sözlüğü olarak bilinen ve 1725-1732 yılları arasında yazılan *Lehcetü'l-Lügat*'den daha eskidir. Bu nedenle Türkçe kelimelerin madde başı olduğu *Mir'atü'l-Müşkil,* yazılış tarihi bakımından Osmanlı Dönemi Türk sözlükçülüğünün etken karakterli ikinci sözlüğüdür.

Kaynaklar

Ali Canib. (1926). Reis-i Şairân Osmanzâde Ahmed Tâib Efendi. *Türkiyat Mecmuası, II*, 103-129.

Ali ibn Muhammed es-Seyyid eş-Şerîf Cürcânî. (1997). *Tairfat Arapça-Türkçe terimler sözlüğü.* (A. Erkan, Çev.) İstanbul: Bahar Yayınları.

Beyreli, L. (1988). *Lehcetü'l-lugat.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boz, E. (2013). Etken ve edilgen sözlükler bağlamında türk dilinin gelişim sürecine bakış. *Geçmişten Geleceğe Türkçe Elginkan Vakfı I. Türk Dili ve Edebiatı Kurultayı Bildirileri 17-19 Nisan 2013* (s. 79-90). İstanbul: Elginkan Vakfı.

Çağbayır, Y. (2007). *Orhun Yazıtlarından günümüze Türkiye Türkçesinin söz varlığı ötüken türkçe sözlük* (Cilt III). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Çakmak, S. (2019). Madde başları Türkçe olan ilk Osmanlı Türkçesi sözlüklerinden biri: Cevâhirü'l-elsine. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(62), 373-390.

Çanaklı, O. (1999). Osmanzâde Ahmed Tâib Efendi. *Türk Dünyası Araştırmaları*(123), 229-234.

Devellioğlu, F. (2012). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat* (29 b.). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Doğan, M. (1995). Esad Efendi, Ebûishakzâde. *Türkiye Dyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt 11, s. 338-340). içinde İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kırkkılıç, A. (1999). *Şeyhülislâm Mehmed Esad Efendi lehcetü'l-lügat.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koca, F. (2006). Müşkil. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 32*, 161-162. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Levend, A. S. (1960). *Türk dilinde gelişme ve sadeleşme evreleri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Menzel, T. (1995). Othmân-zâde Ahmed Tâ'ib. *The Encyclopaedia of Islam* (Cilt VIII, s. 188-189). içinde Leiden: E.J. Brill.

Murad, S. (2017). Lügat-ı müşkilât-ı eczâ'da düzlük-yuvarlaklık uyumu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(2), 685-700.

Özcan, A. (2007). Osmanzâde Ahmed Tâib. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 34*, 2-4. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Rahimi, F. (2018). Çağatay Türkçesi sözlükleri bibliyografyası. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(1), 69-104.

Şeyhî Mehmed Efendi. (2018). *Vekāyiu'l-Fuzalâ Şeyhî'nin Şakâ'ik Zeyli (inceleme-tenkitli metin-dizn)* (Cilt IV). (R. Ekinci, Dü.) İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Topaloğlu, A., & Kaçalin, M. (2009). Sözlük (Türkçe). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (Cilt 37, s. 402-414). içinde İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yavuzarslan, P. (2009). *Osmanlı dönemi Türk sözlükçülüğü.* Ankara: Tiydem Yayıncılık.

Yeşilbağ, S. (2018). Osmân-Zâde Tâ'ib'in arz-ı hâl-i mekârî adlı mesnevisi. *Turkish Studies Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 20*(13), 855-872.

Extended Abstract

The subject of this study is Mir'atü'l-Müşkil, an undiscovered example of Ottoman period Turkish lexicography. The work is the second active dictionary of the Ottoman Turkish period due to the fact that headwords are Turkish and that it was written at a date before 1724. This feature places it to an important position in the history of the Turkish language. In addition to this, another feature of the dictionary that makes it valuable in terms of the history of Turkish literature is that it is an unknown work of Osmanzâde Ahmed Tâ'ib, who was known with the title "reîs-i şâirân" in his time. This work, which is of high importance in terms of both Turkish language and the history of Turkish literature, escaped the attention of Turcology researchers and has not been discussed in any publication to day. The aim of this study is to introduce this undiscovered dictionary titled Mir'atü'l-Müşkil and express its importance. All information presented on the work throughout the study were extracted based on its sole available copy. The study, which was prepared in accordance with the aforementioned aim, consists of an introduction, seven titles, a conclusion and appendices.

In the introduction part of the article, in which fields the Turkish lexicology tradition, which began with the dictionary of Kaşgarlı Mahmud titled Dîvânu Lugâti't-Türk, has developed within the historical process was specified by referring to related sources. The first active dictionaries of Ottoman period Turkish lexicology, which was represented for a long time by passive dictionaries in which headwords were in Arabic and Persian, were stated with their titles and writers. The subject was introduced by mentioning the place of Mir'atü'l-Müşkil among these early period active dictionaries.

The issue of the work's title is the first subject discussed in the article. The first title was reserved for the title of the dictionary. In this section, the historical sources in which the title of the work are mentioned initially. The first source that indicates Mir'atü'l-Müşkil is the title of the dictionary is the work itself. The title of the work is clearly stated in the first page and preface of the sole available copy. The second source regarding the title of the work is the preface of the dictionary titled Cevahirü'l-Elsine. This preface was presented in the article by citing the sections that mention the title Mir'atü'l-Müşkil. Afterwards, the issue of the correct reading and interpretation of this title mentioned in historical records was discussed. It was decided whether the word "müşkil" in the title Mir'atü'l-Müşkil should be read as it is written or as "müşekkel" by comparing meaning and content.

After it was decided that the name of the dictionary must be Mir'atü'l-Müşkil, it was began to investigate who the writer of the dictionary was. In this sense, the section where the pseudonym of the writer (Tâ'ib) is mentioned in the sole copy was detected. Afterwards, it was investigated to whom the pseudonym "Tâ'ib" belonged to. During the research, the preface of Cevâhirü'l-Elsine, the only historical source mentioning the work, was referred to. The full name of the writer was discovered in the preface of Cevâhirü'l-Elsine and it was understood that the mentioned pseudonym Tâ'ib belonged to the famous Ottoman poet Osmanzâde Ahmed. After proving that the dictionary was compiled by Osmanzâde Ahmed Tâ'ib, general information was provided on the life and works of the writer.

After determining the writer of the dictionary, the work's date of writing was sought in the article. There is no record regarding Mir'atü'l-Müşkil's date of writing in either the sole copy or historical sources. For this reason, Osmanzâde Ahmed Tâ'ib's date of death (1724) is of great importance in terms of the dating of the work. Because this would position the work as the second active dictionary of the Ottoman Turkish period.

The order and method used to sort words in Mir'atü'l-Müşkil, a trilingual Turkish-Arabic-Persian dictionary, was discussed in the fourth title. Here, what sections the Turkish headwords were divided into in accordance with the Arabic alphabetical order and syllable system, and the fact that the words were arranged in a thematic order rather than alphabetical in these sections were stated. The words and sub-sections classified in thematic order were given the title "chapter" in places.

The fifth title of the article is about the only known version of the dictionary. The copy, registered in the Veliyüddin Efendi collection of the Beyazıt Manuscript Library in Istanbul with the archive number 3155, was introduced in all aspects. There is a high probability that the copy, which does not have any assignation record on it, is the writer's copy. All features of the copy such as volume, paper, number of pages and lines, ink, font type and foundation registration were discussed under this title. The year 1175 (1761) in the endowment seal, encountered in four sections of the copy, provide important clues on issues such as date and being the author's copy.

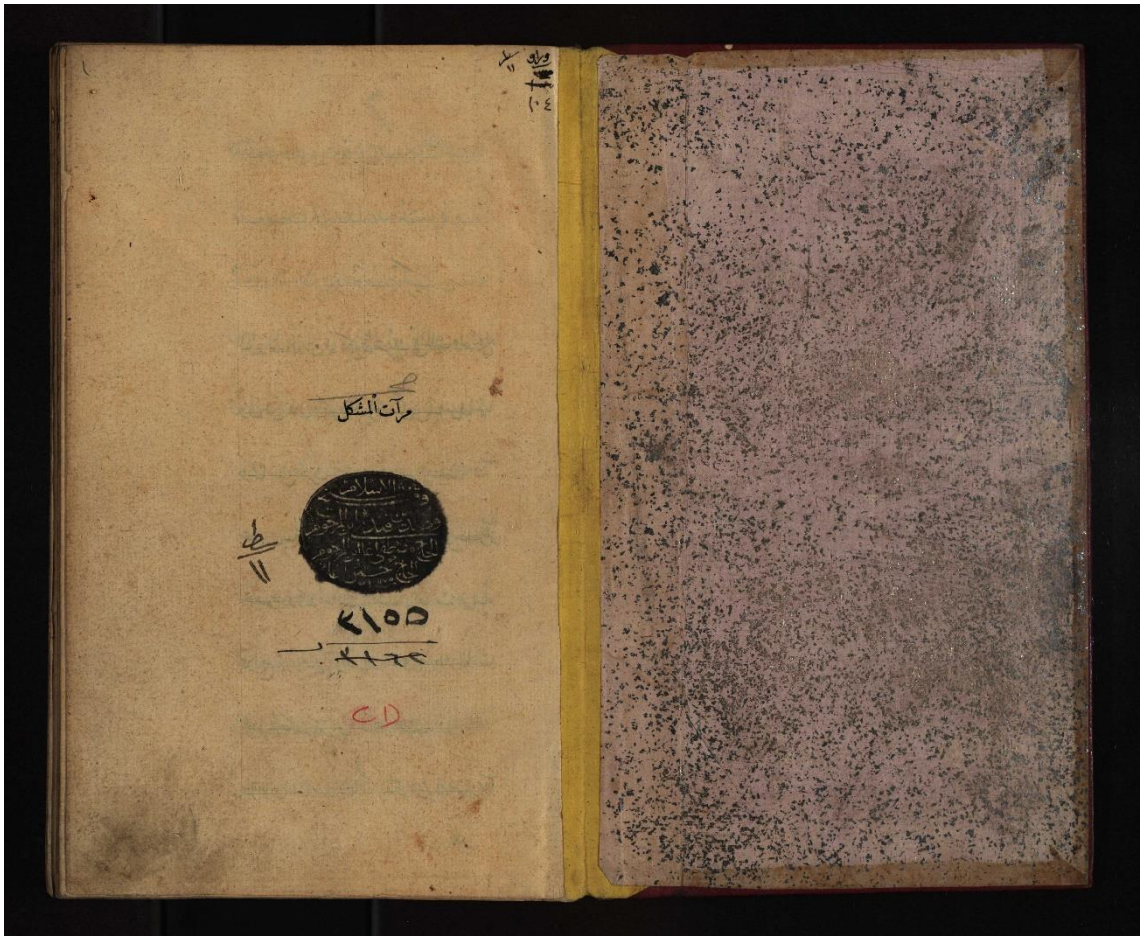
The Turkish headwords, which provide the dictionary with an important qualification, were specifically evaluated in the sixth title of the article. Issues such as the number of Turkish headwords and the inclusion of only nouns in the dictionary were discussed under the sixth title. Here, the Arabic and Persian words discovered among the Turkish words, the Turkish propositional phrases that do not form a lexeme, and the writer's note on page 96a were also discussed. In this note, the writer explains that he did not include the words that start with the "v" sound in his dictionary on the grounds that they are not Turkish.

The final title of the article was reserved for the written transcription, thinking that a sample text from the dictionary should be included. The sample extract from the dictionary is the work's preface. Because there are important information on the dictionary such as the writer's name, the reason for its writing, and the referred sources. The transcription of pages 1b-5b of the manuscript is located under the seventh and final title.

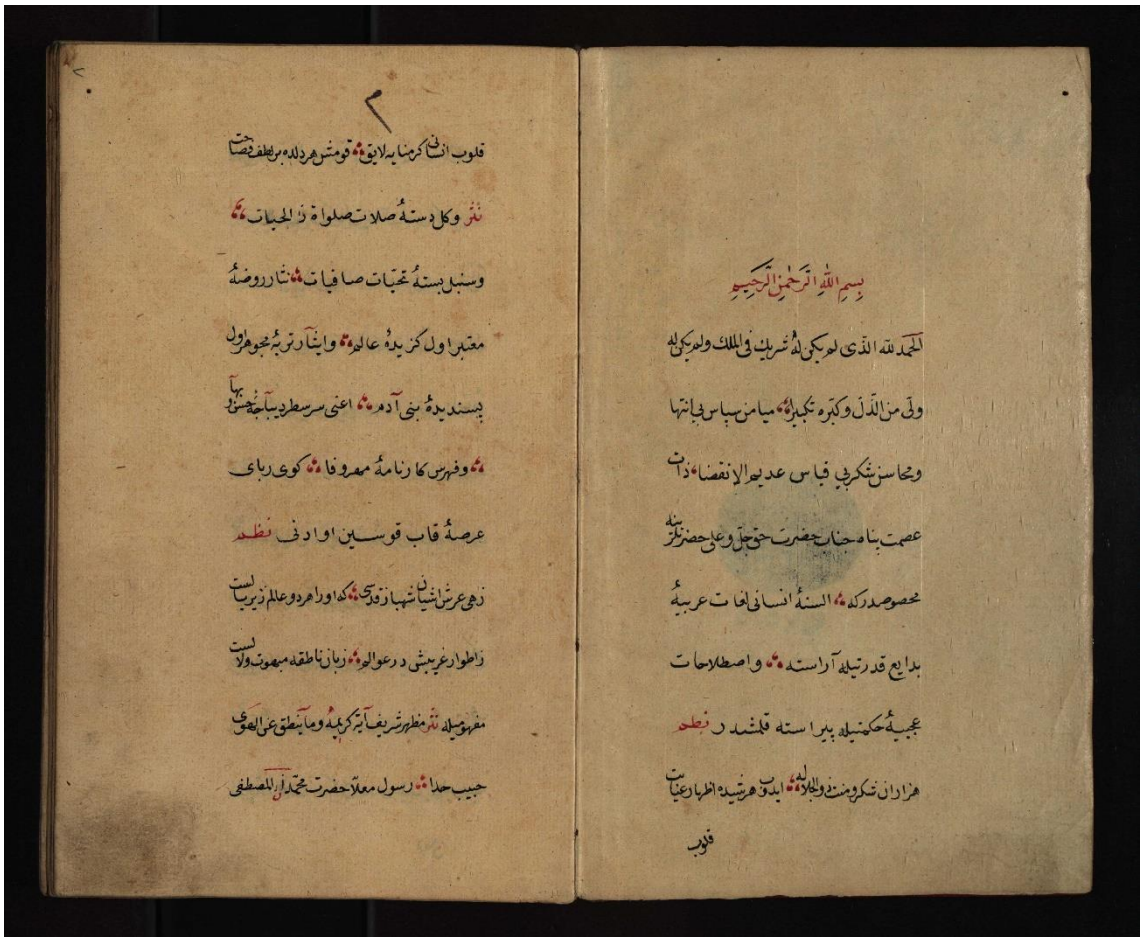
In the conclusion section of the article, it was determined that the title of the work on the evaluated copy is Mir'atü'l-Müşkil, written by Osmanzâde Ahmed Tâ'ib. The importance carried by the work in terms of the history of Turkish language and literature was pointed out.

At the end of the article, photographs of the copies of the manuscripts, which were cited in the article and presented with a written transcription under the seventh title, were added. The photographs of pages 1a, 1b-2a, 6b-7a, 95b-96a, and 102b-103a of the copy were presented at the end of the article under the title "Appendices".

Ekler:



Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi Veliyüddin Efendi Koleksiyonu. Nu. 3155. v.1a



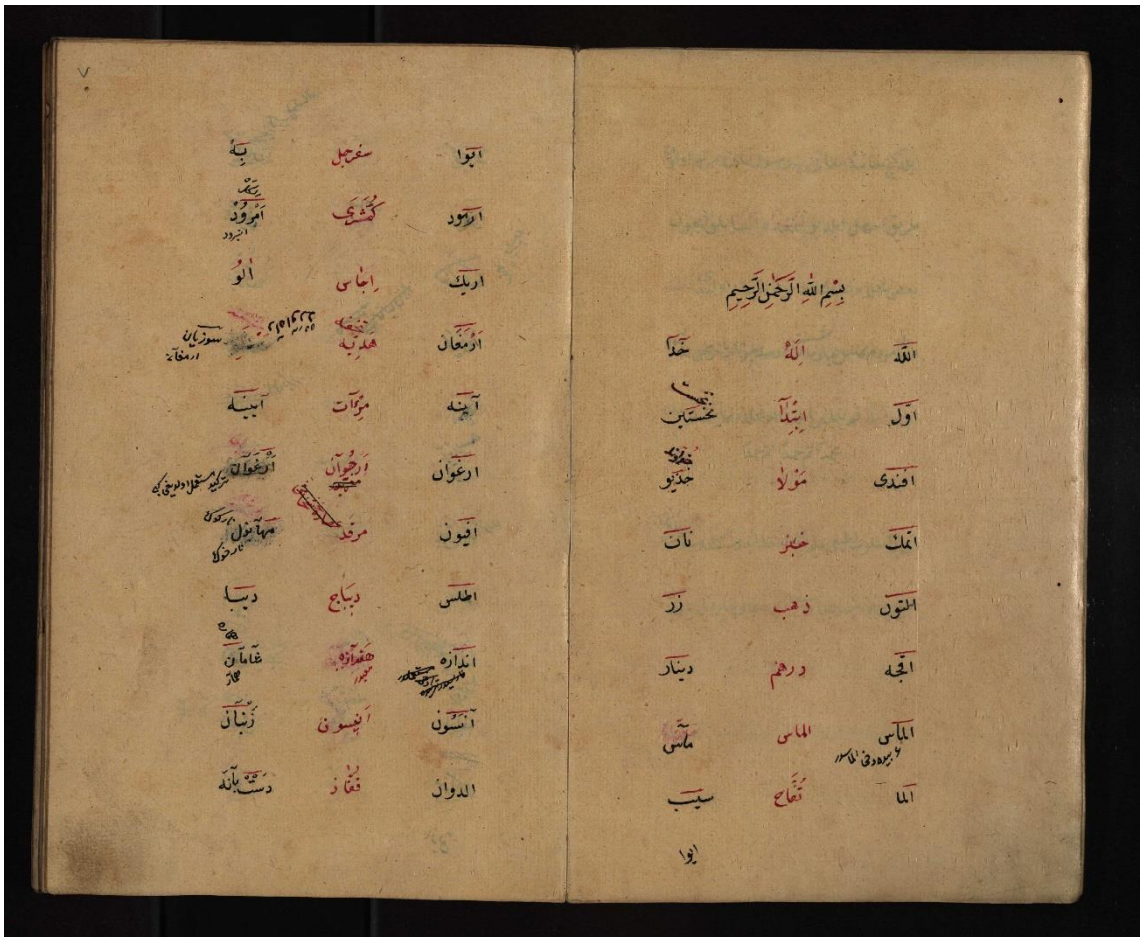
بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذى لم يكن له شريك فى الملك ولم يكن له
ولى من الذل وكبره تكبيرا ۞ سپاس من سپاس فى بيانتها
ومحاسن شكرى قياس عديم الانقضا ۞ ذات
عصمت پناه جناب حضرت حق جل وعلى حضرتلرنك
مخصوص دركه ۞ السنة انسانى لغات عربيه
بدايع قدرتيله آراسته ۞ واصطلاحات
عجيبه حكمتيله پيراسته قلمشدر نظم
هزاران شكر ومنت والجلاله ۞ ايدوب هر شيده اظهار عنايت

قلوب

قلوب انسانى كرهنايه لايتهى ۞ قوه مشعر دللره برلطف خصاصت

نثر وكل دسته صلات صلوات ذى الحيات ۞
وسنبل بسته تحيات صافيات ۞ نثار روضه
معتبر اول كزيده عالم ۞ واينار تربه محمود اول
پسنديده بنى آدم ۞ اعنى سرسطر ديباچه حسن
۞ وفهرس كارنامه معروفا ۞ كوى ربای
عرصه قاب قوسين او ادنى نظم
زهى عرش انشا شهاز دوجى ۞ كه اوراهر دو عالم زيردست
زاطوار غريبش در عوالم ۞ زبان ناطقه مبهوت ولاست
مفهوميله نثر مظهر شريف آيت كريمه ۞ وما ينطق عن الهوى
حبيب خدا ۞ رسول معلا حضرت محمد ابن المصطفى



بسم الله الرحمن الرحيم

الله	الٰه	خدا
اول	ابتدا	نخستین
افندی	مولا	خدیو
ایمك	خبز	نان
التون	ذهب	زر
اقچه	درهم	دینار
الماسی	الماس	ماس
الما	تفاح	سیب

ابوا

ابوا	سفرجل	بهٰ
ارمود	کشتی	امرود
اربك	اجاسی	اتو
ارمغان	هدیه	
آینه	مرآت	آیینه
ارغوان	ارجوان	
افیون	مرقد	
اطلس	دیباج	دیبا
اندازه		غامان
آنسون	انیسونی	زنبان
الدوان	قفاز	دست بانه

Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi Veliyüddin Efendi Koleksiyonu. Nu. 3155. v.6b-7a



Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi Veliyüddin Efendi Koleksiyonu. Nu. 3155. v.95b-96a



Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi Veliyüddin Efendi Koleksiyonu. Nu. 3155. v.102b-103a

Memiş, M. R. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1355-1368.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1355-1368, TÜRKİYE*

Derleme Makale

MORFOLOJİK FARKINDALIK VE MORFOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİMİ*

Muhammet Raşit MEMİŞ**

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Morfolojik farkındalık, dilin temelini oluşturan kelimelerin yapı taşı niteliğindeki parçalarını bilmeyi, bu parçaların farkında olmayı ve gerektiğinde bu bilgi ve farkındalıktan yararlanmayı kapsamaktadır. Bir dilin morfolojik bilgisi o dilin işleyiş sisteminin bilgisidir. Türü ve içeriği ne olursa olsun bir sistem olarak işleyen şeylerin nasıl çalıştığını anlamak, bu sistemi oluşturan parçaların görevlerini ve işlevlerini bilmek hedefteki sistemin mutlak olarak daha iyi anlaşılmasına ve daha iyi kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle bir sistem olarak işleyen dilin de işleyiş özelliklerini bilmek onun hem ana dili hem yabancı dil olarak daha etkili kullanılmasına yardım etmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türk alan yazınında daha önce tanımlanmamış olan morfolojik farkındalık kavramını tanımlayarak dil eğitimi sahasına kazandırmak, morfolojik farkındalığın türü ve boyutları hakkında bilgi vermek ve dil eğitimi ve öğretimi sürecinde verilecek morfolojik farkındalık eğitiminin öğrencilere katkıları konusunda görüş sunmaktadır. Bu çalışmanın morfolojik farkındalıkla ilgili yapılacak araştırmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Morfolojik farkındalık, çekimsel morfoloji, türetimsel morfoloji, birleşik morfoloji, morfolojik farkındalık eğitimi.

MORPHOLOGICAL AWARENESS AND MORPHOLOGICAL AWARENESS TRAINING

Abstract

Morphological awareness includes knowing the parts of the words that are building block of the language, being aware of these parts and benefiting from this knowledge and awareness when it is necessary. The morphological knowledge of a language is the knowledge of the language's functioning system. Regardless of type and content, understanding of how things work as a system and knowing the functions and assignments of the parts which constitute this system, absolutely help to understand the targeted system and assist to use it better. In this respect, knowing the functioning properties of the language working as a system helps to use it more effectively both as native and foreign language. The aim of this study is to introduce morphological awareness which has not been defined previously in Turkish literature, to the field of language education, to provide knowledge about the type and dimensions of morphological awareness, and to present opinion about the contribution of morphological awareness training in the process of

* Bu makale, yazarın Doç. Dr. Mehmet KARA danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, muhammet.memis@omu.edu.tr

language education and teaching. It is believed that this study will provide a basis for future researches on morphological awareness in Turkish literature.

Keywords: Morphological awareness, inflectional morphology, derivational morphology, compound morphology, morphological awareness education.

Giriş

Bir dilin morfolojik bilgisi o dilin işleyiş sisteminin bilgisidir. Türü ve içeriği ne olursa olsun bir sistem olarak işleyen şeylerin nasıl çalıştığını anlamak, bu sistemi oluşturan parçaların görevlerini ve işlevlerini bilmek hedefteki sistemin mutlak olarak daha iyi anlaşılmasına ve daha iyi kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle bir sistem olarak işleyen dilin de işleyiş özelliklerini bilmek onun hem ana dili hem yabancı dil olarak daha etkili kullanılmasına yardım etmektedir. Dilin işleyiş sistemi konusunda bilgi aktarımı sağlayıp bu konuda farkındalık oluşturmak öncelikle ve özellikle öğrenenlerin kelime hazinesinin geliştirilmesinde fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türk alan yazınında daha önce tanımlanmamış olan morfolojik farkındalık kavramını tanımlayarak dil eğitimi sahasına kazandırmak, morfolojik farkındalığın türü ve boyutları hakkında bilgi vermek ve dil eğitimi ve öğretimi sürecinde verilecek morfolojik farkındalık eğitiminin öğrencilere katkıları konusunda görüş sunmak şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada belgesel tarama yöntemi kullanılarak geniş bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiş, elde edilen bilgi ve bulgular bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Bu çalışmanın morfolojik farkındalıkla ilgili yapılacak araştırmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Morfolojik Farkındalık

Morfolojik farkındalık, diğer muhtemel adlandırmalarıyla biçimsel farkındalık, biçim bilgisel farkındalık, şekilsel farkındalık veya şekil bilgisel farkındalık, dilin temelini oluşturan kelimelerin yapı taşı niteliğindeki parçalarını bilmeyi, bu parçaların farkında olmayı ve gerektiğinde bu bilgi ve farkındalıktan yararlanmayı kapsamaktadır. Morfolojik farkındalık kaynaklarda, "sözcükleri oluşturan yapılara yönelik bilinçli bir farkındalık ve bu yapıları işleme ve yansıtma yeteneği" (Carlisle, 1995, s. 194), "öğrenenlerin kelimelerin yapısını anlamlı birimlerin bir kombinasyonu olarak kavrayışı ile ilgili bir kavram" (Kieffer ve Lesaux, 2008, s. 784), "biçimbirimleri ustalıkla idare etme ve sözcük yapım kurallarını uygulama yeteneği, bir dildeki ekleri ve kelime türetimi kurallarını bilme ve kullanma yeteneği" (Kuo ve Anderson, 2006, s. 161) "kelimeleri bilişimsel çözümleme farkındalığı" (Mattingly, 1987; Leong, 1991), ve "şekil bilgisine sahip olma, bu yolla kelime türetme biçimlerini ve çekim özelliklerini bilme, anlama ve anlatmada bu özellikleri kullanabilme" (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010, s. 440) şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, morfolojik farkındalık, bir kelimenin içsel

yapısını fark edebilme becerisi, ek ve kökleri tanıyarak dildeki kelime türetme kurallarını yeni kelime üretiminde kullanabilme yeteneğidir. Morfolojik farkındalığa sahip bir bireyden, yapı bakımından karmaşık sözcükleri, kök, yapım eki, çekim eki şeklinde kurucu parçalarına ayırabilmesi ve özellikle okuma sırasında, kelimelerdeki ve kelimeler arasındaki morfolojik ilişkileri fark edebilmesi beklenmektedir.

Morfolojik farkındalık, morfolojik yapıları ve morfolojik olarak karmaşık olan çok biçimbirimli kelimelerin yapısını tanımayı (kök sözler, ekler ve birleşimler), çok biçimbirimli sözcüklerin dil bilgisel işlevlerinin farkındalığını, hedef dilin dil bilgisi kurallarını bilmeyi, türemiş sözcüklerin dil bilgisel işlevlerinin farkında olmayı ve yeni sözcük yapımında kullanılan eklerin oluşturduğu sözcüklerin her zaman aynı doğrultudaki anlamın ortaya çıkmasını sağlamayabileceğinin bilincinde olmayı kapsamaktadır. Bu hususların farkında olunduğunda ise, bilinen tek biçimbirimli kelimelerden yapıca karmaşık çok biçimbirimli sözcüklerin türetilebileceği, bu sözcüklerin anlamının ve kullanımlarının kelimelerin bünyesindeki içsel yapılardan hareketle anlaşılabileceği düşünülmektedir.

Morfolojik bilgi veya farkındalık çocuklarda henüz okul öncesi çağlarda gelişmeye başlar (Berko, 1958). Zaman ilerledikçe, çocuklar bu bilgiye sahip olduklarını fark ederler ve sözcüklerin bazı morfolojik yapılarını analiz edebilmeye başlarlar (Carlisle, 2003) ve yakın çevrelerinde gördükleri nesnelerin isimlerinin iki parçadan oluştuğunu anlayabilirler. Örneğin, tuz-tuzluk, şeker-şekerlik, ayakkabı-ayakkabılık, göz-gözlük gibi kelimelerde duydukları -lIk ekinin işlevinin farkına vararak bu eki ihtiva eden sözcüklerin iki anlamlı parçadan oluştuğunu kavrarlar ve kendileri de bu eki anlamlı sözcük üretiminde kullanmaya başlarlar.

Bahsedilen bu morfolojik farkındalık yalnızca çocuklardaki doğal gelişim ve olgunlaşmanın veya konuşulan dile maruz kalmanın bir sonucu olarak gelişmez. Alan yazındaki kaynaklar incelendiğinde, çocuklarda morfolojik farkındalığın gelişiminde rolü olan üç tür morfolojik bilgi türü olduğu belirlenmiştir. Bunlar, çekimsel şekil bilgisi, türetimsel şekil bilgisi ve birleşik şekil bilgisi biçiminde isimlendirilmektedir (Berko, 1958; Carlisle, 2000; Erdem, 2014; Ku ve Anderson, 2003).

Tablo 1: Morfolojik Bilgi Türleri



Çekimsel şekil bilgisi, dil bilgisel işlevlerin sistematik bir şekilde etiketlenmesi/işaretlenmesi ile ilgilidir (Kuo ve Anderson, 2006) ve kelimelerin yeni bir anlam kazanmasında etkisi olmayan çoğullaştırma, zaman ve iyelik bildirme şeklindeki görevlerin yerine getirilmesini kapsar. Bu yüzden çekimsel şekil bilgisinin kapsadığı ekler yüksek sıklığa sahip eklerden oluşur. Çocuklar başlangıçta çekimler için tipik olarak basit bir zihinsel şema oluşturur, sonra bunu aşırı biçimde genelleştirir, daha sonra ise daha ayrıntılı şemalar geliştirerek düzenli biçimleri düzensiz biçimlerden ayırt etmeyi öğrenir (Marcus, *vd*., 1992). *Birleşik şekil bilgisi*, yeni sözcük oluşturmak için birbirinden ayrı ve bağımsız sözcüklerin birleştirilmesi ile ilgilidir. Çocuklarda çekimsel ve birleşik şekil bilgisi genellikle resmi bir eğitim almadan önce gözlemlenmektedir (Kou ve Anderson, 2003) fakat bu bilgideki ustalık yaşa göre önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Carlisle, 2003). *Türetimsel şekil bilgisi*, kelime yapım esaslarını ve bu esasların kombinasyonlarının yönetimini kapsar (Tyler ve Nagy, 1987) ve diğerlerine oranla çok daha uzun bir gelişim süreci gerektirir. Türetimsel şekil bilgisi, çocuklar 3. veya 4. sınıf düzeyine ulaşmadan gelişmeye başlamaz (Anglin, 1993, Carlisle, 2000). Türetimsel şekil bilgisi çekimsel ve birleşik şekil bilgisinden daha sonra gelişmeye başlamasına rağmen, çocukların bu bilgi ile mümkün olduğunca erken tanıştırılması okuryazarlık gelişimi için önem arz etmektedir (Adams, 1990).

Türetimsel şekil bilgisinin ediniminde üretkenlik ve sınırlılık olarak isimlendirilen iki faktör etkili olmaktadır (Gordon, 1989). Bu kavramlardan *üretkenlik*, kök ve eklerin kelime yapımı için birleştirilebilmesine; *sınırlılık* ise üretkenlik üzerindeki kısıtlamalara gönderme yapmaktadır. Üretkenlik çekim eklerinin sözcüklere eklenmesi sırasında meydana gelen değişimleri de içerirken sınırlılık sözcüklere getirilen eklerin kategorik ve semantik uygunluğunu kapsamaktadır. Örneğin, isimden isim yapım ekleri farklı sözcük kategorisindeki bir kelimeye söz gelimi bir fiile getirilemez veya birçok isimden bir işle uğraşan kişi veya meslek erbabı anlamında yeni sözcük türeten *–CI* eki her isme eklenemez. Bu ek ile *aşçı, çöpçü, fırıncı, gazeteci, işçi* gibi sözcükler ekin anlamsal işlevine uygun olarak türetilebilirken bu ek *asker, doktor, hemşire, müdür, öğretmen* gibi kelimelere getirilemez.

Üretkenlik kavramının bir gereği olarak yapım ekleri ile türetilen kelimeler tek biçimli ve çok biçimli olabilir. Bu kelimelerden birden fazla yapım eki alarak türetilmiş sözcükler yapıca karmaşık sözcükler olarak isimlendirilmektedir. Bu sözcükler bazı özellikleri açısından ikiye ayrılmakta ve birbirinden farklılaşmaktadır. Bu özelliklerden biri içgösterir/şeffaf/saydam olmak ve içgöstermez/bulanık/saydam olmamak şeklindedir. Çekimli dillerde yapıca karmaşık kelimelerden bazıları telaffuz edildiğinde fonolojik olarak saydamdır ve sözcüğün yapıldığı temel söz değişikliğe uğramadan aynı kalır (örn. ing. mark-marker, good-goodness, enter-

enterance *vb*.) bazıları ise yeterince saydam değildir, türetimin bir parçası olarak telaffuz edildiğinde kök sözcükte vurgu ve ses/harf değişimleri meydana gelir (örn. ing. introduce-introduction, efficacy-efficacious). Yine aynı şekilde türetilmiş kelimelerin bir kısmı yazım bakımından saydam iken bazıları saydam değildir. Saydam olan sözcüklerin kökü yapım eki aldıktan sonra değişime uğramadan aynı yazılırken saydam olmayan sözcüklerde yapım ekinin eklenmesinin ardından bazı değişimler görülür. Bahsedilen bu duruma eklemeli bir dil olan Türkçede rastlanmaz. Türkçedeki türetimler ve yapıca basit veya karmaşık olan türetilmiş kelimeler fonolojik ve ortografik olarak saydamdır, türetim sırasında kökler değişime uğramaz. Yalnızca ekler kök ile ses uyumu yakalamak için belli kurallar dâhilinde ünlü değişimi geçirirler. Türkçenin sahip olduğu bu özellik morfolojik olarak saydam bir dil olmasına neden olmakta, inceleme ve öğrenme kolaylığı sağlamaktadır. Bu iddiayı destekleyecek bir görüşe göre; çocuklarda yüksek derecede üretken ve saydam olan sözcüklerin edinimi daha az üretken olan ve saydam olmayan kelimelerden önce gerçekleşmektedir (Carlisle, 1987; Leong, 1989). Türetimsel şekil bilgisinin gelişiminde etkisi olan diğer bir değişken ise tarafsızlık/yansızlık ve taraflılık/yanlılık kavramlarıdır. Tarafsız yapım ekleri tek başına sözcük olabilen kelimelere eklenirler ancak bu kelimelerin vurgusunda veya ses yapısında değişime neden olmazlar ve genellikle türetilen kelimeler doğrudan doğruya kök sözcükle anlam bakımından bağlantılı olurlar. Taraflı yapım ekleri ise eklendikleri sözcüklerin vurgu ve ses yapısında değişime yol açan ve yeni türetilen sözcüğün anlamının genellikle kök sözcükle bağlantısını zayıflatan veya bu ilişkinin belirgin olmasını sağlayamayan eklerdir (Tyler ve Nagy, 1987).

Türetimsel şekil bilgisi *bağlantısal bilgi, sözdizimsel bilgi* ve *dağılımsal bilgi* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan bağlantısal bilgi, yapıca karmaşık sözcüklerin kökünü fark edebilme ve kök ile ekler arasındaki ilişkiyi anlayabilme yeteneği (Kuo ve Anderson, 2006), bireyin kelimeleri oluşturan içsel yapıları tanıması ve iki ya da daha fazla sayıdaki sözcük ortak bir ek ihtiva ettiğinde bu kelimelerin birbiriyle ilişkili olabileceğinin farkında olması (Tyler ve Nagy, 1989, s. 649) şeklinde tarif edilmektedir. Örneğin, bir kişi *göz* ve *gözlük* sözcüklerinin ortak bir kökten geldiğini, *göz* kelimesinin kök *-lük* parçasının yeni sözcük türetiminde kullanılan bir ek olduğunu ve bu kelimelerin birbiriyle bir şekilde ilişkili olduğunu anlayıp ifade edebiliyorsa bu kişinin bağlantısal bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Bağlantısal bilgi, türetimsel şekil bilgisinin en göze çarpan alt boyutudur ve araştırmacılar (McCutten *vd*., 2008; Tyler ve Nagy, 1987) sözdizimsel ve dağılımsal bilginin gelişebilmesi için öncelikle bağlantısal bilginin edinilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Türetimsel şekil bilgisinin ikinci bir alt boyutu olan *sözdizimsel bilgi*, yapım eklerinin sözcüklerin sözdizimsel kategorilerini belirlediğini bilme (Tyler ve Nagy, 1987) ve bir sözcüğe

yapım eki eklendikten sonra yeni sözcüğün türünü belirleyebilme yeteneği (Kuo ve Anderson, 2006) şeklinde açıklanmaktadır. Bu bilgiye sahip bir kişi, karşılaştığı bir sözcüğün kökünün anlamını bilmese dahi sözcüğü oluşturan eklerden yola çıkarak bu kelimenin sözdizimsel kategorisini bilebilir. Söz gelimi, *kesik, kesim, kesici* sözcüklerinin kök anlamını bilmeyen bir yabancı eklerin sözdizimsel kategori işlevlerini bildiği takdirde, bu sözcüklerin isim türünde olduğunu, dolayısıyla kökün de fiil türünde olduğunu söyleyebilir. Sözdizimsel bilgi çocuklarda özellikle dört ile altıncı sınıf düzeyi arasında, bağlantısal bilginin ediniminin akabinde gelişmeye başlamaktadır (McCutchen, *vd*., 2008; Tyler ve Nagy, 1987). Çocukların sözdizimsel bilgi edinimi, eklerin fonolojik saydamlık ve taraflı veya tarafsız olma özelliklerinden etkilenmektedir.

Türetimsel şekil bilgisinin üçüncü bir alt boyutu olan *dağılımsal bilgi*, yapım eklerinin, köklerin sözdizimsel kategorilerine göre getirildiğini anlama yeteneği (Kuo ve Anderson, 2006) şeklinde tarif edilmektedir. Bir başka ifadeyle, *dağılımsal bilgi*, bir kişinin yapım eklerinin türlerini bilmesi ve bu ekleri kök sözcüklerin türüne uygun olacak şekilde kullanabilmesini ifade etmektedir. Örneğin, *-lA-* ve *-GIn* ekleri yalnızca fiillere, *-CI* ve *-lIk* ekleri ise yalnızca isimlere eklenebilmektedir. Bu durumda bir kişinin dağılımsal bilgiye sahip olabilmesi için yapım eki ve sözcük türlerini bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dağılımsal bilginin türetimsel şekil bilgisinin en son gelişen alt boyutu olduğu söylenebilir. Dördüncü sınıftaki çocukların bir kısmında sınırlı oranlarda dağılımsal bilgi emareleri gözlemlense de esasen bu bilgi sekizinci sınıf düzeyinde ancak tam anlamıyla gelişmeye başlamaktadır (Tyler ve Nagy, 1987).

Morfolojik Farkındalık Eğitiminin Katkıları

Bir dilin morfolojik bilgisi o dilin işleyiş sisteminin bilgisidir. Türü ve içeriği ne olursa olsun bir sistem olarak işleyen şeylerin nasıl çalıştığını anlamak, bu sistemi oluşturan parçaların görevlerini ve işlevlerini bilmek, hedefteki sistemin mutlak olarak daha iyi anlaşılmasına ve daha iyi kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle bir sistem olarak işleyen dilin de işleyiş özelliklerini bilmek onun hem ana dili hem de yabancı dil olarak daha etkili kullanılmasına yardım etmektedir. Dilin işleyiş sistemi konusunda bilgi aktarımı sağlayıp bu konuda farkındalık oluşturmak öncelikle ve özellikle öğrenenlerin kelime hazinesinin geliştirilmesinde fayda sağlamaktadır.

Kelime öğrenimi veya öğretimi, anlama ve türetme şeklinde iki türlü süreci içermektedir. Sözcük öğretimi uygulamaları, öncelikle anlama süreçlerinde öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri anlamalarına yardım etmeli, daha sonra öğrenenlerin bu kelimeleri zihinsel sözlüklerinde saklamasına ve hatırlamasına yardımcı olmalıdır. Kelime öğretim uygulamaları ayrıca, öğrenenlerin zihinsel sözlüklerinde depoladıkları kelimeleri geri çağırıp

kullanabilmelerine destek olmalıdır. Bu noktada morfolojik bilgi ve farkındalık eğitimi öğrenenlerin sözü edilen şekilde tasarlanan kelime öğretim uygulamaları kapsamında kullanılıp değerlendirilebilecek bir yöntemdir.

Bağlamsal ipuçlarına ve morfolojik bilginin sağladığı ipuçlarına dikkat çekilerek yapılan bir kelime öğretimi, sözcüklerin belirli bir bağlamda nasıl işlediklerini ve hedef sözcüklerin anlamsal ve şekilsel olarak birbiriyle olan ilişkilerini ortaya koyarak öğrenenlerin kelimeleri anlamalarına, hafızalarında tutmalarına, hatırlamalarına ve kullanmalarına yardım etmektedir. Bu tarz öğretimde kullanılan yöntemler, kelime-kelime ilişkisini ve kelime-bağlam ilişkisini ortaya çıkararak öğrenenlerin bilinmeyen kelimelerle başa çıkma becerilerini geliştirmektedir. Bağlamsal ipuçlarından hareketle bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma, tahmin etme ve öğrenme çok daha fazla bilgi, beceri ve enerji gerektirirken kelime öğretimine entegre edilmiş morfolojik bilgi ve farkındalık eğitimi, sözcük ile onu oluşturan parçalar arasındaki anlamsal ilişkiyi ortaya çıkardığı için öğrenenlerin bilinmeyen kelimelerin anlamını, bağlamdan yola çıkarak bulma yöntemi ile karşılaştırıldığında, çok daha kısa sürede anlamasını sağlamaktadır. Bu iki durum dikkate alındığında morfolojik parçaların bilgisini içeren çok daha sınırlı bir bilgi ile kelimelerin anlamını çıkarmak mümkün olabilmektedir. Çünkü özellikle yabancı dil öğrenenler için daha az veri ile uğraşmak daha az sorun anlamına gelir ve bu durum öğrenim sürecini önemli ölçüde kısaltabilir (Memiş, 2018).

Morfolojik bilgi ve farkındalık eğitimi kapsamında belli ölçütler çerçevesinde seçilerek öğretilecek biçimbirimlerin sıklığının ve işlevselliğinin yüksek olmasının, aynı zamanda bu eklerin sayı bakımından da sınırlı olmasının, yabancı dil öğrenenler için önemli bir avantaj oluşturduğuna inanılmaktadır. Bu sayıca sınırlı parçaların bilgisi birey tarafından bir kere öğrenildiğinde, bireyin sınırsız sayıda kelime üzerinde bu parçaları görüp fark edebileceği ve bunlardan üretim sırasında yararlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü sözcüğü oluşturan kök dışındaki parçalar, yani ekler sözcüğün kendisinden daha kısa ve sınırlı sayıda olduğundan, bilhassa yapıca karmaşık, çok ekli sözcüklerin öğreniminde bu kurucu parçaların hatırlanması öğrenenler için çok daha kolay olacaktır. Morfolojik bilgi ve farkındalık eğitiminde özellikle eklerin köklerle kurduğu anlam ilişkisi göz önüne serilerek öğrenenlerin bu ilişkiyi anlamaları sağlandığında, öğrenilen ek/ekler zihinde fazladan bir bağlantı kurulmasını sağlayacağı için bu ekleri ihtiva eden kelimelerin öğreniminin ve muhafaza edilmesinin de kolaylaşacağı iddia edilebilir. Bu eğitimin sağladığı diğer bir yarar da, bu kapsamda öğrenilen ek bilgisi ve farkındalığının başka kelimelerin öğrenimi sırasında da kullanılabilecek olmasıdır. Söz gelimi, *üzücü* kelimesinin *üz-* fiili ve *–ücü* ekinin birleşiminden doğduğunu bilen bir kişinin, *üzül-*, *üzüntü* ve *üzgün* sözcüklerinin de aynı kökten geldiği için anlam olarak *üz-* sözcüğü ile

bağlantılı olduğunu anlayabileceği ya da fiillere getirilen *–(y)IcI* yapım ekini *kırıcı, kesici, yakıcı, düşündürücü, şaşırtıcı* gibi başka kelimeler üzerinde gördüğünde kökü tespit edebileceği ve bu sayede kökün anlamıyla ilgili kelimenin anlam ilişkisini daha kolay kavrayabileceği söylenebilir.

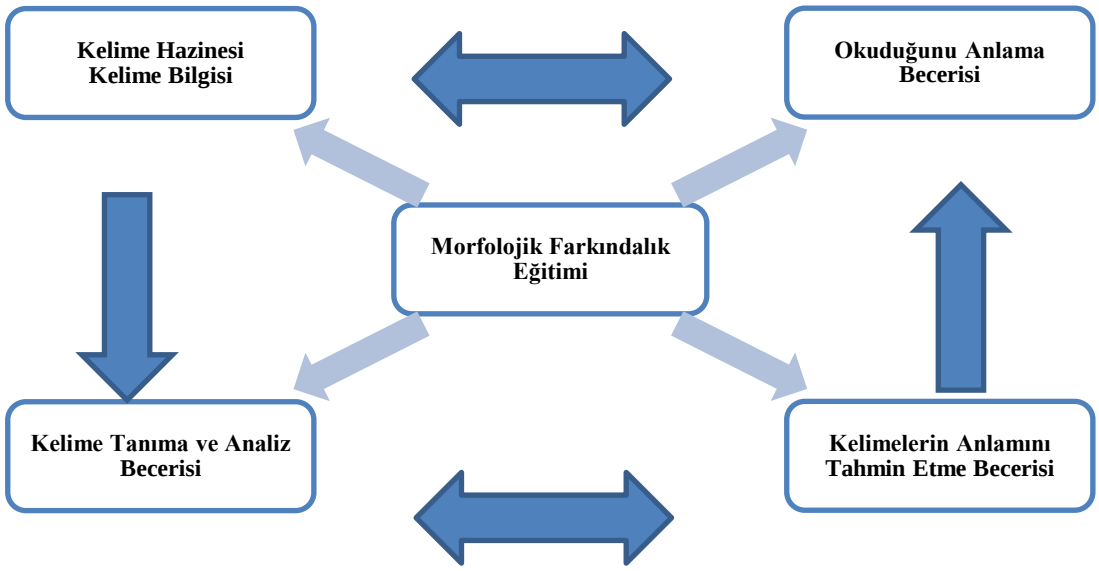
Diğer kelime öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında, morfolojik bilgiyi içeren ve buna dikkat çeken bir sözcük öğretiminin, kelimelerin kavranış sürecinin daha hızlı ve etkili bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olduğu çeşitli araştırmalarda (Bertram, Laine ve Virkkala, 2000; Bowers, Kirby ve Deacon, 2010; Bowers, 2012; Kirby *vd*., 2012; Miguel, 2013) ortaya koyulmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasının altında yatan neden, diğer kelime öğretim çalışmalarının sahip olduğu potansiyel bir eksikliktir. Folse (2004) tarafından ortaya atılan bu eksikliğe göre; okuma metinleri aracılığıyla sözcüklere odaklanmadan yapılan kelime öğretimi çalışmalarında, bu türdeki öğretimi savunan yöntem bilimcilerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlere yalnızca anlaşılabilir girdi sağlamaları gerektiği anlayışı benimsetilmekte ve öğrencilere metni okurken özellikle yeni ve bilinmeyen bir sözcükle karşılaştıklarında detaylara takılmamaları, metnin genelinde anlatılanlara odaklanmaları söylenmektedir. Oysaki okuma metinlerindeki yeterli sayıda sözcüğü bilip anlamadan bağlamsal ipuçları tespit edilemez ve bu nedenle de metnin okuyucu tarafından anlaşılması oldukça zor hale gelir. Ayrıca bu anlayışta kelime öğretimi, doğası gereği sözcüklere özel olarak eğilmeden yapıldığı için salt okuma etkinliklerinin kelime hazinesinin geliştirilmesine istendiği oranda katkı sağlayamayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin okudukları metinlerdeki bağlamsal ipuçlarını tespit edebilmeleri ve bilmedikleri kelimeleri kendi başlarına öğrenebilmeleri hedefleniyorsa bu noktada morfolojik bilgi ve farkındalık eğitiminin sunduğu fırsatlardan yararlanmak akıllıca olacaktır.

Morfolojik bilgi ve farkındalık eğitiminin, özellikle yabancı öğrencilerin yapıca karmaşık ve uzun olarak nitelediği fakat morfolojik olarak parçalanabilir kelimelerin öğretimi sırasında da önemli bir fayda sağlayacağına inanılmaktadır. Örneğin, bir metin içinde geçen *uykusuzluk, bilgilendirmek, inandırıcı, yaşamsal* gibi sözcükler, anlamlarını bilmeyen biri için ilk bakışta karmaşık, anlaması ve öğrenmesi güç kelimeler olarak görülecektir. Ancak morfolojik bilgi ve farkındalık eğitimi almış biri için bu kelimelerin anlamının tahmin edilmesi o kadar zor olmayacaktır. Çünkü bu birey *uykusuzluk* kelimesinin *uyku* ile ilgili olduğunu, *-suz* ekini aldığı için olumsuz bir anlam taşıdığını, *-lık* ekini alarak da bir kavram ismi haline geldiğini anlayabilecek, en azından donanmış olduğu morfolojik silahlarla bilmediği bir kelimenin anlamını doğru tahmin etmedeki başarı ihtimalini yükseltecektir. Morfolojik bilgi eğitimi ayrıca kelimelerin akılda kalıcılığını ve hatırlanabilirliğini de artıracaktır (Stahl ve Nagy, 2006, s. 162).

Morfolojik bilgi ve farkındalık eğitimi kelime edinimi ve öğrenimi açısından da önem arz etmektedir. Çünkü Türkçe, kaynaklarda belirtildiği gibi morfoloji eğilimli bir dil olduğu için çocuklar kelimeleri oluşturan morfolojik parçaları yeni sözcüklerin anlamını öğrenmede kullanabilirler. Örneğin, *-lIk/-lUk* ekinin araç adı türetme işlevini öğrenen bir çocuk veya yabancı öğrenci *kalemlik, kitaplık, gözlük, tuzluk, kulaklık* gibi kelimelerin anlamını bu ekin kök sözcüğe kattığı anlamdan yola çıkarak belirleyebilir. Birey yeni kelimeler öğrendikçe sözcüklerdeki morfolojik parçaları ortaya çıkarma kabiliyeti ve kelimelerin kurucu parçalarını tanıma yeteneği daha da gelişir ve böylece kelimelerin yapısal özelliklerinden yola çıkarak sözcük öğrenme ve bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme imkânı bulur. Çocukların ilköğretim sürecinde okuma metinlerinde karşılaştıkları kelimelerin % 60'ının morfolojik olarak karmaşık (Anglin, 1993) ve çok ekli olması, yazılı kelime bilgisini artırmak amacıyla sözcükleri kurucu parçalarına ayırma becerisinin önemini ortaya çıkarmaktadır (Tyler ve Nagy, 1989). Morfemler arası ilişkiler hakkında bilgi, beceri ve farkındalık sahibi olan bireyler bu sayede sözcüklerin anlamını daha kolay kavrayabilmekte ve bu kavrayış onların yalnızca kelime hazinelerine değil aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Morfolojik bilginin, ayrıca sözcük anlamlarının öğrenciler tarafından tahmin edilmesi veya onlara açıklanmasının ardından bu sözcüklerin anlamlarının hatırlanması sürecinde de yararlı ve etkili olduğu tahmin edilmektedir (Muse, 2005).

Genel itibariyle morfolojik farkındalık eğitimi ve bu kapsamda ele alınan yapım eki öğretiminin diğer bilgi ve beceri türleriyle ilişkisi ve bunlara katkısı aşağıdaki tabloda gösterilmeye çalışılmıştır:

Tablo 2: Morfolojik Farkındalık Eğitiminin Çeşitli Bilgi ve Beceri Türleriyle İlişkisi



Literatürdeki bilgilerden ve Türkçe öğretimi üzerine yapılan bir araştırmanın (Memiş, 2018) sonuçlarından yola çıkarak hazırlanan ve yukarıda gösterilen şekille ilgili şunlar söylenebilir:

❖ Morfolojik farkındalık eğitimi ve yapım eki öğretimi kelime hazinesi, kelime bilgisi, kelime tanıma ve kelime analiz becerisi, kelimelerin anlamını tahmin etme becerisi ve okuduğunu anlama becerisine katkı sağlar.

❖ Kelime hazinesi gelişimi kelime tanıma ve analiz edebilme becerisi ile bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme becerisinin gelişimine yardımcı olur.

❖ Kelime tanıma, analiz edebilme ve bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin edebilme becerisi okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı verir.

❖ Kelime bilgisi ve kelime hazinesinin gelişimi ile okuduğunu anlama becerisi birbirini karşılıklı olarak destekler ve birinin gelişimi diğerinin de gelişimine katkı sağlar.

❖ Kelime tanıma ve analiz edebilme becerisinin gelişimi ile bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin edebilme becerisi birbirinin gelişimini karşılıklı olarak etkiler.

Sonuç

Morfolojik farkındalık, dilin temelini oluşturan kelimelerin yapı taşı niteliğindeki parçalarını bilmeyi, bu parçaların farkında olmayı ve gerektiğinde bu bilgi ve farkındalıktan yararlanmayı kapsamaktadır. Morfolojik farkındalığın kapsadığı bilgi ve becerilerin eğitim sürecine dâhil edilmesinin, özellikle dil becerilerinin etkili kullanılabilmesinde kilit rol oynayan kelime hazinesinin gelişimine olumlu yansımaları olmaktadır. Morfolojik bilgi ve farkındalığın kelime hazinesinin gelişimi ve kelime hazinesiyle ilişkili kelime tanıma, kelimenin anlamını tahmin etme gibi diğer hususlar üzerinde pozitif etkisinin olduğu gerçekleştirilen birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Anglin, 1993; Carlisle ve Fleming, 2003; Freyd ve Baron, 1982; Henry, 1989; Memiş, 2018; Nagy *vd*., 2003; Raymond, Matti ve Maria, 2000; Reed, 2008; Sandra, 1994; Singson *vd*., 2000; Wysocki ve Jenkins, 1987). Türkçede kelimeler arasında yönlendirici ilişki ve bağlantıları kurmak eklerle sağlanır (Korkmaz, 2014, akt. Gülsevin, 2015, s. 890). Özellikle "Türkçenin kelime yapısını meydana getiren unsurların kelime üzerinde açık bir şekilde gözlenebilir olması, kelime kökünden yeni bir kelime türeten eklerin anlam oluşturmadaki işlevinin belirgin olması; cümle içerisinde çok sık karşılaşılmayan kelimelerin anlamlandırılması sürecinde de okuyucuyu anlama doğru yönlendirmektedir" (Onan, 2005, s. 312). Ayrıca "Türkçenin eklerinin hem isim hem aslen fiil kökenli sözcüklere getirilmesindeki çeşitlilik ve bu yolda çekim eklerinin de yapım eki işlevinde kullanılması, dikkat çekecek niteliktedir" (Seçkin ve Coşar, 2017, s. 1407). Yukarıda sözü edilen

araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ile Türkçenin yapısal özellikleri dikkate alındığında, morfolojik bilgi ve farkındalık eğitiminin, hem ana dili eğitimi sürecindeki çocukların hem de bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireylerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde etkili bir yardımcı yöntem olarak uygulanabileceği söylenebilir. Bu çalışmada genel itibariyle morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimine ilişkin bilgilere değinilmiştir. Çalışmada yer verilen kuramsal bilgilerin hem araştırmacılara hem de dil öğreticilerine faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A Morphological analysis (cover story). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *53*(10), 1-166.

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.

Bertram, R., Laine, M., ve Virkkala, M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, *4*(41), 287-296.

Bowers, P. N. (2012). *Morphological instruction in the elementary classroom.* (Doktora Tezi). Queen's University, Ontario, Canada.

Bowers, P. N., Kirby, J. R. ve Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, *80*(2), 144-179.

Carlisle, J. F. (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning-disabled and normal students. *Annals of Dyslexia*, 37, 90-108.

Carlisle, J. F. (1995). Morphological aspects of language processing. *Morphological awareness and early reading achievement* içinde (189-209). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.

Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-332.

Carlisle, J. F. ve Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, *7*(3), 239–253.

Erdem, M. (2014). Türkçede çekim ve türetim morfolojisi ve sözlüklere yansıması. Demir, N., Karakoç, B. ve Menz, A. (Ed.). *Turcology and Linguistics* içinde (141-149). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Folse, K. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Freyd, P. ve Baron, J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 282-295.

Gordon, P. (1989). Levels of affixation in the acquisition of English morphology. *Journal of Memory and Language*, *28*(5), 519-530.

Gülsevin, S. (2015). -DIK / -(Y)ACAK + iyelik yapılarının öznelerinde ilgi ekinin kullanılması üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(3), 889-898.

Henry, M. K. (1989). Children's word structure knowledge: Implications for decoding and spelling instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 135-152.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansıması. *TÜBAR,* 27, 437-455

Kieffer, M. J. ve Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *21*(8), 783–804.

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Wooley, L., ve Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing, 25*(2), 389-410.

Kuo, L. ve Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, *41*(3), 161-180.

Leong, C. K. (1989). The effects of morphological structure on reading proficiency - A developmental study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1, 357-379.

Leong, C. K. (1991). From phonemic awareness to phonological processing to language access in children developing reading proficiency. D. J. Sawyer, & B. J. Fox, *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives* içinde (217-254). NY: Springer Verlag Inc.

Marcus, G., Pinker, S., Ullman, M. ve Hollander, M. (1992). Overgeneralization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57.

Mattingly, I. G. (1987). Morphological structure and segmental awareness. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, *7*(5), 488-493.

McCutchen, D., Green, L. ve Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. *Reading Psychology*, *29*(4), 289-314.

Memiş, M. R. (2018). *Yapım Eki Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kelime Hazinesi, Kelime Türetme Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Memiş, M. R. (2018). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *47*(2), 439-491.

Miguel, N. M. (2013). *Analyzing instruction and learning of derivational morphology in the Spanish foreign language classroom*. (Doktora Tezi). Pittsburg: University of Pittsburg.

Muse, A. E. (2005). *The nature of morphological knowledge.* (Doktora Tezi). Florida: Florida State University. Retrieved from http://digitool.fcla.edu/ adresinden alındı.

Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K. ve Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95, 730-742.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Raymond, B., Matti, L. ve Maria, V. K. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: get by with little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology, 41*(4), 287-296.

Reed, D. K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in Grades K-12. *Learning Disabilities Research & Practice,* 23, 36-49.

Sandra, D. (1994). The morphology of the mental lexicon: Internal word structure viewed from a psycholinguistic perspective. *Language and Cognitive Processes,* 9, 227-269.

Seçkin, P. ve Coşar, A. M. (2017). Türkçede Alıntılardan Kelime Türetmede Kullanılan Ekler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(2), 1398-1442.

Singson, M., Mahony, D. ve Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.

Stahl, S. A. ve Nagy, W. E. (2006). Teaching Word Learning Strategies: Word Parts. S. A. Stahl, ve W. E. Nagy (Ed.). *Teaching Word Meanings* içinde (157-172). New York: Routledge.

Tyler, A. ve Nagy, W. (1987). *The acquisition of English derivational morphology*. (Technical Report No. 407). Champaign, IL: Center for the Study of Reading.

Tyler, A. ve Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language,* 28, 649-667.

Wysocki, K. ve Jenkins, J. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22, 66-81.

Extended Abstract

Morphological awareness, in other possible nomenclatures such as formal awareness, stylistic awareness, modal awareness etc. includes knowing the parts of the words that are building block of the language, being aware of these parts and benefiting from this knowledge and awareness when it is necessary. The morphological knowledge of a language is the knowledge of the language's functioning system. Morphological awareness includes knowing the parts of the words that are building block of the language, being aware of these parts and benefiting from this knowledge and awareness when it is necessary. The morphological knowledge of a language is the knowledge of the language's functioning system. Regardless of type and content, understanding of how things work as a system and knowing the functions and assignments of the parts which constitute this system, absolutely help to understand the targeted system and assist to use it better. In this respect, knowing the functioning properties of the language working as a system helps to use it more effectively both as native and foreign language. The aim of this study is to introduce morphological awareness which has not been defined previously in Turkish literature, to the field of language education, to provide knowledge about the type and dimensions of morphological awareness, and to present opinion about the contribution of morphological awareness training in the process of language education and teaching. Accordingly, an extensive literature review was conducted by using document screening method and knowledge and findings are brought together and are interpreted. It is believed that this study will provide a basis for future researches on morphological awareness in Turkish literature.

Morphological knowledge and awareness of children begins to develop in pre-school ages (Berko, 1958). As time progress, children notice that they have this knowledge naturally and they start to analyze some morphological structures of words (Carlisle, 2003). Then they can understand that the names of the objects they see in immediate environment are composed of two parts.

The morphological awareness doesn't only develop as a result of natural progress and maturation of children or exposure to spoken language. When the sources in the literature are examined, it is identified that there are there types of morphological knowledge which play a role in development of morphological awareness in children. There are named as inflectional morphology, derivational morphology and compound morphology (Berko, 1958; Ku ve Anderson, 2003; Carlisle, 2000).

Vocabulary teaching that draw attention to contextual clues and the clues provided by morphological knowledge, helps the learners to understand, keep in mind, remember and use words by presenting how words work in particular context and by showing what kinds of relationships words have semantically and morphologically with one another. The methods which are being used in this type of teaching, improves the skills of learners to cope with unknown words by revealing word-word and word-concept relation.

Finding, predicting and learning of the meaning of unknown words based on contextual clues require much more knowledge, skill and energy. Training of morphological knowledge and awareness integrated in vocabulary teaching allows learners to understand the meaning of unknown words in a shorter time, because of the revealing semantic relationship between word and its constituent parts when it is compared with the method of finding meaning of unknown words by using contextual clues. When mentioned matters are taken into account, it may become possible to guess the meaning of words by much more limited knowledge that comprises the knowledge of morphological parts. Because in foreign language teaching, dealing with less data means less trouble for foreign language learners and this can shorten the learning period significantly.

Based on the knowledge in the literature and results of a research on teaching Turkish as a foreign language (Memiş, 2018), these can be said:

❖ Training of morphological awareness and teaching of derivational suffixes contribute to vocabulary, word knowledge, word recognition skill, word analysis skill, the skill of meaning prediction of unknown word and reading comprehension skill.

❖ Vocabulary development helps the development of the word recognition skill, word analysis skill and the skill of meaning prediction of unknown word.

❖ The skills of word recognition, word analysis and meaning prediction of unknown words contribute to the development of reading comprehension skill.

❖ The development of vocabulary and word knowledge and reading comprehension support each other mutually and the improvement of the one contributes to the improvement of the other.

❖ The development of word recognition and word analysis skill and the skill of meaning prediction of unknown word promote each other's development mutually.

Many studies conducted on morphological awareness has showed that morphological knowledge and awareness has positive effects on the development of vocabulary and other concepts related to vocabulary such as word recognition, guessing meaning of unknown words etc (Anglin, 1993; Carlisle ve Fleming, 2003; Freyd ve Baron, 1982; Henry, 1989; Memiş, 2018; Nagy *vd*., 2003; Raymond, Matti ve Maria, 2000; Reed, 2008; Sandra, 1994; Singson *vd*., 2000; Wysocki ve Jenkins, 1987). Considering the results of these studies, it can be said that the training of morphological knowledge and awareness can be applied as an effective auxiliary method in the development of vocabulary of the children who are in the process of the mother tongue education and individuals who learn a foreign language.

Şehitoğlu, M. (2019). "besi" kavram işareti üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1369-1384.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1369-1384, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

"*besi*" KAVRAM İŞARETİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Muammer ŞEHİTOĞLU*

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Dil, sürekli değişen ve gelişen bir iletişim aracıdır. Türkçe de diğer diller gibi kendini tarihsel süreç boyunca yenileyen, geliştiren ve değiştiren bir dildir. Yenilik değişim ve gelişim, Türkçenin kendi bünyesinde olduğu gibi diğer diller ile de kurduğu ilişki sayesinde devam edegelmiştir.

Türkçe, gelişim ve değişimini hem kendi imkânlarıyla hem de ilişkide bulunduğu dillerden kavram işareti alarak gerçekleştirir. Yapılan bu alışverişte bazı terimler ve kavramlar ait olduğu dildeki ses ve anlam değerlerini değiştirerek veya geliştirerek geçeceği yeni dilin ses, anlam ve kültürel değer ile birlikte dil bilgisi kurallarına uygun biçimde şekil alır ve değişir. Türkçeye diğer dillerden geçen terim, kavram ve sözcükler de bu yöntemle Türkçenin söz varlığında yerini alır.

Eski Uygur Türkçesi Dönemi, Türkçenin yazı dili olma sürecindeki en önemli dönemeçlerden biridir. Çünkü Eski Uygur Türkçesi Dönemi'nde Budizm ve Manihaizm'in etkisiyle diğer dillerden birçok din temalı, konulu eser; Toharca ve Çinceden Eski Uygur Türkçesi'ne çevrilmiştir. Yapılan çeviriler ile birlikte Budizm'in kapsama alanında olan birden fazla disipline ait sözcük, kavram ve terim Eski Uygur Türkçesi'ne geçmiştir. Öyle ki yazılı eserlerdeki kavram, terim ve sözcükler terminoloji oluşturacak seviyede etkili olmuşlardır. Ayrıca din dışında; siyaset, ticaret, hukuk, psikoloji, biyoloji, anatomi, tıp, astronomi ve benzeri birçok disipline ait yeni kavram, terim ve sözcükler Eski Uygur Türkçesi'nin söz varlığına dâhil olmuştur.

Bu çalışmada Sanskritçedeki *peśī* kavramının Türkçeye *besi* biçiminde kavram işareti olarak alınma (ödünçlenme) yöntemi ile işaretlenip işaretlenmediği; kavramın Türkçenin diğer lehçe ve şivelerinde yer alıp almadığı ve *besi* kavram işaretinin anlam değerine karşılık gelip gelmediği üzerinde durulacak ve tartışılacaktır. Kavramdan hangi eserde bahsedildiği, bulunduğu tarihsel dönemdeki dilsel anlam değeri ve Eski Uygur Türkçesi metinleri içindeki karşılık geldiği kavram işareti anlam değerine dikkat çekilecektir. Ayrıca Köken Bilim Sözlüklerinden örnekler verilerek de açıklamalar yapılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Eski Uygur Türkçesi, Sanskritçe, terim, besi.

* Doktora Öğrencisi; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, myucal85@gmail.com

AN EVALUATION ON "*besi*" CONCEPT SIGN

Abstract

Language is a constantly changing and evolving communication tool. Like other languages in Turkish, it is a language that renews, develops and changes itself throughout the historical process. Innovation has continued with the change and development, as well as with the other languages in Turkish.

Turkish carries out its development and change by taking a concept sign both from its own means and from the languages it is related to. Some of the terms and concepts in this exchange will change and change the sound and meaning values in the language of the new language will change the sound, meaning and cultural value along with the rules of grammar and changes according to the rules. The terms, concepts and words that pass from other languages into Turkish take place in the vocabulary of Turkish with this method.

The Old Uighur Turkish Period is one of the most important turning points in the process of Turkish being written language. Because of the influence of Buddhism and Manichaism in the Old Uighur Turkish Period, many other religious themed works from other languages; It has been translated from Toharic and Chinese into Old Uighur Turkish. With the translations, words, concepts and terms belonging to more than one discipline within the scope of Buddhism have been transferred to Old Uighur Turkish. So much so that the concepts, terms and words in the written works have been effective at the level of terminology. Besides religion; new concepts, terms and words of many disciplines such as politics, commerce, law, psychology, biology, anatomy, medicine, astronomy and so on are included in the vocabulary of Old Uighur Turkish.

In this study, we will focus on the word "flesh, meat" which can be thought to be transmitted through Sanskrit (*peśī*) to Turkish by voice exchange. It will be pointed out the function of the word, the linguistic meaning in the historical period in which it is mentioned, and the concept sign that corresponds to the texts of Old Uygur Turkısh. In addition, examples will be given from the Etimological Dictionaries.

Keywords: Old Uighur Turkish, Sanskrit, term, besi.

Giriş

Dil, insanoğlu için onu var eden onu yaşam içinde konumlandıran en temel en önemli araçlardan biridir. Diğer yandan da dil, insanoğlunun kendi soyundan olanlarla ve başkalarıyla ihtiyaç duyduğu her alanda iletişim kurabilmek için bilmek ve kullanmak zorunda olduğu bir araç[1] olarak görülür. Bu bağlamda dünyada doğal diller, kendi dil ögeleri aracılığıyla iletişimsel işlevlerini değerli ve anlamlı kılmaktadır. Türkçe de diğer diller gibi dil ögelerine sahiptir. Bu ögeler anlamlı ve görevli dil ögeleri olarak ikiye ayrılır [2].

> Anlamlı elemanlar kök, köken, gövde, sözcük grubu ve cümleden oluşurken, görevli elemanlar içe dönük ve dışa dönük görev ögeleri olmak üzere kendi içinde ikiye

[1] Alyılmaz, S. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2452-2463.
[2] Mert, O. (2008). Orhun yazıtlarında kullanılan işaretsiz (/.ø./) görev ögeleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 38, 1-20.

> ayrılır. İçe dönük görev ögeleri, üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişkinin geçiciliğine, kalıcılığına, başka bir ifadeyle üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle birlikte yeni bir kavram işareti oluşturup oluşturmamalarına ve işlevlerine göre sınıflandırılır. Üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişki sadece kullandıkları cümleyle sınırlı / geçici olan ve yeni bir kavram işareti oluşturmayan dışa dönük görev ögeleri ise, Türkçe'de ek, ek+ek, edat ve ek+edat olmak üzere dört farklı şekilde görülür ya da işaretsiz (/+Ø/) olarak kullanılır[3].

Dilin kültürel bakımdan eriştiği kavram niceliği de hem yapılma hem de dışarıdan alınma ögelerle çoğalır, genişler. Fakat bu durum görevli ögelerin niceliğini artırmayı zorlaştırır.

> Bir ögenin bilgi taşıyabilmesi için kod içerisinde belli bir yerde bulunma ihtimalinin 1'den küçük, Ø'dan büyük olması gerekir. Bir ögenin bir yerde bulunma ihtimali arttıkça, yani 1/1'e yaklaştıkça taşıdığı bilgi yükünün arttığı bir gerçektir. Bir metnin yapısında yer alan anlam ögelerinin kullanılma sıklığı, görev ögelerinin kullanılma sıklığına göre daha azdır.[4]

Böylelikle, ses ve harflerin oluşturduğu anlamlı elemanlar üzerine düşen bilgi yükü fazla; görev ögelerini oluşturan ses ve harflerin üzerine düşen bilgi yükü ise azdır. Öyle ki bu görev ögelerinin geçiş sıklığı yüksek, sayıları az ve dışa dönüktürler.

Birey; bütün yaşayışını, ihtiyaçlarını, amaçlarını, hedeflerini ve çevresindeki diğer tüm canlılarla kurduğu ilişkiyi dili ve onun söz varlığı ile gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda dilin kavram işaretleri de o dili kullanan bireylerin duygu, düşüncelerini ve tüm yaşam biçimlerini imleyen unsurlardır.

> Bir kavramla ilgili yeni gelişme, değişme ve ayrışma söz konusu olduğunda ve onlarla ilgili düşünce farklılaştığında ortaya çıkan yeni "durum"u / "kavram"ı tek bir kavram işaretiyle karşılamak / ifade etmek güçleşir. Türkçenin kavramları işaretlerken başvurduğu sözcük tabanlarından yapım ekleriyle yeni kavramları adlandırma yöntemi bir anlamda yetersiz kalır[5].

Bilgi yükleri dil ögeleri aracılığı ile taşınırken fonetik veya grafik işaretlere dilin öngördüğü ölçüye göre paylaştırılmıştır. Öyle ki, bir dil ögesini oluşturan harf ve ses sayısının artması ses ve harf üzerine düşen bilgi yükünü azaltırken; aynı şekilde anlam ögesini oluşturan

[3] Mert, O., *agm.*; Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi*. Erzurum, s. 50; Mert, O. (2002). *Kutadgu Bilig'de hal kategorisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 14-17; Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 25-32.

[4] Gemalmaz, E. (1995). Türkçenin morfo-sentaktik yapısının fonolojisine etkileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 3, 1-7.

[5] Alyılmaz, S. (2018). Türkçede Birden Fazla Anlam Ögesiyle (Sentaktik Yolla) Kavramların İşaretlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 11-25.

anlam ve görev ögelerinin sayısının artması da anlam ve görev ögeleri üzerine düşen bilgi yükünü azaltır[6]. Yani, ses sayısı artan sözcüğün anlaşılabilirliği azalır; ses sayısı azalan sözcüğün ise anlaşılabilirliği artar[7]. Bu bağlamda sözcüğün ses sayısının artması, onun rahat ifade edilmesini ve kolay algılanmasını zorlaştırmaktadır. Türkçede de bu durum geçerlidir.

Türkçede yukarıda bahsedilen kalıcı kavram işaretleme yöntemleri üç başlıkta ele alınmaktadır. *Kök veya Köken Halindeki Kavram İşaretleri, Gövde Halindeki Kavram İşaretleri ve Birden Fazla Anlam Ögesiyle Kurulmuş Kavram İşaretleri* olarak incelenmektedir.[8] Kök veya Köken halindeki kavram işaretleri, ad ve eylem soylu kavram işaretlerinden oluşmaktadır. Türkçenin genellikle morfo-sentaktik yapısında öne getirilen görev ögesi tanımaması, üzerinde ses veya harflerin büyük bilgi yükünü taşıyan kök ve kökenlerin sözcük başında bulunmamasını sağlamıştır.[9] Bu bakımdan Türkçede *Kolaylık Yasası* uyarınca, yani mümkün olan en kısa zamanda en çabuk biçimde mümkün olan en az enerji ile mümkün olduğu kadar çok ve eksiksiz mesajı kodlayarak iletmeyi diğer doğal ve yapay diller gibi yapmaktadır. Böylelikle *"kök veya köken halindeki anlam ögeleri üzerine aldıkları ekin özellikle kendilerine yakın olan ve kendilerinkinden daha çok bilgi yükü taşıyan seslerinin baskın ses özelliklerini alma eğilimine girerler."*[10] Türkçe de kültürel gelişim ve değişim dönemlerinde anlam ögeleri kategorisini; eriştiği, karşılaştığı kavram sayısına bağlı olarak yapılan ve alınan ögelerle, her dilde olduğu gibi, hızlı ve etkili biçimde genişletmiş ve çoğaltmıştır. Bu bağlamda yazı dili boyutunda gelişen kültürel dönemler içinde Türkçe; özellikle etkileşimde bulunulan kültürel çevre içerisinde kavram geçiş sıklığını Eski Uygur Türkçesi Dönemi'nde yoğun bir biçimde yaşamıştır.

Öyle ki bu durum da doğaldır. Çünkü aynı ve yakın coğrafyada yaşayan insanlar türdeşleriyle varlıklarını devam ettirmek, huzur içinde yaşamak, paylaşmak, yardımlaşmak gereği duyarlar. Böylelikle aynı veya yakın coğrafyalarda yaşayan insanlar arasındaki bu amaç ve ihtiyaçlar onların üyesi oldukları topluluklar, boylar ve devletlerarasında da yakın ilişki kurulmasını sağlamıştır.[11] Bu bağlamda Eski Uygur Türkçesi Dönemi de kültürel ve dilsel açıdan birçok değişikliği ve gelişimi yansıtmaktadır. Özellikle de Türkçenin geçirdiği değişimi ve gelişimi yazılı eser boyutunda gösteren bir dönemdir. Bu dönemde yazılmış olan eserler Budizm'in etkili olduğu kültürel coğrafya çevresinde yazı dili boyutunda tercüme edilen eserler aracığıyla Türkçeye yeni bir gelişim ve değişim süreci yaşatmıştır. Özellikle Çinceden ve

[6] Gemalmaz, E., *agm*.
[7] Mert, O., *agm*.; Alyılmaz, S., *agm*.
[8] Mert, O. (2015). *Köli Çor Yazıtı ve anıt mezar kompleksi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yay., s. 28.
[9] Gemalmaz, E., *agm*. s. 3.
[10] Gemalmaz, E., *agm*.
[11] Alyılmaz, C. (2013). Karı Çor Tigin yazıtı, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı *2*(2), 1-61.

Toharcadan yapılan tercümeler aracılığı ile din merkezli eserler oluşturulurken aynı zamanda bu eserler yazı dili açısından Türkçeye yeni terim, kavram ve sözcüklerin girişine de neden olmuştur. Her dil gibi Türkçe de bu dönemde birçok din, ticaret, sanat, edebiyat ve dilde yer alan terim ve kavramları dışarıdan kendi söz varlığına dâhil etmiştir. Ancak bazı terim ve kavramlar da yazılı metinler aracılığıyla değil de lehçeler, şiveler aracılığıyla daha sonraki dönemlerde Türkçeye geçmiştir. Özellikle de tarım, hayvancılık, ticaret gibi günlük yaşamın temel etkinlikleri dile geçmesi muhtemel kavram ve kavram işaretlerine zemin hazırlamıştır.

Çalışmada bu bağlamda ele alınabilecek kavram ve kavram işaretlerinden olan *besi* kavram işareti ile ilgili bulgular ve değerlendirmeler ele alınacak ve tartışılacaktır.

1. Jens Wilkens'in Makalesi

Jens Wilkens "Human Embryology According to Old Uyghur Buddhist Text" adlı makalesinde Eski Uygur Türkçesi Döneminde Uygur Budizmi'nde yer alan insan embriyosu ile ilgili yeni kavram ve kavram işaretlerini ayrıntılı bir biçimde açıklamaktadır. İnsan embriyosunun anne karnındaki oluşum sürecini basamaklarıyla birlikte verdiği bu makalesinde ayrıca Pali metinleri ve Sanskritçede kullanılan kavram ve kavram işaretlerini de açıklamıştır.

Wilkens, makalesine konu olan insan embriyosunun gelişimine ait sürecin izlenmesini kısa adı DKPAM olan (Daśakarmapathāvadānamālā (On Eylem İlkesi ile İlgili Efsanelerin Derlemi) adlı eserdeki Eski Uygur Türkçesi Dönemi'ne ait Budist Hikâyeler Koleksiyonu'ndaki ilgili bölümü inceleyerek ele almıştır. Eserin diğer bölümlerini ise ana hatları ile açıklamaya çalışmıştır.

Wilkens, eserin insan embriyosu ile ilgili bölümünü işleyen fragmanın kısmen parçalandığını ancak yine de embriyolojik yaşam ve Fetüs'ün gelişimi ile ilgili önemli bilgileri içerdiğini belirtir.[12] Bununla birlikte fragmanın Berlin Turfan Koleksiyonunda Mainz 766 nolu belgede yer aldığını, 3. Turfan Araştırmaları Seferi sırasında bulunduğunu ve Ehlers Katalogu'na dâhil edildiğini kaydetmiştir.[13]

Wilkens, belgenin ilgili bölümü ile ilgili olarak şunları kaydeder:

> İlgili bölümün, 18. satırdan başlayarak iki küçük parçayla (U 1648 + m. 87) da destekleyerek bir inceleme yolu izledik. Belge şu açıklama ile başlar: " yeryüzündeki kum taneleri kadar, 3 olumsuz durum (Skr. durgati) da doğan birçok canlı vardır. Onlar, doğar doğmaz acı çekmeye başlar." Sonra da metin, embriyolojik yaşamın açıklaması ile devam eder. Bir insan olarak yeniden doğuş,

[12] Wilkens, J., Human Embryology According to Old Uyghur Buddhist Text, *Studies in Central Asian Philology, Papers of International Symposium on Central Asian Philology*, November, Beijiing, 2012, s. 227.

[13] Wilkens, J., *agm.*

varolan olumlu durumlar (Skr. sugati) arasında sayılır. "Yine de herkes gebe kaldıktan hemen sonra başlayan şiddetli acılara katlanmak zorundadır." denilir. Rahmin içindeki yaşamın betimlenmesinden sonra öğretmen / hoca, bu konuyu kapatır ve hikâyenin genel anlatım çerçevesine döner. Öğrenci inançla hemhal olmuş ve Samsara'nın günahkârlığını gözünde canlandırmıştır. O, bir insan vücudunu meydana getirmenin son derece zor olduğunu ifade eder. Ve buna rağmen de birçok insanın yine canlıları öldürme günahını işlemeye devam ettiğinden bahseder. Öğretmen, öğrencisinin bu düşüncelerini onaylayarak şu soruyu sorar: "Ölüm döşeğinde yatan bir kişinin korkuları tam olarak nedir?"

Jean Peter Laut, Maitrısimit'te tasvir edildiği gibi, çeşitli tedavi yöntemlerinde Eski Uygur embriyonik terminolojisine dair bilgilerimizin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. DKPAM'daki metinler parçalı, parçalanmış ve tahrip olmuş olmasına rağmen; insan embriyolojisi hakkında önemli materyaller, bilgiler içermektedir. Bu tür bir bilginin neden bir anlatı bağlamında ele alındığı ise bir problemdir. Her şeyden önce şüphe yok ki, Samsara'yı anlamak ve ondan kurtulmaya çalışmak Budist embriyoloji ile yakından ilişkilidir. Diğer yönden ise; Budist embriyolojinin esas karakteri dindir. Ayrıca bağımlılık kökenli öğreti (Skt. pratītyasamutpāda) ile olan bağlantıyı da belirtmeliyiz. Bu noktada, anne karnına girişteki bilincin (Skt. vjñāna) rolü önemlidir. Maitrısimit'in 15. bölümünde, anne ve babanın üreme mekanizmalarına giren bilincin gelişerek "nama-rupa kompleksi" (Eski Uygurca: at öŋ) ne dönüştüğü belirtilir.

kaltı [yerdä] sačmıš urug ävin äŋ ilki ugu[ılanurča :] ančulayu ymä ögniŋ kaŋnıŋ k[alla]ll(ı)g kir ičintä kirmiş köŋül at öŋüg turgurur..

"Tıpkı toprağa atılan ilk tohum gibi anne ve babanın üreme mekanizmasına giren bilinç de orada bir "kimlik" oluşturur."[14]

Maytrısimit'te yer alan bu bölümün devamında;

"alku emgek öng urug …-gı bolmış kop edlerning tıltag –ı bolmış bir kşn üd … bilig at öng … erür anı titrü … maytrı … -/üdte /-… nnıng … ta ongalı köngül kentü utgurak …-/ togmak tıltagınta karımak ölmek bolur .. togmak yime antag erür ajunlarıg ulag sapıg kılgulug ang aşnu kşn üdteki béş yapaglar ol erür togmak ol togmak tıltagınta karımak ölmek belgülüg bolur kaltı baş agrıg iglerning tıltagı baş erür sögütler tüşmekinge ang …//yarl-… oğlanı /-…-///mungka tarkka tegmiş erürler.. kim basa basa erler karıyurlar ölürler tayarlar" *" bütün ızdırap ilk tohumlarda var olmuş; bütün malların sebebi olmuş kısa bir anda ... şuur, ad ve rengin (bilig at öng = Skr. prajna nama-rupa) sebebi olur. Bunu kesin olarak ... Maytrı ... zamanda ...-in ... vazıh olarak kalp kendisi tamamiyle ... doğmak*

[14] Wilkens, J., *agm*. s. 228.

(togmak= Skr. jati) sebebiyle ihtiyarlamak ve ölmek (karımak ölmek =Skr. jara-marana) vukua gelir. (Doğmak = skr. jati) da şöyledir: Varlık şekillerini (ajun = Skr. gati) illet zinciri (ulag sapıg) yapan ilk devirdeki beş yapı (béş yapaglar = Skr. jati). Bu doğmak sebebinden ihtiyarlamak ve ölmek (karımak ölmek = Skr. jara-marana) zuhur eder. Nasıl baş ağrısı hastalıkların sebebi baş ise, ağaçların düşmesine ilk ... oğlu ...ızdıraba sıkıntıya duçar olurlar, ve çok sonra insanlar ihtiyarlar, ölür ve göçüp giderler."[15]

Hem DKPAM'da hem de Maytrısimit'te insanın ızdırap ve acısının anne karnında başladığı belirtilmektedir. İşte bu nedenle de hem biyolojik hem de psikolojik olarak insan embriyosunun gelişimi ve onun aşamaları Budist çevreye ait Eski Uygur metinlerinde de değerli görülmüştür. Ancak ilgi çekici olan Maytrısimit gibi mitik ve mistik bir anlatı metninde dahi konunun bu boyutta ele alınıp vurgulanmasıdır. Eserin, Budizm'in Hinayana Mezhebi'nin yaşandığı dönemde yazıldığı zamansal olarak belli olsa da eserin içerdiği kutsal kavramların, terimlerin ve adlandırmaların Mahayana Budizm'inin ağırlıkta olduğu tarihsel dönemde yazıya aktarıldığı düşünülmektedir.

2. DKPAM'da Geçen *pesī* Kavramı

DKPAM'ın insan embriyosu ile ilgili bölümlerini aşamalar hâlinde sunan Wilkens, üçüncü aşamada *pesī* kavramını ayrıntılı biçimde açıklar. İlgili bölüm şöyledir:

"yänä ök küntä ol kan ät tanču bolur: : anta basa ol ät tančuta kol but b(ä)lgüläri sögülk(i) yälär: arıgsız akguluk tälökk(i) yälär b(ä)lgülüg bolur: : (Mainz 766 /r/ 16-21/).

"yine yedi gün sonra kan ve etten oluşan bir parça hâline gelir. Ve daha sonra bu et parçasında kollar ve bacaklar ayırt edilir. Bunların yanı sıra bu et parçasının içinde daha sonra ürettiklerini dışarı akıtması ve dışkıların atılması için küçük delikler oluşur."

"kan et karışımı" ya da "et parçası" kavramı embriyonik gelişmenin üçüncü aşamasını karşılar. "Et parçası" kavramı Sanskritçede pesī olarak adlandırılır. Pali Geleneğinde de aynı adla adlandırılarak ikinci aşamadan sonraki yedi günlük süreç olarak anılır. Bu bağlamda Budist kaynakların tamamında ve eski Uygur metinlerinde böyle bir istisna durum yoktur. Eski Uygur metnine göre; ilk olarak onun organlarının gelişiminin başladığına dikkat çekilir. Carakasaṃhitā ve Suśrutasaṃhitā'ya göre ise; onlar 3. ayda gelişmeye başlar.

Pāli metinlerinde bu beş organdan; baş, el ve ayakların yalnızca "pasākhā" olarak adlandırılan rahmin son aşamasında geliştiği dile getirilir. Budist Sanskrit Geleneği

[15] Tekin, Ş. (1971). *Burkancıların mehdisi Maitreya ile buluşma Uygurca iptidai bir dram Maytrısimit*, Ankara, s. 221.

de bu bilgiyi doğrular. Öyle ki biz de "pasākhā" terimini buna karşılık olarak bulduk."[16] der.

Örnekte de görüldüğü gibi Eski Uygur Türkçesi'nde *pesī* kavramına karşılık olarak *kan ät tanču* "kanlı et parçası, kan et karışımlı parça" veya *ät tanču* " et parçası" kavram işaretlerinin yer aldığı görülür. Sözcüğün ilk anlamını karşılaması bakımından da biyolojik olarak embriyonun oluşumundaki *"kanlı et parçası"* ve *"et parçası*" anlam değerini kazandığı gibi kavramın işlevini de ifade ederek dışkı atımında etkili olduğu da belirtilir.

Wilkens, dördüncü aşamada ise, yine *pesī* kavramı ile ilişkili olarak Maytrısimit'te de geçen *embriyo* kavramı üzerinde durarak Sanskritçede *garbhāśaya* biçiminde kullanıldığını belirttikten sonra; Maytrısimit'in Sengim versiyonundaki embriyo tanımını dipnot olarak vermiştir. *"Embriyonun tanımının Maitrısimit'in Sengim versiyonunda da iki hazne arasına sıkışmış rahim olarak verilmiştir. (plate 198/r/22-24/, ed. Tekin 1980, 1, p. 248): […] yalŋok ažunınta tugguluk tınl(ı)glar ög karnı içintin yig as bısıg as ornı ikin ara sıkılıp […] ; […] "insan olarak yeni doğmuş olan canlılar, pişmiş gıda haznesi ile çiğ gıda haznesi arasındaki anne karnının içinde sıkışıyorlar. […]"*[17]

Maytrısimit'te embriyo ve fetüs kavramı DKPAM'da olduğu gibi biyolojik anlamda ayrıntılı biçimde açıklanmamış olsa da embriyo kavramı üzerinde durulması ve kavramın vurgulanması Budist çevreye ait Eski Uygur Metinleri için insan embriyosunun oluşumu ve gelişiminde mistik ve mitik vücut için anlatı metinlerinde çileli var oluşun başlangıç noktası olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Wilkens'in verdiği bilgilerden yola çıkarak Sanskritçede ve -bazı araştırmacılar tarafından Sanskritçenin Lehçesi olarak sınıflandırılan Pali Lehçesi-Palice de bu aşamayı hangi kavram işaretlerinin karşıladığı veya hangi kavramlara karşılık geldiği de dikkatlerden kaçmamalıdır. Müller'in Sanskritçe Sözlüğü'nde *pes-ī* kavramı; *lump of flesh* "et parçası" ; *meat*; *muscle ; kind of drum* "et; kas, adale" ; "silindirik bir tür"[18] anlamlarında kullanılırken; *pesī* kavramı ile ilişkili olarak *pesaskâri* kavram işaretinin de *female embroderer* "kadın embriyosu" anlamında kullanıldığı görülmektedir.[19]Ayrıca aynı bölümde *pesaskrit* kavram işareti de yine "el" organı biçiminde anlamlandırılmaktadır.

Monier Williams'ın Sanskritçe Sözlüğü'nde ise, Müller'in kelimeye ve kavram işaretine karşılık bulduğu anlamlar dışında *pešī: 1. m.,w.r., for peshi; f. an egg* "kadınların üreme organı olarak yumurta" anlamının da olduğunu gösterir.[20] Ayrıca kavram işareti olarak; *pešy-anda*: n. *a piece of flesh (esp. The fetüs soon after conception) Bhp. a birds egg.* "isim. et parçası (gebe kalındıktan hemen sonra oluşan fetüs)" diğer anl. "kuşların yumurtası" biçiminde; *pésas*: *n.*

[16] Wilkens, J., *agm*. s. 232.
[17] Wilkens, J., *agm*. s. 233.
[18] Muller, M. F. (1893). *A Sanskrit - English Dictionary*, Oxford, s. 170.
[19] Muller, M. F., *age*.
[20] Williams-Monier, M. (1964). *A Sanskrit- English Dictionary*, Oxford, s. 648.

shape, form, colour RV.; an artfical figüre, ornament, embroidery, an embroidered garment "form, şekil, renk" ayrıca "yapay figür, süs, desen"; oya, hazır elbise" anlamlarında; *pesikā*; *rind, Shell* "kabuk (meyve)" ; *pesitri*: *m. One who cut in piece or carves; a carver* "parçayı kesen, oyan kişi, kesici veya oyucu" anlamlarında; *pesikrita*: *cut into piece, carved* "kesilmiş, oyulmuş" anlamlarında kullanıldığı belirtilmiştir.[21]

Edgerton'un Sözlüğü'nde ise, *pāśā* sözcüğü *mass* "kitle, parça, kütle" anlamında kullanılmış ve *pešī, pešy-anda* kavram işaretleriyle yakın anlamda olduğu görülmüştür.[22]

Palice (Pali Lehçesi) Sözlüğü'nde *pasāda-rūpa* biçimimde geçen kavram işareti; '*sensitive corporeality', is a name for the 5 physical sense-organs responding to sense-stimuli. Cf. Àyatana"* anlamında "beş fiziksel duyum hissini temsil eden" olarak belirtilmektedir.[23]

Toharca'nın B Lehçesi Sözlüğü'nde *pešī* sözcüğüne yakın anlamlı olarak *passoñ muscle* yani "kas" anlamında kullanılmıştır.[24] Ayrıca aynı sözlükte *pissau* kavram işaretinin *barley flour "*besleyici buğday, besin" anlamını taşıdığı da belirtilmiştir.[25] Bu anlamında *pešī* sözcüğü ile yakın anlamda olduğu görülmektedir.

Altay Dillerinin Etimolojik Sözlüğü'nde ise şu şekilde belirtilmektedir:

**pẻtá*: *meat, skin* kavram işareti Tung. **pētē*; Turk. **et* şeklinde anlamlandırılırken; Proto Türkçede kavram işaretinin *et; Orta T. ; *et* (Ouygh,); Karakh. et; Gag. Jet; Az. Ät; Turkm. et; Sal. äht; Khal. ät; Uzb. et: Tat. it şeklinde yer aldığı görülür[26].

Ayrıca Macarca'nın Etimolojik Sözlüğü'nde "deri, cilt" anlamında "*bŏr*" kavram işareti bulunmaktadır. Kavram işaretinin, diller arasındaki ses ve biçim değişikliği düşünüldüğünde Türkiye Türkçesi'ndeki *besi* kavram işaretinin anlamına da yakın olduğu görülmektedir.[27] Ancak kültürel süreçte Türkçenin lehçe ve şivelerinde ses değişkliği ile yer alan **pētē, *pẻtá* kavram işaretleri mevcutken Macarcadaki *bŏr* kavramının Türkçeye ödünçlenerek (alınarak) işaretlenmesi ihtimal dâhilinde görünmemektedir.

Etimolojik Sözlüklere ve diğer sözlüklere bakıldığında *pešī* sözcüğünün ve birlikte kullanıldığı kavram ve kavram işaretlerinin Müller, Monier-Williams, Toharca B, Pali Lehçesi Sözlüğünde ve Edgerton'da yakın anlam değerlerinde kullanıldığı görülür. Ancak Eski Uygur Türkçesi'ndeki *kan ät tanču* "kanlı et parçası, kan et karışımlı parça" veya *ät tanču* " et parçası" kavram işaretlerinde olduğu gibi onların "et" anlam değeri taşıdığı görülmektedir. Ama *pesī*

[21] Williams-Monier, M., *age*.
[22] Edgerton, F. (1977). *Buddhist hybrid Sanskrit grammar and dictionary, Volume II Dictionary*. New Delhi, s. 344.
[23] Niyanatiloka, V. (1988). *Buddhist Dictionary, manual of Buddhist terms and doctrines*, Sri Lanka, s. 240.
[24] Adams, Q. D. (1999). *A dictionary Tocharian B, Lieden Studies in Indo-Europen. 10, XXXIV. 830pp*. Rodopi-Amsterdam- Atlanta, s. 372.
[25] Adams, Q. D., *age*. s. 399.
[26] Stratostin, S. A., Dybo, A. V. Mudrak, O. A. (2003). Etymological dictionary of the altaic languages, Brill Leiden, Boston, s.1139-40.
[27] Tŏth, A. (2007). *Macarcanın etimolojik sözlüğü*. Hollanda, s. 609.

kavramına fonetik yönden benzerliği ihtimali olan *besi* kavram işaretinin Sanskritçeden dolaylı olarak ödünçleme (alınma) yöntemi ile Türkçeye geçmiş olma ihtimali oldukça zayıftır. Çünkü Türkçenin kendi lehçe ve şivelerinde yer alan bir kavramı daha kolay, etkin ve hızlı biçimde sadece belirli ses değişiklikleri ile kültürel dönem içinde söz varlığına dâhil etmesi dilin doğası gereğidir. Bu bakımdan *besi* kavram işaretinin Türkçenin diğer lehçe ve şivelerinde yer almış olması da akla gelmektedir. Öyle ki bu bağlamda Altay Dillerinin Etimolojik Sözlüğü'nde, *besi* kavram işareti için Tunguzcada verilen **pētē* kavram işareti anlam değeri bakımından *besi* kavram işaretini tam karşılamaktadır. Çünkü fonetik bakımdan Altaycada ve Tunguzcadaki *t* ve *p* seslerinin Türkiye Türkçesi'ndeki *s* ve *b*'ye karşılık geldikleri düşünüldüğünde[28], Tung. **pētē*, Turk. **et* kavram işaretinin Türkiye Türkçesi'nin ölçünlü duruma gelme sürecinde *besi* şeklinde fonetik bakımdan gelişerek değiştiği açıktır. Ayrıca Altayca Sözlük'te *bıza, bsaa, psaa, bozu:* buzağı[29] gibi; Şor Lehçesi Sözlüğü'nde ise, *pıza*: buzağı (1 yaşına kadar)[30] biçiminde kavram işaretlerinin de "et" kavram işaretine yakın veya onu çağrıştıran hayvan adlandırması anlamında kullanıldığı görülür. Özellikle de buzağıların yaşıyla ilgili bir kavram işareti olarak anlamlandırılması insan embriyosundaki gelişim ve büyüme aşaması ile de kavramsal düzlemde doğrudan orantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan Çuvaş Türkçesi - Türkiye Türkçesi Sözlüğü'nde ve Çuvaş Türkçesinin Etimolojik Sözlüğü'nde yer alan *nëçë* (*péśé*): "Uyluk, but" kavram işareti *besi* kavram işaretinin anlam değerini de karşıladığı görülürken; yine aynı sözlükte Doerfer'in kavram işareti ile ilgili açıklaması verilerek onun da kavram işaretini "uyluk, but" anlam değeri ile karşıladığı, değerlendirdiği belirtilir.[31] Ayrıca gövde halinde kavram işareti olarak da farklı örnekler verilmiştir.[32]

3. *besi* Kavram İşareti

besi kavram işareti, Türkçenin tarihsel gelişim sürecinde kök ve gövde yapısı biçiminde değişik anlam birimlerine karşılık gelmektedir. Caferoğlu, Abu Hayyan'ın *Kitab al-lisan al-lisan Âtrak* adlı eserinde *bisü* kavram işaretini "terbiye etmek, beslemek" anlamları ile açıkladığını belirtirken kavram işaretinin Karaim Kırgızcası'nda *bisi* şeklinde geçtiğini söyler. Örnek olarak da *bisüsi yaxşıdır* "iyi beslenmiş, terbiye edilmiş" cümlesini gösterir.[33].

[28] Emre, C. Ahmet (1946). *Türk dil bilgisi- Türkçenin bugünkü ve geçmişteki gelişimleri üzerine gramer denemesi*, İstanbul, s. 103-104; Deny, J. (1995). *Türk dili gramerinin temel kuralları- Türkiye Türkçesi, çev*. Oytun Şahin, Ankara, s. 164.
[29] Naskali, G. E. ve Duranlı, M. (1999). *Altayca Türkçe sözlük*, Ankara, s. 40.
[30] Akalın, Ş. H. ve Tannagaşeva, K, N. (1995). Şor sözlüğü, Adana, s. 79.
[31] Fedotov, P. M. (1996). *Etimologiçeskiy Slovar Çuvaşskaga Yazika*, Çebaksarı, s. 425.; Bayram, B. (2007). *Çuvaş Türkçesi- Türkiye Türkçesi sözlük,* İzmir, s. 225.
[32] *bk.* Bayram, B., age. *нёмев* (*pétev*): 1. Gövde, vücut. 2. Sağlıklı, sağlam; *нёмё* (*pété*) Gebe, hamile. *нёмё ёне* Hamile inek. *нёмё кёсре* Gebe kısrak. пётё сурăх Gebe koyun.; *нёмёлен-* (*pételen-*) Hamile olmak, hamile kalmak.
[33] Caferoğlu, A. (1931). *Abû Hayyân, Kitâb al- İdrâk li- lisan al-Atrâk*, İstanbul, s. 19.

Kıpçak Türkçesi Sözlüğü'nde ise, *besi* sözcüğünün *bis*: "terbiye" bisle-: "beslemek, terbiye etmek"; *bislen-*: "beslenmek, terbiye edilmek" biçiminde anlamlandırıldığını belirtir.[34]

Gülensoy, Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü'nde *besi* sözcüğünü şu biçimlerde açıklamıştır:

> **besi**: (hlk) 'yem'<bés+i; besle-[gıda vermek, yedirmek, semirtmek] EAT: bésle-< bes(i)+le- bes(i)+ (lek/leme/le-/lemelik/lenen/lengi/le-il/lenme/len/let/leyi-ci-li) An. ağz.: besi, besi hayvanı, besleme, beslengi: 1. Kurbanlık hayvan, 2. Besiye çekilmiş hayvan. (DS, II, 639) Tü.> Zaza: beslıma: beslıma; M. Räsänen (V, 71): < Fars.bas "yeter, kafi+le" Gülensoy anlam bakımından yetersizdir notu düşmüştür. Nişanyan (SS, 66) besle[mek= ET? béslemek hayvan doyurmak, yem vermek, semirtmek, terbiye etmek (xıv) Fa. Bes (bol, kafi, doyurucu) sözcüğünden alıntı olasılığı tartışılmıştır. beslek: (hlk) besleme, hizmetçi, evlatlık < bés(i)+le-k An. ağl.: beslek, beslek, beslegen,besleh, beslengi, beslenki, beslenti (DS, II,640). besli (hlk): besili koyun, semiz; beslik: damızlık koyun [35]
>
> Türkçe Sözlük'te ise **besi** sözcüğü ad olarak; "1. Yaşatmak ve geliştirmek için gereken besinleri yedirip içirme işi. 2. Bir şeyi istenilen durumda tutmak veya oturtmak için kullanılan takoz vb. şeyler. Besiye çekmek: hayvanı semirtmek için beslemek biçiminde kullanılırken; **besi doku** sözcüğü ise; "1. Bit. Tohumların içindeki embriyoyu çevreleyen bölüm, besi dokusu. 2. Yumurta akı maddesi. **besi örü** ise bitki adı olarak; tohum çimlenirken yeni çıkan bitkiyi beslemeye yarayan ve embriyonun çevresine yayılmış bulunan besleyici maddelerin bütünü[36]

[34] Toparlı, R., Vural, H. ve Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Ankara, 2007, s. 32-33.
[35] Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara, 2007, s. 134.
[36] *Türkçe sözlük,* Ankara, 2011, s. 314-315.

Sonuç

Her ne kadar *besi* kavram işaretinin yukarıda belirtildiği gibi Sanskritçenin Pali lehçesindeki anlam değerleri Ölçünlü (Standart) Türkiye Türkçesindeki anlam değerleri ile örtüşüyor, ses değeri bakımından onu andırıyor gibi olsa da *besi* kavram işareti, Altaycanın Etimolojik Sözlüğü'nde yer alan Tunguzca **pētē* kavram işareti ile dilin kültürel kavram geçiş sıklığı sürecinde *t* > *s* ve *p* > *b* ses değişimleriyle Türkçenin Lehçeleri ve Şiveleri aracılığıyla işaretlenmiş kavramdır. Ayrıca Çuvaş Türkçesi'nde yer alan alan *nëçë* (*péśé*): "Uyluk, but" kavram işaretinin de Altayca ve özellikle de Tunguzca ile aynı kültürel geçiş döneminde yer alarak tarihsel bakımdan diğer şivelerde ses değişikliğiyle işaretlendiği görülmektedir. Öyle ki daha sonraki kültürel gelişim döneminde, *besi* kavram işaretinin Karaim Kırgızcası'nda *bisi* biçiminde, Kıpçak Türkçesi'nde ise aynı kökten *bis-* eylemi ile karşılanması ve daha sonra da Türkiye Türkçesi'ne *besi* veya *besle-* şeklinde geçmiş olması da bunun delilidir. Yanı sıra yine Altaycanın Etimolojik Sözlüğü'nde verildiği biçimiyle de Türkçenin diğer lehçe ve şivelerinde "et" anlam değeri ile karşılandığı görülür. Böylelikle kavram işaretinin Tunguzcadaki ve Çuvaş Türkçesi'ndeki fonetik değerliklerinden ve de Karaim Kırgızcasındaki, Kıpçak Türkçesi'ndeki şekilllerinden hareketle Standart (ölçünlü) Türkiye Türkçesi'nde *besi* biçiminde ifade edildiği açıktır.

Öte yandan, Altayca-Türkçe Sözlük'te verilen *bıza, bsaa, psaa, bozu*: "buzağı" gibi kavram işaretleri ve de Şor Türkçesi Sözlüğü'nde yer alan *pıza*: "buzağı" (1 yaşına kadar kavram işareti Türkçedeki *besi* kavram işaretinin genişleyen anlam katmanlarını karşılamaktadır.

Diğer aşamada ise, Türkiye Türkçesi'nde *besi doku* biçiminde işaretlenen kavram ise; "1. Bit. Tohumların içindeki embriyoyu çevreleyen bölüm, besi dokusu. 2. Yumurta akı maddesi. *besi örü* ise bitki adı olarak tohum çimlenirken yeni çıkan bitkiyi beslemeye yarayan ve embriyonun çevresine yayılmış bulunan besleyici maddelerin bütünü olarak anlamlandırılması da bu delili kuvvetlendirmektedir.

Kısaltmalar

DKPAM Daśakarmapathāvadānamālā [On Eylem İlkesi ile İlgili Efsanelerin Derlemi]

Tung. Tunguzca

Mong. Moğolca

PTung. Proto Tunguzca

Jpn. Japonca

Kalm. Kalmuk Türkçesi

OTurk. Orta Türkçe

OUygh.	Orta Uygurca
Gag.	Gökoğuz Türkçesi
Az.	Azerbaycan Türkçesi
Turkm.	Türkmen Türkçesi
Sal.	Salar Türkçesi
Uzb.	Özbek Türkçesi
Uygh.	Uygur Türkçesi
Krm.	Kırım Türkçesi
Tat.	Tatar Türkçesi
Bashk.	Başkurt Türkçesi
Kirgh.	Kırgız Türkçesi
Kaz.	Kazak Türkçesi
KKalp.	Karakalpak Türkçesi
Kum.	Kumuk Türkçesi
SUygh.	Sarı Uygur Türkçesi
Khak.	Hakas Türkçesi
Oyr.	Oyrat Türkçesi
Tv.	Tuva Türkçesi
Chuv.	Çuvaş Türkçesi
Yak.	Saha (Yakut) Türkçesi
Dolg.	Dolgan Türkçesi
Tof.	Tofa Türkçesi

Kaynaklar

Adams, Q. D. (1999). *A dictionary Tocharian B, Lieden studies in Indo-Europen.* 10, XXXIV. 830pp. Rodopi- Amsterdam- Atlanta.

Akalın, Ş. H., Tannagaşeva, K. N. (1995). *Şor sözlüğü*. Türkoloji Araştırmaları 2. Sözlük Dizisi 1. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi*. Erzurum.

Alyılmaz, C. (2013). Karı Çor Tigin yazıtı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 1-61.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / "öğrenen"in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçede birden fazla anlam ögesiyle (sentaktik yolla) kavramların işaretlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*. *1*(3), 11-25.

Bayram, B. (2007). *Çuvaş Türkçesi-Türkiye Türkçesi sözlük.* İzmir.

Caferoğlu, A. (1931). *Abû Hayyân, Kitâb al- İdrâk li- lisan al-Atrâk*. İstanbul: Evkaf Matbaası.

Clauson, G, Sir. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth – century Turkish,* Oxford.

Edgerton. F. (1977). *Buddhist hybrid Sanskrit grammar and dictionary, Volume II*. Dictionary, New Delhi.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*, Ankara: TDK Yay.

Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü.* Ankara: Bizim Büro Basım Evi.

Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Dağ.

Fedotov, P. M. (1996). *Etimologiçeskiy Slovar Çuvaşskaga Yazika*, Çuvaşskiy Gasuderstvenniy Institut Gumanitarnih Nauk, Çuvaş Devleti İnsani ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Çebaksarı.

Gabain, V. A. (1942). *Eski Türkçenin grameri.* Berlin.

Gemalmaz, E. (1995). Türkçenin morfo-sentaktik yapısının fonolojisine etkileri, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.* 3, 1-7.

Gemalmaz, E. (2005). Öğrenme ve uygulama dilleri. http://efrasiyap.tripod.com/yazilar/yazilar.html. Güzelce, 08.09.05.

Grönbech, K. (1992). *Kuman lehçesi sözlüğü, Codex Cumanicus'un Türkçe Sözlük Dizini*. Ankara: Kültür Bak. Yay.

Gülensoy, T (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi.* Ankara: Akçağ Yay.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkçenin şekil bilgisi.* Ankara: TDK Yay.

Malov, S. (1951). *Qedim Türk yazılarının abideleri.* Moskova.

Mert, O. (2002). *Kutadgu Bilig'de hal kategorisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 21, 25-32.

Mert, O. (2008). Orhun yazıtlarında kullanılan işaretsiz (/.Ø./) görev ögeleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* 38, 1-20.

Müller, M. F. (1893). *A Sanskrit - English dictionary*. Oxford.

Naskali, G. E. ve Duranlı, M. (1999). *Altyaca - Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yay.

Niyanatiloka, V. (1988). *Buddhist dictionary, manual of Buddhist terms and doctrines*. Sri Lanka.

Sarao, K.T.S. and Long, J. (2017). *Buddhism and Jainism*. Encyclopedia of Indian Religions, Netherlands.

Stachowski, M. (2011). *Etimoloji*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.

Stratostin, S., Dybo, A. and Mudrak, O. (2003). *Etymological dictionary of the Altaic languages.* Brill Leiden, Boston.

Tekin, Ş. (1971). *Burkancıların mehdisi Maitreya ile buluşma Uygurca iptidai bir dram Maytrısimit.* Ankara. Atatürk Üniversitesi Yay.

Toparlı, R. Vural, H. ve Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*.Ankara: TDK Yay.

Tŏth, A., (2007). *Macarcanın Etimolojik Sözlüğü*. Mikes International The Hague, Hollanda. Den Haag.

Türkçe Sözlük, (2011). Ankara: TDK Yay.

Wilkens, J. (2012). "Human embryology according to old Uyghur Buddhist text" *Studies in Central Asian Philology, Papers of International Symposium on Central Asian Philology*, November, Beijiing, Edit by Abdurreşid Yakup, 226-241.

Williams, Monier, M. (1964). *A Sanskrit- English Dictionary*. Oxford.

Extended Abstract

Language is a constantly evolving and changing communication tool. It has reached its social norms with the influence of the individual who makes development and change in itself. While the individual accepted the language with his own rules, it is also changed and developed it in the historical process. This process has continued since the written sources of primitive languages. Changing the nature of the language to its own and its own laws can only be changed by the individual's ability to use it. Language also provides the historicity of the individual. What makes the individual historical is the language that makes him live with identity. The individual who expresses himself with language stays with him for the future and lives. After the invention of the writing and after the widespread use of all literary genres, all the terminology and all the literature in the language of the individual's history has been effective. The individual strives for future generations to convey their own thoughts, their own feelings, and their own perspectives, and to present them effectively with all the literary genres of language. The language concepts, indicators and terms that are formed with all the graphical elements of the manuscript are based on the purpose of being permanent. Sometimes this is a picture of a rock, sometimes an icon, and sometimes a word. Turkish lived and lived all stages of development and change throughout the historical process.

Language is a constantly changing and developing medium of communication. Like other languages, Turkic is a language that renews, develops and changes itself during the historical process. The change and development of innovation has continued because of the relationship that Turkic has established with other languages as well as in its own way.

Turkish makes its own development and change in relation to other languages with word, concept and term exchange. In this exchange, the new language to be changed by changing or developing the values of the sound and meaning on the back, which some terms and concepts belong to, takes shape and changes according to the rules of language knowledge together with the sound, meaning and cultural value. The term, concept and words that are derived from other tongues in Turkish take place in the word existence of Turkic people with this method.

Old Uighur Turkish Period is a period in which Turkish is exchanging concepts, terms and words with other languages. In this period, a large number of words, terms and concepts have been passed to Turkish by means of translated works. In particular, the fact that the works have a religious theme caused many religious words, terms and concepts to pass into Turkish. A religious terminology was formed in the Old Uighur Turkish by virtue of the religious characteristics of the works. Religious terms and terms are sometimes found in the Old Uighur language, and sometimes in the form of small sound (phoneme) and form (morphem) change directly into Old Uighur Turkish. Together with a new geography, the new Uyghurs who had entered a new cultural basin also acquired new neighbors. Toharian, Sogdian are some of them. In particular, religious-themed works were translated from Sanskrit to Toharian. In addition, the Pali dialect of Sanskrit has been an important source for religious themed works. Because the Sanskrit verbal language sources and religious different idioms in their vocabulary. The fact that the works belong to both denominations of Buddhism (Hinayana, Mahayana) and the richness of all concepts and terms.The Uighurs also gave the Old Uighur Turkish to the old Uighur language according to the features and terms of the Turkish language. The works which were translated during the Mahayana denominations period or which belonged to the thematic religious elements of the Hinayana denominations Period but translated into Old Uighur during the period when the Mahayana denominations were widespread also had different concepts and terms. In this way, many religious terms and concepts were passed to Old Uighur with a different concept and term richness in each period.

In this study, we will focus on the word *"flesh, meat*" (*besi*) which can be thought to be transmitted through Sanskrit (*peśī)* to Turkish by voice exchange. It will be pointed out the function of the word, the linguistic meaning in the historical period in which it is mentioned, and the concept sign that corresponds to the texts of Old Uygur Turkısh. In addition, examples will be given from the Etimological Dictionaries.

İlbaş, S. (2019). Eskişehir ili Balkan muhacir ağızları ve karakteristik özellikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1385-1401.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1385-1401, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ESKİŞEHİR İLİ BALKAN MUHACİR AĞIZLARI VE KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ*

Songül İLBAŞ**

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

En eski dil özelliklerini ve unutulan söz varlığı ögelerini barındırması açısından diller için büyük öneme sahip olan ağızlar, dil araştırmaları kapsamında pek çok çalışmaya zemin oluşturmuştur.

Eskişehir ili, farklı etnik kökene sahip toplulukların bir arada yaşadığı bir ildir. Bu çalışmada Eskişehir'e farklı tarihlerde göç etmiş Balkan muhacirlerinin ağız özellikleri incelenmiştir. Bulgaristan, Yunanistan ve Romanya muhacirlerinin yaşadığı yerleşim birimlerinden derlemeler yapılmıştır. Bu derlemeler "Eskişehir İli Dil Atlası" adlı ve 112K405 numaralı TÜBİTAK projesi kapsamında yapılmış ve bu proje ile Eskişehir'de Balkan muhacirlerinin bulunduğu yerleşim yerlerinin tamamı belirlenmiştir. Çalışmada kullanılacak metinler bahsi geçen proje kapsamında hazırlanan "Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağızları" başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır. Bu metinler aracılığıyla muhacir ağızlarının sesbilgisi, biçimbilgisi ve söz varlığı özellikleri ile ilgili tespitler yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eskişehir, Türkiye Türkçesi ağızları, Balkan muhacirleri, muhacir ağızları.

BALKAN IMMIGRANT DIALECTS OF ESKİŞEHİR AND CHARACTERISTIC FEATURES

Abstract

Dialects that is very important for languages in terms of containing the oldest features and forgotten vocabulary items have formed basis for many researches about language.

Eskişehir is a province where many ethnic groups live together. In this study, dialect features of Balkan immigrants who immigrated to Eskişehir at different dates were searched. Some collations were made from the settlements Balkan immigrants from Bulgaria, Greece and Romania were living. These collations were made within the scope of the TÜBİTAK project named "The Language Atlas of Eskişehir" and numbered 112K405 and all Balkan immigrant settlements were determined with this project. The texts will be used at this study were taken from the master thesis named "Balkan Immigrant Dialects of Eskişehir" prepared within the scope of the project mentioned above. Determinations about phonological, morphonological and vocabulary features of immigrant dialects have found by these texts.

Keywords: Eskişehir, Turkish dialects, Balkan immigrants, immigrant dialects.

---

* Bu makale, yazarın Prof. Dr. Erdoğan BOZ danışmanlığında hazırladığı "Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağızları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör. Dr.; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, songulilbas@gmail.com

1. Giriş

Dil araştırmalarının temel amaçlarından biri dillerin kaybolan özelliklerini ve söz varlığı ögelerini ortaya çıkarmaktır. Bunu yaparken dil araştırmacılarının başvuracağı ilk kaynaklardan biri elbette ağızlardır çünkü ağızlar, dilin hızlı ve sürekli değişimine bir nebze de olsa karşı duran yapılardır. Ölçünlü dilde ortak bir dil kullanma eğiliminin de etkisiyle hızlı bir şekilde kaybolan özellikler ağızlarda uzun yıllar varlığını devam ettirebilir. Gemalmaz'ın da belirttiği gibi "Bir dilin evrim tarihini yazacak olan dil bilgini için ağız araştırıcılarının derleyip değerlendirdiği malzeme kadar değerli bir diğer canlı kaynak düşünülemez." (1989, s. 7).

Ağızlar, dil araştırmaları için önemli bir kaynaktır ancak gelişen teknolojiye ve değişen yaşam koşullarına bağlı olarak ağız araştırmaları da giderek zorlaşmaktadır. Şehir merkezlerinde yaşayanlar çoğunlukla ağız özelliklerini yitirmiştir. Köylerde ise nüfus oldukça düşüktür. Bunun yanında şehirde veya köyde hemen her evde bulunan bilgisayar ve televizyon gibi teknolojik aletler de ağız özelliklerini yok etmektedir. Eğitim düzeyinin artması, iletişimin kolaylaşması, kırdan kente göç gibi etkenler de ağızları etkilemektedir.

Teknolojinin ağızlar üzerindeki olumsuz etkisinin yanında olumlu etkilerinden de bahsetmek gerekir. Teknolojik araçlar sayesinde ağız araştırmaları daha hızlı ve kolay bir şekilde yapılabilmektedir. Eskiden derleme yapmak için kırsal bir bölgeye ulaşmada, derlemeleri kayıt altına almada ve kayıtların transkripsiyonunu yapmada yaşanan zorlukların bugün büyük ölçüde ortadan kalkması teknoloji sayesinde olmuştur.

Türkiye'deki Balkan muhacirleri ile ilgili ve bazı bölgelerde konuşulan muhacir ağızlarıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır ancak Eskişehir'de önemli bir sayıda muhacir bulunmasına rağmen bunların ağız özellikleri araştırılmamıştır. Eskişehir hem yerli ağızlar hem de muhacir ağızları ile ilgili çalışmalar için hâlâ bakir bir yöredir (Boz ve Günay Aktaş, 2013, s. 2). Bununla birlikte yukarıda bahsedilen proje kapsamında Eskişehir ili ağızları üzerine üç yüksek lisans bir de doktora tezi hazırlanmıştır. Bunlar; Eskişehir İli Manav Ağızları (Doğru, 2017), Eskişehir İli Türkmen Ağızları (Yıkmış, 2015), Eskişehir İli Yörük Ağızları (Sert, 2015) ve Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağızları (İlbaş, 2015) başlıklı tezlerdir. Ayrıca Doğru (2017) ve Sert (2018) Eskişehir'in yerli ağızlarından Manav ve Yörük ağızlarıyla ilgili makale düzeyinde çalışmalar da yapmışlardır. Bunların dışında Eskişehir'de konuşulan Kırım Tatar ağzı, Kazan Tatar ağzı, Nogay Tatar ağzı ve Karaçay-Malkar ağzı ile ilgili farklı çalışmalar vardır (geniş bilgi için *bk.* Özkan, 1997; Kırımlı, 2012; Boz, Günay Aktaş, Doğru ve İlbaş, 2013; Boz, 2016; Boz ve Günay Aktaş, 2016). Hemen belirtelim ki bunlardan önce Eskişehir'deki ağız özellikleriyle ilgili ilk olarak Caferoğlu (1950) çalışmıştır.

Eskişehir, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'ndan Cumhuriyet Dönemine kadar önemli sayıda dış göç almıştır. Birçok yerden dış göç almasına rağmen göçlerin büyük bir bölümü Bulgaristan, Yunanistan ve Romanya'dan olmuştur. Prof. Dr. Erdoğan BOZ'un yürütücülüğünü yaptığı TÜBİTAK destekli "Eskişehir İli Dil Atlası" projesi sayesinde Eskişehir'de Balkan muhacirlerinin azınlık veya çoğunluk olarak bulunduğu bütün yerleşim yerleri belirlenmiş ve muhacirlerin çoğunluk olduğu yerleşim yerlerinin tamamından derlemeler yapılmıştır. Bununla birlikte Eskişehir'in merkez mahalleleri ve ilçe merkezlerinden derleme yapılmamıştır. Buna göre Eskişehir'in 61 köyünde Balkan muhacirleri çoğunluktadır. Adı geçen proje kapsamında hazırlanan "Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağızları" başlıklı yüksek lisans tezinde de kullanılan metinler, sesbilgisi, biçimbilgisi ve söz varlığı açısından incelenmiştir. Metinlere ve satırlara numaralar verilmiş ve metinler iki alt ağız bölgesine ayrılmıştır. Bu numaralar tezdeki şekliyle örneklerin yanında parantez içinde sırasıyla alt ağız bölgesi, metin ve satır numarası olarak belirtilmiştir.

Metinler üzerinden eş zamanlı dil incelemesi yapılmıştır. Ancak zaman zaman verilen kimi örneklerde art zamanlı olarak karşılaştırma yapılmıştır. Sesbilgisi incelemesinde ünlüler, ünsüzler ve ses değişmeleri ele alınmıştır. Ölçün dışı ünlüler ve ünsüzler belirlenerek kullanım sayılarına göre sık ya da seyrek kullanılanlar olarak tasnif edilmiştir. Biçimbilgisi incelemesinde BOZ'un "Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi" adlı çalışması temel alınmıştır. Hem sesbilgisinde hem de biçimbilgisinde verilen alıntı sözcük örneklerinden Arapça ve Farsça olanlar asıl biçimleriyle, batı dillerinden alınanlar ise ölçünlü Türkçedeki biçimleriyle karşılaştırılmıştır.

Muhacir ağızlarının incelenmesi dil (ağız) etkileşimi açısından da oldukça önemlidir. Çalışmada "göçmen" yerine "muhacir" sözcüğünün tercih edilmesi görüşülen kişilerin kendilerini bu şekilde adlandırması sebebiyledir.

2. Muhacir Göçleri ve Eskişehir

2.1. Balkanlardan Anadolu'ya Göçler

Osmanlı döneminden itibaren Balkanlardan Anadolu'ya göçleri dört gruba ayırmak mümkündür: 1877-78 Osmanlı-Rus (93 Harbi) savaşına kadarki göçler "ilk dönem göçleri", bundan Balkan savaşlarına kadarki göçler "ikinci dönem göçler", Balkan savaşlarından Cumhuriyet dönemine kadarki göçler "üçüncü dönem göçleri", Cumhuriyet döneminde meydana gelen göçler de "son dönem göçleri"dir (Çelik, 2010, s. 406).

Uzun yıllar devam eden muhacir göçleri çeşitli sebeplere dayanır. Kırlı'ya göre; göçlerin temel sebebi Balkanlar'da Osmanlı'nın kaybettiği topraklarda kurulan devletlerin

Türklere ve Müslümanlara karşı tutumudur. Bu kapsamda göç sebepleri; Türklerin ve Müslümanların gördüğü baskı ve zulümler, asimilasyon hareketleri, ekonomik sıkıntılar ve haksızlıklar, dini sebepler, ağır vergiler, Türklerin-Müslümanların askerlik zorunluluğu şeklinde sıralanabilir (2001, s. 118-143), 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın, Osmanlı'nın yenilgisiyle sonuçlanması üzerine yaşadıkları güvensiz ortamdan kurtulmak isteyen Türkler, Anadolu'ya göç etmiştir (Doğru, 1989, s. 213). Aynı şekilde Balkan savaşları sonucunda da özellikle Bulgaristan ve Yunanistan'daki Türkler, yeni idarelerin veya halkın baskı ve zulümlerinden dolayı Osmanlı'ya sığınmışlardır (Halaçoğlu, 1994, s. 133).

Vidin, Tulça, Kalas, Köstence, Varna, Burgas, Ahyolu, Dedeağaç, Karaağaç, Kavala ve Selanik gibi liman şehirlerinde toplanan muhacirler deniz yolu ile İstanbul, Çanakkale ve İzmir'e taşınmıştır (Kocacık, 1980, s. 146-147). Bir kısmı bu şehirlere yerleşirken bir kısmı da kara ve demiryoluyla Anadolu'nun daha iç bölgelerine yönelmiştir. Kaynak kişilerden edindiğimiz bilgilere göre kimi aileler demiryoluyla kimileri de kendi imkânlarıyla öküz arabalarıyla göç etmiştir. Kırlı,özellikle demiryoluyla gelen muhacirlerin göç sırasında büyük sıkıntılar yaşadığını belirterek, açlık, salgın hastalık, kazalar ve hava şartları nedeniyle yolculuk sırasında birçok kişinin hayatını kaybettiğini ifade eder (2001, s. 151-154).

Muhacirlerin nakledilmeleri, uygun yerlere yerleştirilmeleri, barınma, yiyecek, giyecek, sağlık ve iş gibi ihtiyaçlarının karşılanması konularında düzenlemeleri yapmak amacıyla Osmanlı Devleti tarafından çeşitli komisyonlar kurulmuştu. Bu komisyonlar merkezden gelen emirleri de dikkate alarak gerekli işlemleri yapmaktaydı. Muhacirler için ülke içinden ve dünya devletlerinden yardım toplamak da yine bu komisyonların göreviydi (Kırlı, 2001, s. 154-165).

93 Harbi sonrasında Rusya'nın 1878 Berlin Antlaşması ile kurulan Bulgaristan Emâreti ve Şarkî Rumeli Vilayeti'ni Bulgarlarla doldurmasını önlemek isteyen Osmanlı, muhacirlerin bu bölgelere geri dönmelerini sağlamak için çalışmış ve muhacirlerin bir kısmı topraklarına geri dönmüştür. Ancak bu bölgelerdeki mahalli idarelerin ve Bulgaristan'ın Türklere baskılarını sürdürmesi üzerine Türkler, 1879'dan itibaren kesin olarak göç etme kararı almışlardır (İpek, 1994, s. 238).

Muhacirler geçici bir süre İstanbul, İzmir, Mersin, Adana, Samsun, İskenderun, Suriye, Sinop, Samsun ve Trabzon'da camilere, tekkelere, medreselere, mescitlere, okullara, çadırlara ve Türk ailelerin evlerine yerleştirilmiş daha sonra Anadolu'da uygun görülen pek çok şehre sevk edilmiştir (Kırlı, 2001, s. 167-168). Bu şehirlerden biri de coğrafi konumu ve özellikleri açısından muhacir yerleştirmeye uygun bulunan Eskişehir'dir.

2.2. Eskişehir'e Balkan Muhaciri Göçleri

Eskişehir'e 1768'den itibaren Kırım'dan ve daha sonra Rumeli'den muhacirler gelmiştir (Oğuzoğlu ve Emecen, 1995, s. 401). Eskişehir'e ilk gelen muhacirler Abazalarla Çerkezler olup, 1860'da Kırım'da başlayan göç hareketinden sonra ise Eskişehir'de 10'a yakın Tatar köyü kurulmuştur. 19. Yüzyılın sonuna doğru Kafkasya ve Kırım göçleri bitmiş, Balkan göçleri 1912 Balkan Harbi sonuna kadar sürmüştür. Bu göçler sonucunda Eskişehir'de pek çok muhacir köyü kurulmuş ancak 1950-1951 yıllarında Bulgaristan'dan Eskişehir'e gelen muhacirler yeni köy kurmayıp mevcut köylere yerleşmişlerdir (Tunçdilek, 1954, s. 202-204).

1968 yılında Bulgar ve Türk hükümetleri arasında bir anlaşma imzalanmış ve 1952 yılına kadar yakın akrabaları Türkiye'ye göç etmiş olan Türklerin Türkiye'ye göç etmelerine izin verilmiştir.[1] Bu anlaşma doğrultusunda 1970'li yıllarda Eskişehir'e bir göç dalgası daha gerçekleşmiş ve 1978 yılına kadar devam etmiştir. 2 Haziran 1989'dan itibaren ise zorunlu pasaport verilerek sınır dışı edilen Türkler, daha önce gelen muhacirlerin yaşadığı yer olduğu için Eskişehir'e gelmişlerdir (Ertin, 1994, s. 108-111).

Eskişehir'de bulunan muhacir köylerinin önemli bir bölümü de 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı sonrası gelen muhacirler tarafından kurulmuştur. Doğru, Eskişehir'e yapılan yoğun muhacir iskanının en önemli sebebinin sancak dahilinde devlete ve vakıflara ait boş arazilerin bulunması olarak açıklar (1989, s. 213). Kırlı ise ekonomik sebeplerin ön plana çıktığını belirterek Eskişehir'de yerli, Yörük ve Türkmenler tarafından mera olarak kullanılan toprakların muhacirlerin iskân edilmesiyle tarıma açılması ve ülkenin hububat ihtiyacının büyük bir bölümünün buradan karşılanması düşüncesinin muhacirlerin Eskişehir'e yerleştirilmesinde etkili olduğunu söyler (2001, s. 201-202). Kırlı'ya göre diğer sebepler de şunlardır:

- Muhacirlerin yerleştirildikleri yerlerin iklim açısından geldikleri yerlere benzemesi önemlidir. Eskişehir'in birden çok iklim bölgesinin kesiştiği bölgede bulunması farklı bölgelerden gelen muhacirlerin yerleşmesi için uygun görülmüştür.

- Eskişehir'in ana yollar üzerinde bulunması muhacirlerin buraya yerleştirilmesinde etkili olmuştur. Çünkü göçler sırasında pek çok aile farklı bölgelere gitmek zorunda kalmıştır. Demiryolunun da açılmasıyla ulaşım ve haberleşmeye elverişli bir konumda bulunan Eskişehir'de bu ailelerin birbirlerinden daha kolay haber alabilecekleri düşünülmüştür.

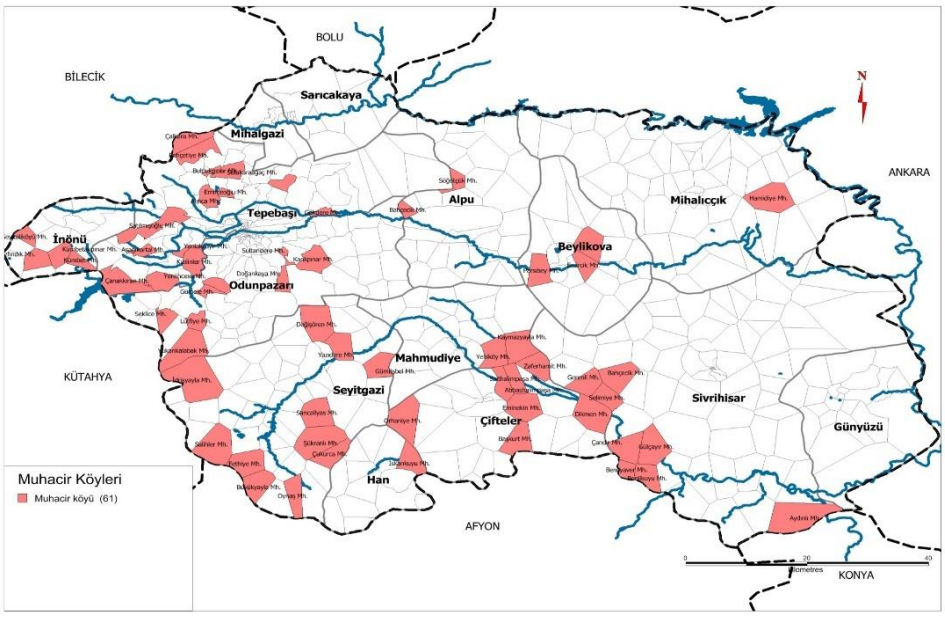
- Yapılan incelemeler sonucunda Eskişehir'de muhacirlerin yerleştirilmesine müsait olan oldukça geniş bir arazi tespit edilmiştir (2001, s. 202-203).

[1] Türkiye Büyük Millet Meclisi, (Çevrimiçi), http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MM__/d02/c035/mm__02035065ss0822.pdf, 7 Mayıs 2019.

Göç döneminde, muhacirlere yerleşmeleri için gösterilen yerlerde büyük bataklıklar bulunması ve sıtma hastalığı sebebiyle pek çok köy daha sonra yer değiştirmiştir. Muhacirlerin yaşadığı sıkıntılar göç sırasında yaşananlar ve hastalıklarla sınırlı kalmamış, meralarını muhacirlere vermek istemeyen yerlilerle mücadele etmek durumunda kalmışlardır. Hatta önceden gelen muhacirler arazilerinin azalmasını istemedikleri için kendilerinden daha sonra gelen muhacirlerle de anlaşmazlıklar yaşamışlardır (Tunçdilek, 1954, s. 205-206).

Muhacirleri bekleyen bir diğer sorun ise muhacir çocuklarının eğitim sorunuydu. Ailelerin başvuruları doğrultusunda devlet, muhacir çocuklarının meslek sahibi olmaları için özellikle meslek okullarına kayıtlarının yapılması ve çeşitli yerlerde okulların açılması için gerekenlerin yapılmasını sağlamıştır (Arslan, 2008, s. 129-130).

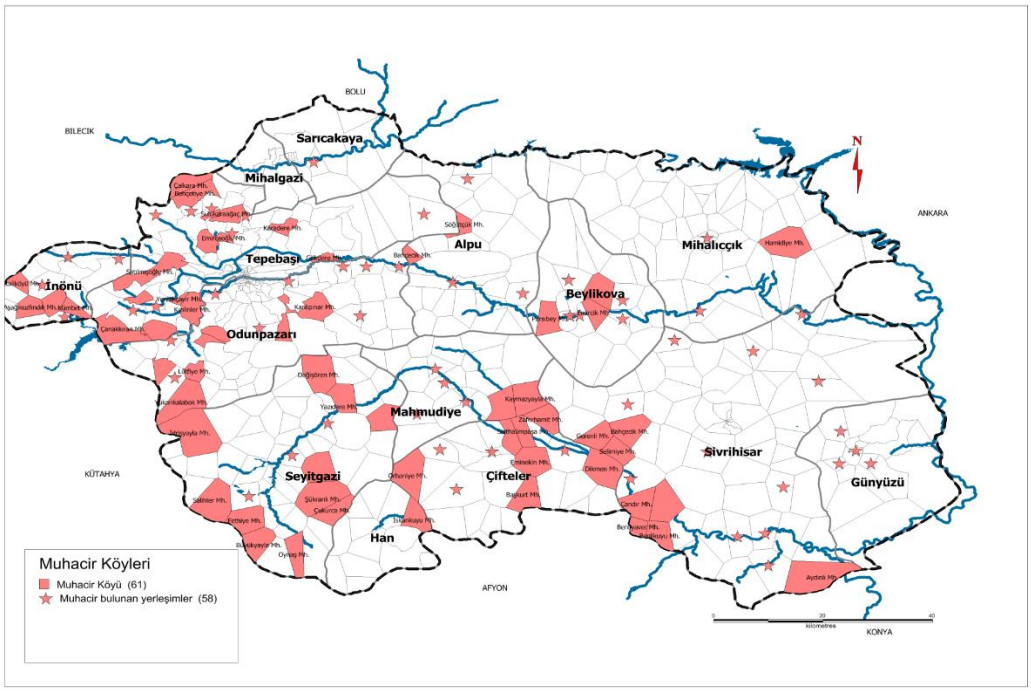
93 Harbi öncesinde başlayıp, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı sırasında yoğunlaşarak Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar devam eden, 1950-1970 ve 1990'lı yıllarda da küçük gruplar halinde gerçekleşen muhacir göçleri sonucu Eskişehir'e pek çok Balkan muhaciri yerleşmiştir. Çalışmamızda Eskişehir'in 11 ilçesine bağlı toplam 61 köyde genellikle Bulgaristan, Yunanistan ve Romanya'dan gelen muhacirlerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu köyler muhacir köyü olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bu köylerin etnik yapısını sadece muhacirler oluşturmamaktadır.



Harita 1: Muhacir köyleri

Ayrıca Alpu-Çardakbaşı'nda 1, Alpu-Belkese'de 1, Alpu-Merkezde 25, Beylikova-Akköprü'de 10, Beylikova-Merkezde 500, Beylikova-Sultaniye'de 5, Beylikova-Doğray'da 1,

Beylikova-Yeniyurt'te 20, Çifteler-Körhasan'da 20, Çifteler-Ilıcabaşı'nda 8, Çifteler-Hayriye'de 2, Çifteler-Merkezde 505, Günyüzü-Çardaközü'nde 2, Günyüzü-Merkezde 1, Günyüzü-Bedil'de 1, Günyüzü-Atlas'ta 20, Günyüzü-Mercan'da 5, İnönü-Esnemez'de 2, İnönü-Kümbetyeniköy'de 5, İnönü-Oklubalı'da 40, İnönü-Merkezde 20, Mahmudiye-Mesudiye'de 25, Mahmudiye-Hamidiye'de 2, Mahmudiye-İsmetpaşa'da 15, Mahmudiye-Merkezde 400, Mihalıççık-Yunusemre'de 2, Mihalıççık-Merkezde 5, Odunpazarı-Yenisofça'da 10, Odunpazarı-Karacaşehir'de 15, Odunpazarı-Akpınar'da 10, Odunpazarı-Karahüyük'te 23, Odunpazarı-İmişehir'de 2, Odunpazarı-Çamlıca'da 2, Odunpazarı-Ağapınar'da 2, Odunpazarı-Çavlum'da 4, Odunpazarı-Karacahöyük'te 2, Sarıcakaya-Mayıslar'da 15, Seyitgazi-Kırka'da 20, Seyitgazi-Merkezde 50, Seyitgazi-Yeşiltepe'de 10, Sivrihisar-Mülk'te 3, Sivrihisar-Çaykoz'da 1, Sivrihisar-Biçer'de 4, Sivrihisar-Dumluca'da 1, Sivrihisar-Paşakadın'da 1, Sivrihisar-İğdecik'te 1, Sivrihisar-Kurtşeyh'te 4, Sivrihisar-Ahiler'de 2, Sivrihisar-Göktepe'de 1, Sivrihisar-Aşağıkepen'de 1, Sivrihisar-Aktaş'ta 3, Tepebaşı-Takmak'ta 7, Tepebaşı-Mollaoğlu'nda 7, Tepebaşı-Avlamış'ta 1, Tepebaşı-Bektaşpınarı'nda 1, Tepebaşı-Karaçobanpınarı'nda 4, Tepebaşı-Kozlubel'de 4, Tepebaşı-Uludere'de 6, Tepebaşı-Kozkayı'da 2, Tepebaşı-Muttalıp'ta 10, Tepebaşı-Çukurhisar'da 300 hane muhacir bulunmaktadır. Eskişehir'in merkez mahalleleri bu tespite dahil edilmemiştir (Boz, Günay Aktaş, 2015).



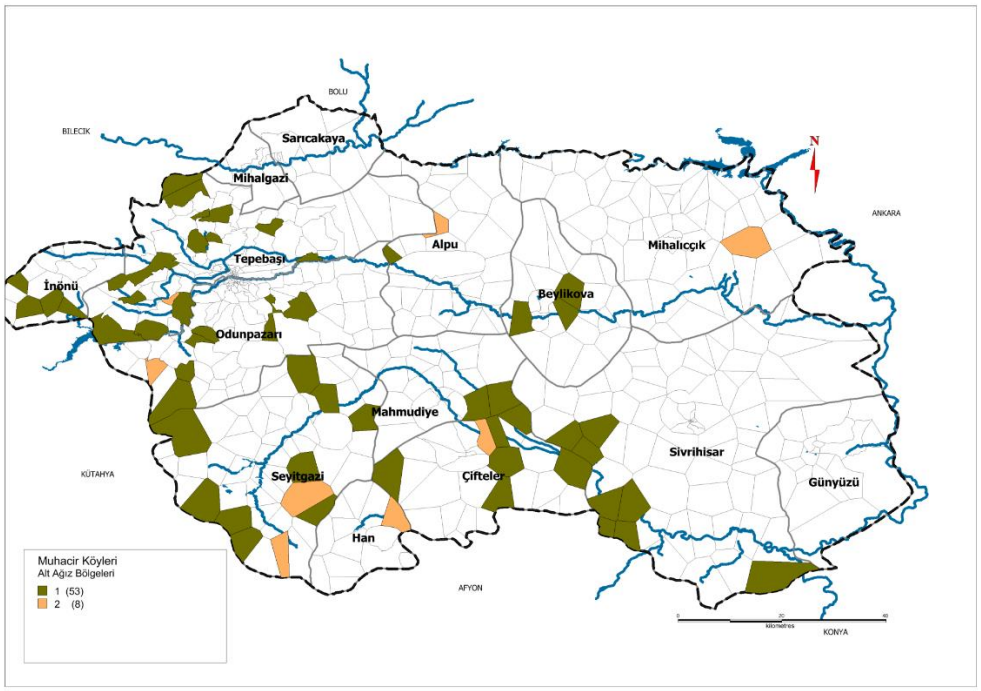
Harita 2: Muhacir köyleri ve muhacirlerin azınlıkta olduğu yerleşimler

Alpu'da 2, Beylikova'da 3, Çifteler'de 7, Han'da 1, İnönü'de 4, Mahmudiye'de 2, Mihalıççık'ta 1, Odunpazarı'nda 8, Seyitgazi'de 11, Sivrihisar'da 8 ve Tepebaşı'nda 14 muhacir köyü bulunmaktadır (İlbaş, 2015, s. 9).

3. Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağızları

Eskişehir ili ağızları, Karahan'ın (1996, s. 150) Anadolu ağızları sınıflandırmasına göre Batı grubu ağızları içerisinde yer alır. Bu grubun 1. Alt grubunda Eskişehir'le birlikte Afyon, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bilecik, Burdur, Bursa, Çanakkale, Denizli, Eskişehir, Isparta, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla, Uşak ve Nallıhan ağızları bulunmaktadır. Bununla birlikte bu sınıflandırmada yerli ve muhacir ağızları birbirinden ayrılmamıştır.

Eskişehir'in 11 ilçesine bağlı 61 köyden derlenen metinler incelendiğinde şimdiki zaman biçimbiriminin farklı kullanımları dikkat çekmektedir. Buna göre Eskişehir ili Balkan muhacir ağızları (bundan sonra EİBMA) iki alt ağız bölgesine ayrılmaktadır. Birinci bölgede 53, ikinci bölgede ise 8 köy bulunmaktadır.



Harita 3: Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağızları alt ağız bölgeleri

4. Eskişehir İli Balkan Muhacir Ağızlarının Balkan Muhacir Ağızları Arasındaki Yeri ve Karakteristik Özellikleri

Nemeth (1983), Balkan Türk ağızlarını doğu ve batı ağızları olmak üzere iki ana bölgeye ayırır ve batı ağzının karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralar:

"1. Sözcük sonundaki /ı/, /u/ ve /ü/ ünlüleri çok heceli sözcüklerde /i/ biçimindedir (*ḳuyi* "kuyu", *doġri* "doğru", *ḳızi* "kızı", *yarisını* "yarısını", *küpri* "köprü", *uli* "ölü", *burni* "burnu", *alti* "altı" *vb.*).

2. /i/ ünlüsü ilk hecede ve kapalı hece dışında, belli durumlarda kurallı olarak /ı/ biçimindedir (*gelinım, benım, senın, verdıḳ, çeḳılır, evında, evımız, rengımi, elında vb.*).

3. Eski Türkçe /ö/ ve /ü/'nün /o/ ve /u/ ile ya da ara ünlülerle karşılanması dar alanlarda yaygındır (*boyle* "böyle", *dort* "dört", *soz* "söz", *uç* "üç", *yuru-* "yürü-", *duşunur* "düşünür" *vb.*).

4. /a/-/e/ ünlülerini bulunduran işletimlik ve türetimlikler çoğunlukla damak uyumu dışındadır (*baḳarler, tutarler, dururler; sarayler, padişahler, luḳumler; olursem, baḳmasem, yaparseler, varse, alırse, olurse, alamasek; one ḳadar, altiye, doḳuze, otuze, ḳırke; aldıḳten sora, olduḳten sora, bayramden sonra, yaptıḳten sora; yalnısçe, ortancesi, ḳaraca, ḳarımca* "karınca", *hacre-* "harca-"; *ḳızlen* "kızla", *ḳollen* "kolla", *pilavlen* "pilavla" *vb.*).

5. Eski Osmanlıcadaki /ö/ ünlüsü kimi sözcüklerde /ü/, /w/ ve /u/ ile karşılanır (*küpri* "köprü", *ürdek* "ördek", *urdek* "ördek", *kupri* "köprü", *kwpri* "köprü", *uldi* "öldü", *urti* "örtü" *vb.*)

6. Kalın ve ince sıradan sözcüklerde /g/ veya /ğ/ ünsüzleri, Doğu Rumeli ağızlarında eriyip kaybolurken, Batı Rumeli ağızlarında varlığını korur, hatta daha çok süreksiz biçimleri ile kullanılır (*aġaç, begen-, saġ, aġla-, ayaġa, degenek, eger, etegından, urdege, buzagi, baġ, baġa vb.*).

7. Öğrenilen geçmiş zaman biçimbirimi her zaman tek biçimli *–{miş}* olarak kullanılır, dolayısıyla uyum dışı kalır *(almiş, ḳalmiş, yapmiş, olmiş, ö/ülmiş, durmiş vb.*).

8. Batı Rumeli ağızlarında, Doğu Rumeli ağızlarından farklı olarak şimdiki zaman biçimbirimi *–{(A)y}*'dır (*sevey, yapay, sorāyım, tutmay, oḳuysın, araysın, göriysın, baḳay, dey, aġlay, geliy vb.*)."

EİBMA'da yukarıda sıralanan özelliklerden birkaçının örnekleri görülmekle birlikte, çoğunun görülmemesi çalışma alanımızın Balkan ağızlarının doğu bölgesine girdiğinin kanıtıdır. Günşen (2008) ve Karagöz'ün (2012) çalışmalarında bu bölge için belirledikleri genel özellikler ve bu özelliklerin EİBMA ile karşılaştırılması şöyledir:

Tablo 1: Doğu Rumeli ağız özelliklerinin EİBMA ile karşılaştırılması

Doğu Rumeli Ağızları (A. Günşen ve İ. Karagöz)	EİBMA
/h/- > /ɸ/-	+
Kimi alıntı sözcüklerde /ɸ/- > /h/-	Seyrek
İç ve son seste /g,r,n,l,y/ düşmesi	+
[ŋ]	Seyrek (55)
/ç/ > /c/	Seyrek, "hiç" sözcüğünde yaygın
-/ç/ > -/ş/	+
/ḳ/ > /ġ/	+
/p/ > /b/	Çok seyrek
/s/ > /z/	Seyrek, "herkes" sözcüğünde yaygın
/ş/ > /j/	+
/t/ > /d/	Seyrek
/b/- > /p/- (pin-)	+
-/g/- > -/v/-	+
/ḳ/ > [ḫ]	-
Ön hecede /o/ > /u/, /ö/ > /ü/	+
Geniş zamanın kişi biçimbiriminde -/z/ > -/s/	+
Kapalı e bir iki sözcükte	+ (431)
Aslî uzun ünlülü sözcükler var	+
1. T.K. biçimbirimi –{In}	6 köyde
Zarf-fiil biçimbirimleri: -{dInIyAn}/-{dIŋIyAn}, -{AlAk}, -{IncAsInA}, -{DIyAn}, -{Dānı}/-{Dēni}, -{Dān}, -{Dāna}/-{Dēne}, -{Dīna}/-{D̄ine}, -{DInAyIn}/-{DUnAyIn}, -{DInAn}/ -{DUnAn}, -{DIyA}/-{DUyA}, -{DIkçAsInA}, -{IncA}/-{UncA}, -{IncAyA} ḳadā(r), -{Ik}/-{Uk} (-{Ip}/ -{Up}), -{ken}>-{kA}/-{kAn}/	-{dIneyin}, -{ken}>-{kA}/-{kAn}, -{kAnA}, -{AlAk}, -{DI^{4}yA(n)}, -{Dīna}/-{D̄ine}, -{DInA(n)}/ -{DUnAn}, -{IncAyA} ḳadā(r)
Ünlü ile biten sözcüklerde ilgi biçimbirimi –{yIn}	-
Yönelme durum biçimbirimi +{(y)I}/+{(y)U}	Daraltıcı ünsüzler etkisiyle son ses /a/ ve /e/'lerde daralma
Olumsuz eylemlerde geçmiş zaman sıfat-fiil biçimi -{mIş} yerine -{(y)Ik}	-
Geniş zaman biçimbirimi -{(I)r}/-{Ar}>-{ī}/-{ā}	+
Gelecek zaman biçimbirimleri -{AcA}, -{IcA}, -{UcA}, -{ycA}, -{cA}, -{cā}/-{cē}, -{çA}, -{çā}/-{çē}, -{cAk}, -{çAk}	+, -{(y)I^{4}cI^{4}K}-, -{(y)I^{4}cAK}-, -{(y)AcI^{4}K}-
Şimdiki zaman -{y}/-{yA}/-{yI^4}/-{yo(r)}, -{yo}, -{ōru}/-{ō̄rü}, -{āra}/ -{ēre}, -{yArA}, -{ārı}/-{ēri}, -{yArI}, -{(I)yI}, -{(I)yU}, -{(U)yu}, -{(A)yI}, -{(I)yA}, -{(I)y}/-{(U)y}, -{y}, -{Ī}, -{Ū}, -{(A/I)yArI}, -{(I)yrI}, fiil + zarf-fiil eki + ver-/var-	-{I^{4}yo(r)}-, -{mAKtA}-, -{(I^4)yA/I^4}-, -{Ay(I)}-, -{(I^4)y}-, -{(I)yArI}-, -{(U)yoru}-, -{(i)‿or}-
-{DIr} ve -{mA} dudak uyumu dışı	-
Akrabalık adı + {nI} (acıma-sevgi)	+ (1)
mara, mari, beyā, beyāv, ba, be, aba, abe, te, tebüle, töbüle, tebu, tobu, te orda, te orıya, baleyki zarf ve ünlemleri	be, te, te bu, te orıya
ile > nA/nAn/lAn	+
ḳadā, ḳadan, ḳadara, adan, adara, bāli, d̄ini (diye)	ḳadā, ḳadan, ḳadara, bāli
bṻle, şṻle, sōnacīma, onuştan/oncu/onçi (onun için), şini, şindi, şindicik, şindicikin, şimdik, artıkın, gayrıkın, gayrık	büle, şüle, şindi, şindicik/şimdicik, şindik
/o/ > /u/ (zamir-sıfat)	+
bora (bura), şorda	-
Bildirme biçimbirimi kiple kişi biçimbirimi arasında	-

"yapmıştırım"	
i- yardımcı eylemi /y/ almaz "elindemiş"	Çok seyrek
Damak uyumu var ama tam yerleşmemiş	İleri
+{lAyIn} > +{lān}/+{nān}/+{nAyIn}	-
3. Ç.K. biçimbirimi ve çokluk biçimbirimi {lAr} > {lā}/{lē}/{nā}/{nē}/{nAr}	+
-/nl/- > -/nn/- benzeşmesi	+
+{cIk}/-{cUk} (acıma, küçültme, sevgi) çok yaygın	Seyrek
+{gil} > +{i̇n}/+{Iyn}/+{ıylı(n)}	+

Muhacir köylerinden derlenen metinlerin incelenmesi sonucu Eskişehir'de yaşayan Balkan muhacirlerinin karakteristik ağız özellikleri (sesbilgisel ve biçimbilgisel) şöyle belirlenmiştir:

1. EİBMA, -{(I)yArI}- ve -{(U)yoru}- şimdiki zaman biçimbirimlerinin kullanılıp kullanılmamasına bağlı olarak iki alt ağız bölgesine ayrılır. Birinci bölgede 53 köy, ikinci bölgede 8 köy bulunur. 1. Alt Ağız Bölgesinde; -{Ay(I)}-, -{(I^4)y}-, -{(I^4)yA/I^4}, -{(I^4)yo(r)}-, -{mAKtA}- ve -{(i)‿or}- biçimbirimleri kullanılırken, 2. Alt Ağız Bölgesinde; -{Ay(I)}-, -{(I^4)y}-, -{(I^4)yA/I^4}-, -{(I)yArI}-, -{(I^4)yo(r)}-, -{(i)‿or}- ve -{(U)yoru}- biçimbirimleri kullanılır.

2. EİBMA'da ölçünlü ünlülerin yanında [ä], [ä], [ȧ], [å], [e̊], [í], [i̊], [ó], [ȯ], [ö̇], [ú] ölçün dışı ünlüleri de görülür. Bunlardan [ȧ] (149), [ä] (94), [ä] (76) ve [å] (55) sık görülürken, [e̊] (7), [í] (27), [i̊] (6), [ó] (3), [ȯ] (17), [ö̇] (7) ve [ú] (27) daha seyrek görülür.

3. Ölçünlü Türkiye Türkçesinde (bundan sonra ÖTT) bulunmayan birincil uzun ünlülerin EİBMA'da örnekleri görülür. Aynı zamanda erime, büzülme, derilme, ünlü kaynaşması ve ünsüz düşmesi gibi ses olaylarına bağlı olarak görülen ikincil uzun ünlülerin kullanımı ileri durumdadır.

4. EİBMA'da ölçünlü ünsüzlerin yanında [Ç], [F], [g̱], [ǵ], [ẖ], [K], [Ḵ], [ḱ], [Ĺ], [P], [r̲], [S], [Ş], [T], [v̇], ['] ölçün dışı ünsüzleri de görülür. Bunlardan [K] (108), [Ḵ] (167), [Ĺ] (393) ve [S] (198) sık görülürken, [Ç] (24), [F] (18), [g̱] (1), [ǵ] (25), [ẖ] (1), [ḱ] (37), P/ (28), [r̲] (1), [Ş] (22), [T] (75), [v̇] (8) ve ['] (1) daha seyrek görülür. Bu ünsüzler dışında, EİBMA'da kısmen ölçünlü sayılabilecek ancak yaygınlığı lehçe ve ağızlara göre değişkenlik gösteren [ŋ] ünsüzü görülür. Bu ünsüzün kullanımında komşu ağızların etkisi vardır.

5. Ön seste /h/ düşmesi EİBMA'da bütün kullanıcılarda tespit edilen, EİBMA ve diğer Balkan muhacir ağızları için karakteristik bir özelliktir. EİBMA'daki bu eğilime bağlı olarak zayıf ünsüzlerden en sık kullanılanı da /ẖ/ ünsüzüdür. /h/ düşmesinin yanında EİBMA'da ve diğer Balkan muhacir ağızlarında kimi örneklerde ön seste /h/ türemesi görülür.

6. İç seste ve son seste /c,ç/ > /j/ süreklileşmesi ve /ş/ > /j/ sürekli ünsüzler arası değişme EİBMA'da 25 kullanıcıda tespit edilen karakteristik bir özelliktir. Bu özellik diğer Balkan muhacir ağızlarında da görülür.

7. EİBMA'da ilerleyici ve gerileyici benzeşme yoluyla damak uyumu ileri durumdadır. -{(y)AcAk}- gelecek zaman ve -{(I^4)yA}- / -{Ay(I^4)}- şimdiki zaman biçimbirimlerinin kimi örneklerde uyum dışı kaldığı görülür. Kimi kök ve tabanlar, +{A}+ durum ve -{A}- istek biçimbirimleri ise sınırlı sayıda örnekte uyum dışı kalır.

8. EİBMA'da ilerleyici benzeşme yoluyla dudak uyumu ÖTT'ye göre ileri durumdadır.

9. EİBMA'da, vurgusuz orta hece ünlüsü olma, daraltıcı ünsüzler (c, ç, n, s, ş, y) yanında bulunma, kapalı e etkisinde kalma ve kişiye bağlı sebeplerden dolayı ilk, orta ve son hecede daralma görülür. Bunun yanında yönelme durum biçimbiriminin de 39 kullanıcıda dar ünlülü kullanımı tespit edilmiştir. Bu daralmada komşu ağızların ve komşu /y/ ünsüzünün etkisi vardır.

10. Ön seste /k, ķ/ > /g, ġ/ ötümlüleşmesi Anadolu ve Balkan muhacir ağızları ile birlikte EİBMA'da da ileri durumdadır. Bununla birlikte kimi örneklerde ötümsüz biçimlerin korunduğu görülür. Son seste /ç/ > /c/ ötümlüleşmesi ise EİBMA'da çoğunlukla "hiç" sözcüğünde görülür.

11. EİBMA'da iç seste /g/ ve /ġ/ ünsüzlerinin iki ünlü arasında korunması ileri durumdadır.

12. EİBMA'da ön seste /b/ > /p, P/ ötümsüzleşmesi çoğunlukla "bin-" eyleminde görülür. Son seste /z/ > /s/ ötümsüzleşmesi ise 1. Çokluk kişi biçimbiriminde ve "biz" zamirinde sıklıkla görülür.

13. EİBMA'da /g, ġ, ğ/ > /v/ dudaksıllaşması ileri durumdadır.

14. EİBMA'da hem Türkçe hem de alıntı sözcüklerde ikizleşme görülür.

15. EİBMA'da eklenme yoluyla -/n+l/->-/nn/- benzeşmesi ileri durumdadır.

16. EİBMA'da iç ve son seste /f/, /ğ/, /h/, /k/, /l/, /n/, [ŋ], /r/, /v/, /y/ ünsüzlerinin kaybolması sonucu erime, büzülme, derilme ve yutulma olayları sıklıkla görülür.

17. EİBMA'da -{DI^4k} ortacıyla birlikte kullanılan "+{DAn} + sonra" yapısının "+{ÇAn} + sonra" biçiminde kullanılması ileri durumdadır.

18. EİBMA'da topluluk/aile ifade eden +{gil} ve +{lAr} biçimbirimlerinin yanında bu işleve sahip +{īn(i)} biçimbirimi ve bu biçimbirimin, +{īl}, +{ilīn} biçimlerinin kullanılması ileri durumdadır. +{gil} ve +{īn} biçimbirimlerinin üst üste kullanıldığı örnekler de görülür.

19. EİBMA'da ÖTT'den farklı olarak -{DI^{4}nA}, -{dI^{4}ğI^{4}nA(n)}>-{dI^{4}nA(n)},

-{dI^{4}neyi(n)}, -{dI^{4}yA(n)} ulaç biçimbirimlerinin kullanılması ileri durumdadır. 27 kullanıcıda bu biçimbirimlerden en az biri tespit edilmiştir. Bunlardan başka bir kullanıcıda da -{Keydi(n)} ulaç biçimbirimi tespit edilmiştir.

20. EİBMA'da "i-" yardımcı eyleminin görülen geçmiş zaman 3. Kişi çekiminde -{DI^4(n)} biçimbirimini aldığı kimi örnekler tespit edilmiştir. "i-" yardımcı eylemiyle birlikte bir örnekte de asıl eyleme geldiği tespit edilmiştir.

21. EİBMA'da, karakteristik olmamakla birlikte komşu ağızların etkisiyle kimi örneklerde "i-" yardımcı eylemini alan adların öğrenilen geçmiş zaman 3. teklik ve çokluk kişi çekimlerinde "ad+i-{mI^{4}şTI^4}" yapısının kullanıldığı görülür. Bu yapının özellikle "var" sözcüğüyle kullanıldığı belirlenmiştir.

22. EİBMA'da kimi kullanıcılarda, gelecek zaman biçimbirimi -{(y)AcAk}-'la birlikte -{(y)I^{4}cI^{4}K} biçimbirimi de tespit edilmiştir. Bu biçimbirim farklı bir gelecek zaman biçimbirimi olmayıp, -{(y)AcAk}-'ın dar ünlülü biçimidir.

23. EİBMA'da böyük (I.52.56), gözel (I.31.32), nenni (I.2.85), yörümez (I.22.30), yana (I.14.106), ısıtma (II.4.29) gibi kimi sözcüklerde eskicil biçimlerin korunduğu görülür.

Sonuç

Eskişehir, yerli ve muhacir pek çok etnik unsurun bir arada bulunduğu bir ildir. Başta Bulgaristan, Yunanistan ve Romanya olmak üzere Balkan ülkelerinden göç ederek Eskişehir'e yerleşen muhacirlerin sayısı da oldukça yüksektir. Çeşitli nedenlerle ağız özelliklerinin bir kısmını yitirip ölçünlü dili kullansalar da özellikle kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan belli bir yaşın üzerinde muhacirlerin konuşmalarında ağız özellikleri korunmuştur.

Çalışma kapsamında 61 köyden derlenen metinler incelenerek Eskişehir Balkan muhacir ağızları şimdiki zaman biçimbiriminin kullanımına göre iki alt ağız bölgesine ayrılmıştır. Birinci ve ikinci alt ağız bölgesinde yer alan muhacir köyleri ve bağlı oldukları ilçeler şunlardır:

I. Alt Ağız Bölgesi

Alpu-Bahçecik; Beylikova-Aşağıiğdeağacı; Beylikova-Emircik; Beylikova-Parsibey; Çifteler-Başkurt; Çifteler-Dikmen; Çifteler-Eminekin; Çifteler-Orhaniye; Çifteler-Saithalimpaşa; Çifteler-Zaferhamit; İnönü-Aşağıkuzfındık; İnönü-Kümbetakpınar; İnönü-Kümbet; İnönü-Seyitali; Mahmudiye-Kaymazyayla; Mahmudiye-Yeniköy; Odunpazarı-Aşağıkalabak (Lütfiye); Odunpazarı-Doğankaya; Odunpazarı-Gümele; Odunpazarı-Kanlıpınar; Odunpazarı-Karaalan; Odunpazarı-Sultandere; Odunpazarı-Yukarıkalabak; Seyitgazi-Büyükyayla; Seyitgazi-Çukurca; Seyitgazi-Değişören; Seyitgazi-Fethiye; Seyitgazi-Gümüşbel; Seyitgazi-İdrisyayla; Seyitgazi-Salihler; Seyitgazi-Sarıcailyas; Seyitgazi-Yazıdere; Sivrihisar-Aydınlı; Sivrihisar-Bahçecik; Sivrihisar-Benlikuyu; Sivrihisar-Benliyaver; Sivrihisar-Çandır; Sivrihisar-Gerenli; Sivrihisar-Gülçayır; Sivrihisar-Selimiye; Tepebaşı-Alınca; Tepebaşı-Aşağıkartal; Tepebaşı-Behçetiye; Tepebaşı-Buldukpınar; Tepebaşı-Çalkara; Tepebaşı-Çanakkıran; Tepebaşı-Emirceoğlu; Tepebaşı-Gökdere; Tepebaşı-Karadere; Tepebaşı-Kızılinler; Tepebaşı-Satılmışoğlu; Tepebaşı-Sulukaraağaç; Tepebaşı-Yeniincesu

II. Alt Ağız Bölgesi

Alpu-Söğütçük; Çifteler-Abbashalimpaşa; Han-İskankuyu; Mihalıççık-Hamidiye; Odunpazarı-Seklice; Seyitgazi-Oynaş; Seyitgazi-Şükranlı; Tepebaşı-Yeniakçayır

Çalışma sonucunda EİBMA'da bir taraftan Balkan ağızlarının karakteristik özelliklerinin devam ettirildiği bir taraftan da komşu ağızların ses ve biçim özelliklerinin etkisinin olduğu görülmektedir. [ŋ] ünsüzünün ve "i-" yardımcı eylemini alan adların öğrenilen geçmiş zaman 3. teklik ve çokluk kişi çekimlerinde "ad+i-{mI^{4}şTI^4}" yapısının kullanımı bu duruma örnektir. Ayrıca çalışmada Balkan muhacir ağızlarının -{DI^{4}nA}, -{dI^{4}ğI^{4}nA(n)}>-{dI^{4}nA(n)},

-{dI^{4}neyi(n)}, -{dI^{4}yA(n)}, -{Keydi(n)} ulaç biçimbirimleri ve topluluk/aile ifade eden +{ĩn(i)} biçimbirimi gibi pek çok karakteristik özelliği tespit edilmiştir.

Kaynaklar

Arslan, S. (2008). *Balkan Savaşları sonrası Rumeli'den Türk göçleri ve Osmanlı Devleti'nde iskânları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boz, E. (2016). Eskişehir'de meskûn Nogayların Nogay Türkçesini kullanma pratikleri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 42, 17-26.

Boz, E. ve Günay Aktaş, S. (2013). Eskişehir ili dil atlası çalışmaları (yerli ve göçmen ağızları). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Eskişehir 2013 Türk Dünyası Kültür Başkenti Özel Sayısı,* 14, 59-72.

Boz, E. ve Günay Aktaş, S. (2015). Eskişehir ili kırsalı güncel etnik yapı. *Diyalektolog*, 10, 1-34.

Boz, E. ve Günay Aktaş, S. (2016). Diasporada Karaçay Türkçesinin kullanımı Eskişehir örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, *5*(1), 145-155.

Boz, E., Günay Aktaş, S., Doğru, F. ve İlbaş, S. (2013). Çevredilbilimi açısından Eskişehir'de konuşulan Kazan Tatar Türkçesi. *Diyalektolog*, 7, 31-38.

Caferoğlu, A. (1950). Eskişehir ağızları üzerine bir deneme. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi,* IV(1-2), 15-33.

Çelik, Z. (2010). Osmanlının zor yıllarında Rumeli göçmenlerinin Türk basınındaki sesi: Muhacir gazetesi (1909-1910). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 28, 403-413.

Doğru, F. (2017). *Eskişehir ili Manav ağızları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğru, F. (2017). Eskişehir ili Manav ağızlarının genel özellikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi,* 6(2), 828-846.

Doğru, H. (1989). XX. yüzyıla girerken Eskişehir'de kaza ve belediye yönetimi ile nüfus hareketleri. *Anadolu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 1, 183-223.

Ertin, G. (1994). *Eskişehir kentinde yerleşmenin evrimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gemalmaz, E. (1989). Ağız bilimi araştırmaları üzerine genellemeler. *Türk Kültürü Araştırmaları, Halil Fikret Alasya'ya Armağan, Ayrı Basım,* 149-159.

Günşen, A. (2008). Doğu Trakya ağızlarının şekil bilgisini belirleyen temel özellikler. *Turkish Studies*, 3/3, 402-470.

Halaçoğlu, A. (1994). *Balkan Harbi sırasında Rumeli'den Türk göçleri (1912-1913).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

İlbaş, S. (2015). *Eskişehir ili Balkan muhacir ağızları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İpek, N. (1994). *Rumeli'den Anadolu'ya Türk göçleri (1877-1890).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Karagöz, İ. (2012). Bafra göçmen Türk ağızları ve bazı özellikleri. *Turkish Studies, 7*(4), 2139-2147.

Karahan, L. (1996). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kırımlı, H. (2012). *Türkiye'deki Kırım Tatar ve Nogay köy yerleşimleri.* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Kırlı, E. (2001). *19. ve 20. yüzyılda Eskişehir'e yapılan göçler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kocacık, F. (1980). Balkanlar'dan Anadolu'ya yönelik göçler (1878-1890). *Osmanlı Araştırmaları I,* 137-190.

Nemeth, G. (1983). Bulgaristan Türk ağızlarının sınıflandırılması Üzerine. *TDAY Belleten 1980-1981,* 113-167.

Oğuzoğlu, Y. ve Emecen, F. (1995). Eskişehir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi,* 11, 398-401.

Özkan, F. (1997). *Osmaniye Tatar ağzı.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sert, G. (2015). *Eskişehir ili Yörük ağızları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sert, G. (2018). Eskişehir ili Yörük ağızlarının genel özellikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi, 7*(3), 1604-1623.

Tunçdilek, N. (1954). Eskişehir bölgesinde yerleşme tarihine toplu bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası,* 1-4, 189-208.

Türkiye Büyük Millet Meclisi, (Çevrimiçi),

http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MM__/d02/c035/mm__02035065ss0822.pdf, 24 Eylül 2014.

Yıkmış, S. (2015). *Ağız atlasları hazırlama yöntemleri ve Eskişehir ili Türkmen ağızları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended Abstract

Dialects are very important sources protecting linguistic features for many years. Many researches have been done about Turkish dialects but we can do more studies about the dialects in Eskişehir. Because of the variety on ethnic groups in Eskişehir it is possible to do more linguistic researches about their dialects.

An important linguistic research about dialects in Eskişehir was produced executived by Prof. Dr. Erdoğan BOZ named "The Language Atlas of Eskişehir", numbered 112K405 and supported TÜBİTAK. Four thesis were prepared about dialects of four ethnic groups in Eskişehir within the scope of this project. Three of the thesis are about local dialects (Manav, Yörük and Turkmen dialects) and one of them is about Balkan immigrant dialects.

Balkan immigrants in Eskişehir have come from many different countries and at different dates but lots of them have come from Bulgaria, Greece and Romania. These immigrants are living in 61 villages in Eskişehir as predominance and some local ethnic groups are also living in some of those villages as minority. The texts used in this study were compilled from all of 61 Balkan immigrant villages in Eskişehir. After the examining texts Balkan immigrant dialects were separated to two sub-dialect regions depending on usage of present continuous tense suffix variants. There are 53 villages in first sub-dialect region and 8 villages in second sub-dialect region.

Balkan immigrant dialects have been separated to two groups as east and west and some characteristic features have been determined for west group by some language researchers. It has been designated that some of these features were seen in dialects of Balkan immigrants in Eskişehir but most of determined features weren't seen in those dialects. According to this we can say that Balkan immigrant dialects in Eskişehir are included in east group of Balkan immigrant dialects.

In first sub-dialect region, present continuous tense suffixes -{Ay(I)}-, -{(I^4)y}-, -{(I^4)yA/I^4}, -{(I^4)yo(r)}-, -{mAKtA}- and -{(i)‿or}- are used and in second sub-dialect region -{Ay(I)}-,

-{(I^4)y}-, -{(I^4)yA/I^4}-, -{(I)yArI}-, -{(I^4)yo(r)}-, -{(i)‿or}- and -{(U)yoru}- are used.

In Balkan immigrant dialects in Eskişehir [ä], [ä], [å], [å], [e̊], [í], [i̊], [ó], [ȯ], [ȯ], [ú] non standard vocals are seen together with standard vocals. [å] (149), [ä] (94), [ä] (76) and [å] (55) are seen frequently but [e̊] (7), [í] (27), [i̊] (6), [ó] (3), [ȯ] (17), [ȯ] (7), [ú] (27) are seen less frequently.

Non standard consonants [Ç], [F], [g], [ǵ], [ḫ], [K], [Ḳ], [ḱ], [ĺ], [P], [ṛ], [S], [Ṣ], [T], [v̇], ['] are seen in Balkan immigrant dialects in Eskişehir together with standard consonants. [K] (108), [Ḳ] (167), [ĺ] (393) and [S] (198) are seen frequently but [Ç] (24), [F] (18), [g] (1), [ǵ] (25), [ḫ] (1), [ḱ] (37), P (28), [ṛ] (1), [Ṣ] (22), [T] (75), [v̇] (8) and ['] (1) are seen less frequently. According to these consonants [ŋ] is seen but neighbour dialects have an affect on usage of this consonant.

Another conspicuous feature of Balkan immigrant dialects in Eskişehir is usage of some suffixes with the difference of standard Turkish. +{ĩn(i)}, +{ĩl}, +{ilĩn} suffixes are used for expressing community or family. -{DI^{4}nA}, -{dI^{4}ğI^{4}nA(n)}>-{dI^{4}nA(n)}, -{dI^{4}neyi(n)},

-{dI^{4}yA(n)} and -{Keydi(n)} suffixes are used as adverb. "noun+i-{mI^{4}şTI^4}" structure is used for past perfect tense third person singular and plural but neighbour dialects have an affect on usage of this suffix.

Dialects are sufficient for researching about archaic vocabulary items too together with old phonological and morphological features of a language. Some archaic words have been detected in Balkan immigrant dialects in Eskişehir. Some of them are "böyük (I.52.56), gözel (I.31.32), nenni (I.2.85), yörümez (I.22.30), yana (I.14.106), ısıtma (II.4.29)".

The features mentioned above are the most remarkable ones in Balkan immigrant dialects in Eskişehir. However there are many other characteristic features detected within the scope of the texts from 61 Balkan immigrant villages in Eskişehir. All of them have been expressed broadly in this study. It has been also seem that Balkan immigrant dialects in Eskişehir eighter have the characteristic features of other Balkan immigrant dialects or have been affected from neighbour dialects in Eskişehir. These dialects are local Manav, Yörük and Turkmen dialects. Though all ethnic groups are living one within the other it is imperious to be affected from each other.

In this study eighter coming of Balkan immigrants to Eskişehir and their settlements or their dialectic features were examined.

Yavi, F. (2019). Tarama Sözlüğü'nde Türkçe dinî terimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(3), 1402-1436.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1402-1436, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

TARAMA SÖZLÜĞÜ'NDE TÜRKÇE DİNÎ TERİMLER

Fecri YAVİ[*]

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Yeni benimsenmiş dinlerin Türkçede yol açtığı değişiklikler önemli bir yer tutmaktadır. Bunlar, yeni kelime ve terimleri Türkçeye dâhil ederken dilin bünyesinde bulunan bazı kelimelerin de önce kullanım sahasının daralmasına daha sonra da kullanımdan düşmesine neden olur. Böylelikle Türkçe bazı kelimeler inancın etkisiyle ölü kelimeler tanımına dâhil edilir.

Önce yeni inanca ait kelimelere Türkçe karşılıklar bulunur. Zamanla yeni benimsenen dinin sunduğu kelime ve tanımlar ağır basar. Dinî terimlere Türkçe kelimeler bulmak Uygur ve Karahanlı Dönemlerinde daha yoğunken sonraki dönemlerde bu durum etkisini kaybetmiştir. Dinî terminoloji sonraki yüzyıllarda dile olan hâkimiyetini hissettirse de Eski Oğuz Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinde Türkçe dinî terimler kullanılmaya devam etmiştir. Çalışmamızda kaynak aldığımız *Tarama Sözlüğü*, 13-19. yüzyılları arasında yazılmış eserlerin taranmasıyla oluşturulmuştur. Sözlükteki tanıklarda dinî terimlerin Türkçe karşılıklarının çokluğu dikkat çekecek ölçüdedir. Dinî kelime ve terimlerin Türkçe karşılıkları belirlenip örnekleriyle birlikte çalışmamıza alındı. Çalışmanın yabancı kelimelere Türkçe karşılıklar bulunmasına dair yapılacak art zamanlı incelemelere katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz.

Anahtar Sözcükler: Dinî terimler, *Tarama Sözlüğü*, Türkçe karşılık, inanç, Eski Oğuz Türkçesi.

THE RELIGIOUS TERMS IN THE SCANNING DICTIONARY

Abstract

Changes caused in Turkish by religions that had recently been adopted within the historical process of Turkish have an important place. They restricted the use area of some words within the body of the language first and then abolished their use while including new words and terms in Turkish. Thus, some Turkish words were included in the definition of dead words under the influence of faith.

At first, Turkish equivalents were found for the words of the new faith in the belief system. The words and definitions presented by the recently adopted religion had a strong influence in the course of time. Finding Turkish words for religious terms was more intense in the Uighur and Karakhanid periods; however, this condition began to lose its influence in the following periods. Although the foreign religious terminology dominated the language in the following centuries, Turkish religious terms continued to be used in the Old Oghuz Turkish and Ottoman Turkish. The Scanning Dictionary used as a reference in the present study was created by reviewing the works that had

[*] Öğr. Gör.; Şırnak Üniversitesi, Türk Dili Bölüm Başkanlığı, fecri.yavi@gmail.com

been written between the 13th-19th centuries. In the witnesses in dictionary, the abundance of the Turkish equivalents of religious terms is remarkable. These Turkish equivalents of religious terms and words were determined and then included in the present study with their examples. It is believed that the study would contribute to diachronic reviews to be conducted for finding Turkish equivalents to foreign words.

Keywords: Religious terms, *Scanning Dictionary*, Turkish equivalents, belief, Old Oghuz Turkish.

1. Giriş

Bir milletin konuştuğu dili onun dinî inancından ve kültüründen, daha da geniş bir anlayışla ele alınacak olursa beraberinde veya yakınında yaşadığı milletlerin kültürlerinden bağımsız düşünmek doğru değildir. Din denen inanç sistemi, kültürü doğrudan etkileyebilen bir olgudur. Öyle ki din çatısı altında değerlendirilebilecek bireylerin toplum içerisindeki yaşayışları, diğer insanlara karşı sorumlulukları, yapmaları gereken veya yapmaları yasaklanan davranışları kültürel ve toplumsal yapıyı derinden etkiler veya değiştirir. Böylelikle din, toplumun aile yapısını, hukuk yargılarını, sosyokültürel değerlerini şekillendirir. Bütün bu değişim ve şekillenmelerden en çok etkilenen şey ise dildir. Çünkü dil, bir milletin kimliğidir ve o millet kendisini bu kimlik sayesinde dünya milletleri arasında ifade eder ve gösterir. İnanç sisteminde ortaya çıkan değişim, dönüşüm ve yapılanmalar toplumsal yapıyı ve toplumsal yapı da dili etkilemektedir. Bu etki kendisini hem halk tarafından konuşulan dilde hem de edebi dilde hissettirir. Dolayısıyla inanç sistemi bir milletin hem dilini hem de edebiyatını şekillendirebilmektedir.

Yeni benimsenmiş bir dinde o dinin gereklerini, buyruk ve yasaklarını daha iyi anlayabilmek adına dinin kutsal kitap ve kaynaklarının dilini öğrenme isteği, insanın kulluk vazifesini eksiksiz bir şekilde yerine getirebilme ve yeni benimsediği dini tam anlamıyla yaşayabilme gereksiniminden doğmaktadır. Türklerin tarihi 8. yüzyıla dayanan ve bilinen en eski kaynakları olan Orhon Abideleri'nden anladığımız kadarıyla Göktürk Kağanlığı döneminde Kök-Tanrı dinine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Göktürklerin yıkılmasıyla Uygur Devleti hakanı Bögü Han, esasen 3. yüzyıldan beri izleri görülen Mani'yi 763 yılında devlet dini olarak kabul etti. Doğu Türkistan'a yerleşen Uygurlar arasında 840 yılını müteakip o çevrelerde Manihaizm, Hristiyanlık, Budizm ve Bir Tanrı'ya inanç ile bağlantılı eski din yan yana bulunuyordu (Tepeli, 1997, s. 14). Uygurlarda Göktürklerden farklı olarak yeni benimsenmiş Manihaizm ve Budizm, beraberinde Çince, Sanskritçe ve Tibetçeye olan ilgiyi de getirmiştir. Bu değişim, bu dillerin kullanmış oldukları Soğd ve Mani alfabelerinin de Uygurlar tarafından öğrenilmesini gerekli kıldığından Göktürklerin kullandığı alfabe yerini Uygur alfabesine bırakmıştır.

"Çince tercümelerden faydalanmayı üstün tutan Uygur aydınları, öz Türkçe ile geniş bir terim ve kavram yaratma denemesine de girişmişlerdir. Bu yaratıcı sistem bütün Uygur metinlerini çevreleyen bir sistem ve kural haline getirilememiştir. Bu yüzden zengin bir dil ve edebiyatın kurucusu olan Uygurca çeviriler vasıtasıyla, Sanskrit, İran, Çin, Moğol dilleriyle kısmen diğer dillerden, derecesine göre, alınmış bir yığın yabancı unsurlar Türkçeye yerleşmiştir." (Tepeli, 1997, s. 17). Fakat Uygurların bu dilleri olduğu gibi benimseyip kendi dillerini ve önceki inanışlarına ait kelimeleri terk ettiklerini söylemek doğru değildir. Nitekim yeni benimsenen dinin çevirilerinde çoğu zaman dinî terimlere Türkçe kelimeler bulma çabası hissedilmektedir. Bu çaba sadece Uygurlar dönemiyle sınırlı kalmayacak, Uygurların inandığı dinlerden farklı dinlere inanmış olsalar dahi, kendisinden sonra gelen diğer Türk topluluklarında da görülecektir.

Uygur Kağanlığının yıkılmasından sonra 10. yüzyılın başlarında yerine Karahanlı Devleti kurulur. Doğu Türkistan'ın batısına kurulan bu devletin üçüncü hükümdarı Satuk Buğra Han'ın İslamiyet'i kabul edip devlet dini olarak ilan etmesiyle tarihteki ilk Müslüman Türk devleti ortaya çıkmış olur. Türkler, atalarının dini olan Kök-Tanrı inancı ve Uygurlarla beraber benimsedikleri Budizm, Manihaizm ve Hristiyanlığın yerine İslamiyet'i benimsemişlerdir. Böylelikle yönlerini, İslam'ın yasak ve buyruklarını daha iyi anlayabilmek adına, bu dinin kaynaklarına dönmüşlerdir. İslami kavram ve düşüncelerin Türkçeye girmesiyle dinin kültürel alana etkisi yavaş yavaş hissedilir olmuştur. "Bu devrede eski devredekine benzemeyen, gittikçe bütün Türklük dünyasına yayılan bir kültür değişmesi meydana gelmiştir. İslami kültür çevresindeki Türk sanatının, edebiyatının ve dilinin ilk ürünleri bu devrede oluşur. Uygur yazısı yanında Arap yazısının da kullanılmaya başlanması da yine bu devrededir. İslamiyet'le beraber Türk yazı dilinin merkezi biraz daha batıya, Kaşgar ve Balasagun bölgesine kaymış olur." (Tabaklar *vd.*, 2011, s. 15).

Türklerin inanç sistemlerindeki bu köklü değişim toplum hayatlarına, yaşam felsefelerine, en önemlisi de dillerine etki etmeye başlamıştır. İslam'ı daha iyi anlayabilme ihtiyacı Arapçayı ve Türklerden önce İslamiyet'i benimsemiş ve ilk Kur'an çevirilerini yapmış olan Farsların dili olan Farsçayı öğrenme gereği doğurmuştur. Böylelikle Türk diline Arapça ve Farsçadan kelimeler girmeye başlamıştır. Karahanlı Türkçesi yadigârlarından ve İslami Türk Edebiyatının ilk eseri olan Kutadgu Bilig'de Yusuf Has Hacip, yeni benimsenmiş dinle ilgili terimleri kullanırken tamamen Arapça kelimeler almak yerine bu terimlerin Türkçe karşılıklarını kullanmayı çoğu yerde tercih etmiştir. Allah'ın isimlerinden olan "el-Halık" için "törütgen", "er-Rezzak" için "igidgen", "el-Gaffar" için "keçürgen" kelimelerini kullanması dinî terminoloji

için Türkçe karşılıklar tercih etmesine sadece birkaç örnektir.[1] Elbette ki Yusuf Has Hacip, Arapça terimleri kullanabilirdi nitekim Arapça bilgisi ve dinî eğitimi buna müsaitti. Fakat İslam dinini henüz benimsemiş bir topluma Arapça terimlerle yüklü bir eser yazmak o toplumun dinin terminolojisini anlamasını güçleştireceğinden Türkçe karşılıklar tercih etmiş olmalıdır.

Karahanlı Dönemi'nin bir diğer eseri ve Türk dilinin başyapıtlarından sayılan *Divânü Lugâti't- Türk'*te Kaşgarlı Mahmut, çoğu yerde dinî terimlerin Türkçe karşılıklarını kullanmayı tercih etmiştir. Bu iki eserden daha geç bir dönemde Edip Ahmet Yükneki'nin usta kaleminden çıkmış olan *Atabetü'l- Hakayık*'ta hem dinî nitelikte bir eser olması hem de Arapça ve Farsçanın etkisinin daha yoğun olduğu döneme denk gelmesinden dolayı yabancı kelime kullanımı kendisinden önceki bu iki esere oranla daha fazla tercih edilmiştir. Karahanlı Dönemi'nde yazılmış satır altı Kur'an tercümeleri de İslami terimlere Türkçe terminoloji oluşturma açısından önemli kaynaklardır.

Karahanlı Devleti ile birlikte İslam'la tanışmış olan Türkler, bu devirden itibaren hızlı bir şekilde Arapçanın etkisi altına girmeye başlamışlardır. Dini daha doğru yaşamak ve dinin kaynaklarını eksiksiz bir şekilde anlamak için Arapçadan Türkçeye birçok kelime ve kavram girmiştir. Fakat Türkler, Uygur ve Karahanlı dönemlerinde olduğu gibi dinî terimlere Türkçe karşılıklar bulma geleneklerini tamamen yitirmemişlerdir. Bunun nedenlerinden biri de dinî nitelikteki eserleri çoğunlukla sanat yapma gayesinden uzak, halkı bilinçlendirmek ve dini halka öğretmek amaçlı yazdıkları gerçeğidir. Hâl böyle olunca Arapça ve Farsça ile mücehhez olmayan halk tabakasına dinini kendi diliyle öğretmek ve yeni kavramların zihinlerinde canlandırılması Türkçe ile daha kolay olmuştur. Bunu tamamen yabancı kelimelerle yapmış olmak onlara dinin anlatılamaması demektir. Bu yüzden dinî terminolojiye Türkçe karşılıklar üretme geleneği uzun bir süre Türk dilinde ve edebiyatında kendisini hissettirmiştir. Nitekim 14. yüzyılın başlarında kaleme alınmış, Harezm Türkçesi dil yadigârlarından olan *Mu'înü'l- Mürîd*, Arapça yazılmış kitapları anlamanın ve buna göre dini yaşamanın zorluğu neticesinde yazılmış bir eserdir. Kitap, göçebe Türkmenler için yazılmıştır. Dolayısıyla yazar, geniş bir Arapça bilgisinden uzak göçebelere dinlerini öğretmek için eserde Arapça ve Farsça dinî terimlerin yanında bunların Türkçelerini de kullanmayı gerekli görmüştür. "Arapça *vuzû* yanında Farsça *âbdest*, Türkçe *yunug*, Arapça *gusül* yanında Türkçe *ulug yunug* kelimeleri kullanılmıştır." (Toparlı ve Argunşah, 2008, s. 36). Görüldüğü üzere bu dönemde de dinî terimlere Türkçe karşılıklar kullanmanın temelinde İslam'ı halka daha iyi anlatabilme gerekliliği yatmaktadır. Bu şekilde Türkçe karşılıklar üretmek ve bunları eserlerde kullanmak Uygurlarda (Budizm ve

[1] Bu konuda ayrıntılı olarak ayrıca bakınız: Süer EKER (2006). "Kutadgu Bilig'de (teñri azze ve celle ögdisin ayur) Türkçe İslami Terimlerin Kaynakları Üzerine", Bilig Yaz: 38, s. 103-122.

Manihaizm için) ve Karahanlılarda daha yoğunken sonraki yüzyıllarda bu gelenek git gide azalmış, artık dinî terimler için Arapça kelimeler kullanılır olmuştur. Fakat bu geleneğin tamamen bırakıldığını söylemek doğru olmaz. Tıpkı Doğu Türkçesi gibi Batı Türkçesinde de dinî terimlerin Türkçe karşılıkları kullanılmıştır. Özellikle 13-15. yüzyılları kapsayan Eski Oğuz Türkçesi ya da bir diğer adıyla Eski Anadolu Türkçesinde bu tür kullanımlara sık sık rastlanırken Osmanlı Türkçesinin ilerleyen dönemlerinde bunlara daha az rastlanmıştır.

1.1. *Tarama Sözlüğü*

11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut'un "*Divânü Lügâti't-Türk*" adlı Türk dilinin başyapıtlarından sayılan sözlüğünden sonra Türk dili ile ilgili sayısız sözlük çalışması yapılmıştır. Bu sözlüklerden bazıları yabancılara Türkçeyi öğretebilmek, bazıları ise Türkçenin çağdaş veya tarihsel süreçlerini aydınlatabilmek adına yazılmıştır. Türkçenin tarihsel süreçlerine ışık tutan bu sözlüklerden biri de "*Tarama Sözlüğü*" veya tam adıyla "XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanıklarıyla *Tarama Sözlüğü*"dür.

"Bu kitap, XIII. yüzyıldan günümüze kadar Türkiye Türkçesiyle yazılmış 227 eserden taranan ve bugün kullanılmayan, ya da anlamı, şekli değişik olarak kullanılan Türkçe sözlerin sözlüğüdür. 1943- 1957 arasında Tanıklarıyla *Tarama Sözlüğü* adı altında yayımlanan dört kitap da bu nitelikte idi. Ancak bu dört kitaptan her biri sadece 30-50 eserin tarama verilerinin içine alan ayrı ayrı sözlüklerdi. Birinde bulunmayan bir sözcüğü ötekinde aramak gerekiyordu. Kimi zaman da aynı sözcük, bu kitapların hepsinde ayrı ayrı anlamları belirtmek için tekrarlanmış bulunuyordu. Bu dört kitapta 160 eserin taramaları vardı.

Daha geniş taramaların verimleri beklenmeden böyle 30-50 eserlik taramaların ayrı ayrı sözlükler halinde yayımlanması, bir gereksinmeyi kısa zamanda karşılamak düşüncesinden doğmuştu." (*Tarama Sözlüğü*, s. V). Sözü edilen dört kitap birleştirilip daha kapsamlı ve aydınlatıcı bir çalışma ortaya çıkarılmıştır. 1963-1972 yılları arasında altı cilt olarak yayımlanmış bulunan bu çalışma 37 yıllık ciddi bir uğraşın, sabrın ve çabanın ürünüdür. Önceki dört ciltte taranmış bulunan 160 esere 67 eser daha taranarak ilave edilmiştir. Altı cilt içinde 14.000 madde başı söz, 60.000 tanık vardır. Sayısı 200.000'i aşan tarama fişlerini, 1941'den 1972'ye dek Ömer Asım Aksoy ve Dehri Dilçin bir bir inceleyerek değerlendirmişler, önce Tanıklarıyle *Tarama Sözlüğü*'nü, onun arkasından da bu kitabı düzenlemişlerdir (*Tarama Sözlüğü* VI, s. 4813).

Kitabın ilk altı cildinde A'dan Z'ye taranan kelimeler tanıklarıyla beraber yer almaktadır, VII. cildinde bu altı ciltte geçen ekler yine tanıklarıyla beraber bulunmaktadırlar;

VIII. cildi ise altı cildin dizinini içermektedir. Böylelikle toplamda sekiz ciltlik bir çalışma ortaya çıkmıştır.

Tarama Sözlüğü, yazıldığı yıllardan itibaren tüm Türkologların veya Türk diline ilgi duyanların en çok kullandığı sözlüklerden olmayı başarmıştır. Türkçenin tarihsel sürecinin aydınlatılması için artzamanlı çalışmalarda kullanılabilecek en kapsamlı eser olma özelliğiyle, taranan kelimelerin tüm anlamları göz önüne alınarak geniş tanık yelpazesi sunabilmesiyle bu eser uzun yıllar boyunca Türk diliyle ilgili çalışmaların kaynak kitabı olma özelliğini koruyacaktır. Böylesine önemli bir çalışma elbette sadece belirli kelimelerin anlamları aranırken başvurulacak bir sözlük olarak kalamazdı. *Tarama Sözlüğü*'yle ilgili bugüne kadar yapılmış bazı çalışma ve incelemeler bulunmaktadır. Bu çalışmalardan tez olarak hazırlananları mevcuttur. Resul Özavşar'ın "*Tarama Sözlüğü* ve Türkçe Sözlük'e Göre Anlam Değişmeleri"[2] adlı doktora tezi bunlardan biridir. Özavşar'ın bu çalışması, *Tarama Sözlüğü*'nde yer alan tanıkların günümüz Türkçesiyle anlam bakımından farklılıklarının belirlenmesi konusunda son derece önemlidir. Bu, aynı zamanda 13. yüzyıldan günümüze kelimelerde yaşanan değişimlerin aydınlatılması açısından da yapılabilecek çalışmalara kaynaklık edecek niteliktedir.

Tarama Sözlüğü ile ilgili yapılmış bir diğer tez, Murat Altuğ'un "Tanıklarıyla *Tarama Sözlüğü* Esasında Eski Anadolu Türkçesinde İsimden İsim Yapma Ekleri"[3] isimli yüksek lisans tezidir. Altuğ, tezinde isimden isim yapma eklerini ses ve fonksiyon açısından Eski Anadolu Türkçesi temelli ele alarak incelemiş, bunu yaparken de *Tarama Sözlüğü*'ndeki örneklerden faydalanmıştır.

"Derleme ve Tarama Sözlüklerindeki Ortak Maddelerin Karşılaştırılması (Fiil)"[4] adlı yüksek lisans teziyle Sevim Erdem, söz konusu iki sözlükteki ortak fiilleri karşılaştırmıştır.

Tezlerden başka *Tarama Sözlüğü* için yazılmış makaleler de mevcuttur. Bu makalelerden ilki Andreas Tietze'nin "*Tarama Sözlüğü*" adlı çalışmasıdır (Türk Dilleri Araştırmaları, S. 3, 1993, s. 267-270). Tietze'nin bu önemli çalışmasını tamamlar nitelikteki ünlü Türkolog Talat Tekin'le beraber hazırladıkları "*Tarama Sözlüğü* Üzerine Bazı Açıklamalar" (Erdem, C. 5, S. 13, Ankara, 1989, s. 285-293) makalesi *Tarama Sözlüğü*ndeki "A" maddeli bazı kelimeler için önemli açıklamalar içermektedir. Bu makaleyi yine Tietze, Tekin ortak çalışması "*Tarama Sözlüğü* Üzerine Bazı Açıklamalar II" (Türk Dilleri

[2] Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Diyarbakır, 2013.
[3] Niğde üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Niğde, 1999.
[4] Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yeni Türk Dili Bilim Dalı, Sakarya, 2011.

Araştırmaları, S. 4, 1994, s. 159-169) izler. Burada da *Tarama Sözlüğü*'ndeki "B" maddeli bazı kelimeler açıklanmıştır.

Tarama Sözlüğü'yle ilgili yazılmış en kapsamlı ve bilgi verici makale Didem Akyıldız Ay'ın "*Tarama Sözlüğü*: Sözlükbilimi İlkeleri Çerçevesinde Betimsel ve Eleştirel Bir Değerlendirme" (Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 2017, Cilt/Sayı: LVI) adlı çalışmasıdır. Ay, burada *Tarama Sözlüğü*'nü şekil ve içerik bakımından ele almıştır. Sözlüğün yapısal özellikleri hakkında ayrıntılı ve istatistiksel bilgiler verdikten sonra sözlükbilimi açısından uygunluğunu denetlemiş ve sonuç kısmında sözlüğün iyileştirilmesi için çok isabetli bazı önerilerde bulunarak gelecekte *Tarama Sözlüğü*'nün güncelleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tüm bu çalışmalar *Tarama Sözlüğü*'nün mahiyetinin anlaşılması ve Türk diline katkısının arttırılması açısından son derece önemlidir. Aynı zamanda değişen ve gelişen çağın sözlükçülük alanına sunduğu yenilikler gereği *Tarama Sözlüğü*'nün ileride güncellenip daha kullanışlı hâle getirilmesine de katkı ve öneriler içermesi bakımından bu tür çalışmaların çoğaltılması gerekmektedir.

1.2. Dinî Terimlere Türkçe Karşılıklar Kullanılmasıyla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Dinî terminolojiye Türkçe karşılıklar kullanılması üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan ilki Saadet Çağatay'ın 1968 tarihli "Türkçede Dinî Tabirler"[5] isimli makalesidir. Çağatay, bu makalesinde "Allah" isminin Türkçe karşılıkları olan *teñri, idi, Çalap, bayat* terimleri ile "Peygamber" kelimesinin karşılıkları olan *savçı, elçi, yalavaç* kelimelerini ve bazı Türkçe dinî terimleri ele alıp bunların metinlerdeki kullanımlarından örnekler vermiştir.

Yusuf Tepeli, "VIII. Yüzyıldan XV. Yüzyıla Kadar Dinî Metinler ve Türkçe" (Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum, 1997, s. 13-22) isimli çalışmasında Türklerin benimsemiş oldukları dinler hakkında bilgiler verdikten sonra dinî terminolojinin çeviri yoluyla oluştuğunu belirterek dinî terimlerin kavram işaretleri, yani kelime hazinesi bakımından Türkçe olduğunu, ancak kavram ilişkileri, yani söz dizimi bakımından oturmuş bir Türkçe yapısına ulaşılamadığını savunur.

Türkçede dinî terimler üzerine yapılmış bir diğer çalışma Mehmet Ölmez'e aittir[6]. Ölmez, çalışmasında Türklerin benimsedikleri dinler hakkında bilgiler vermiştir. Türklerin benimsedikleri dinlerin kimi zaman koruyucusu kimi zaman da yayıcısı oldukları gibi bu dinlerin de Türk dillerinin koruyucusu durumda oldukları görüşünde olan Ölmez, bu dinlerden yapılan çeviriler sayesinde Türkçenin tarihi süreçleri hakkında bilgiler edinebildiğimizi belirtir.

[5] Necati Lugat Armağanı, Ankara: Türk Dil Kurumu, s. 191-198.
[6] "Türkçede Dinî Tabirler", 2005, Türk Dilleri Araştırmaları 15, s. 213-218.

Zafer Önler bu konudaki çalışmasında[7] Karahanlı dönemindeki dinî terminolojiyi Müslümanlık öncesi inanışlara ilişkin terimler, farklı din ve inanışlarla Müslümanlığın ortak kavramlarına ilişkin terimler, Müslümanlığa ilişkin terimler olmak üzere üç ana başlık altında incelemektedir.

Karahanlı dönemi dinî terminolojisini inceleyen bir diğer çalışma Akartürk Karahan'ın "Karahanlı Dönemi Türkçe Kur'an Çevirilerinde Allah'ın Ad ve Sıfatları Hakkında" (Türklük Bilimi Araştırmaları XLI/ 2017-Bahar, s. 127-156) adlı makalesidir. Karahan, çalışmasında dönemin dinî terminolojisinin aydınlatılmasında önemli bir yer tutan Kur'an çevirilerindeki Türkçe karşılıkları ele almış çalışmanın sonunda Allah'ın ad ve sıfatlarının Türkçe karşılıklarının bir tablosunu vermiştir.

Konu hakkında yapılmış son çalışmalardan biri Hasan İsi'ye aittir[8]. Bu çalışmada İsi, Türkçe Sözlük'te yer alan bazı dinî isimlerin tarihi Türk lehçelerindeki kullanımlarına dair sınıflandırma, kökenlendirme ve anlamlandırmasını yaparak konunun Türkçenin tarihsel sürecindeki değişimlerine ışık tutmuştur.

F. Sema Barutçu Özönder'in "Erken Orta Türkçede Buddhist ve İslamî Terminolojisi Üzerine Bir Karşılaştırma"[9] adlı çalışmasını da bu bağlamda yazılmış önemli çalışmalar arasında saymak gerekir.

Dinî terminolojinin Türkçe karşılıkları ile ilgili yapılmış genel çalışmaları bu şekilde sıralamak mümkündür. Bunlardan başka bir de belirli bir eser üzerinde dinî terimleri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Saadet Çağatay'ındır. "Divânü Lügâti't-Türk'te İnançla İlgili Sözler"[10] adlı bir bildiri olan çalışmasında Divânü Lügâti't-Türk'te inançla ilgili Türkçe kelimeler ve örneklerine değinilmiştir.

Emek Üşenmez, "Yunus Emre Divanında Türkçe İslami Terimler"[11] adlı çalışmasında Yunus Emre'ye kadar Türkçe ve 13. yüzyıl Anadolu sahasında Yunus Emre'nin dili hakkında bilgiler verdikten sonra Türkçe Kur'an tercümelerinde yer alan Türkçe dinî terimlerin bir listesini verir. Daha sonra Yunus Emre divanındaki Türkçe İslami terimleri divandan örneklerle açıklar.

[7] "Karahanlı Dönemi Metinlerinde İnançla İlgili Terimler", Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2009, Yıl: 10/ Sayı: 16, s. 187-197.
[8] "Türkiye Türkçesindeki Bazı Dinî Terimlere Tarihi Metinlerle Karşılaştırmalı Bakış", Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2017, Yıl: 4/ Sayı: 13, s. 476-522.
[9] Kök Araştırmalar, 2003 Bahar, V/I, s. 13-31.
[10] Türk Dil Kurumu: Türk Dil Kurultayı, Bilimsel Bildiriler, 1972, s. 385-391.
[11] Turkish Studies, 2013 V, 8/3, s. 625-644.

"Kutadgu Bilig'de (teñri ʿazze ve celle ögdisin ayur) Türkçe İslami Terimlerin Kaynakları Üzerine"[12] adlı çalışmasında Süer Eker, Kutadgu Bilig'de asıl metnin girişini oluşturan tevhit-münacat bölümündeki Türkçe İslami terimlerin kaynaklarını göstermiştir.

Afag Memmedova, "Mukaddimetü'l- Edeb'de Türkçe İslami Terimler" (Marmara Türkiyat Araştırmaları 2017; IV (II), s. 449-462) adlı çalışmasında söz konusu eserde geçen Türkçe İslami terimleri ele almış böylelikle Harezm Türkçesi'nde Türkçe İslami terimlerin aydınlatılması hususunda da kaynaklık edebilecek bir incelemede bulunmuştur.

2. *Tarama Sözlüğü*'nde Türkçe Dinî Terimler

Türkçenin tarihi seyri içinde yeni benimsenmiş inanç sistemlerinin ve dinlerin yol açtığı değişiklikler önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü bu değişiklikler yeni kelime ve terimleri Türkçeye dâhil ederken dilin bünyesinde bulunan bazı kelimelerin de önce kullanım sahasının daralması daha sonra da kullanımdan düşmesine, unutulmasına neden olmuştur. Böylelikle öz Türkçe bazı kelimeler inancın etkisiyle ölü kelimeler tanımına dâhil edilmiş olurlar. Fakat bu süreç hemen olabilecek bir şey değildir. İnanç sisteminin içerisinde eski inanca ait kelimeler ve yeni inancın getirdiği yabancı asıllı kelimeler bir süre yan yana kullanılır. Zaman içerisinde bu durum yoğunluk kazanır ve yeni benimsenen dinin sunmuş olduğu kelime ve tanımlar ağır basar. Bu yüzden dinî terminolojiye Türkçe kelimeler bulmak Uygur ve Karahanlı dönemlerinde daha yoğunken sonraki dönemlerde bu durum etkisini kaybetmiştir.

Her ne kadar dinî terminoloji dile olan hâkimiyetini hissettirse de Eski Oğuz Türkçesi ve Osmanlı Türkçesinde de Türkçe dinî terimler kullanılmaya devam etmiştir. Nitekim çalışmamızda esas aldığımız *Tarama Sözlüğü* 13-19. yüzyılları arasında kaleme alınmış eserlerin taranmasıyla oluşturulmuştur. Bu sözlükteki tanıklarda dinî terimlerin Türkçe karşılıklarının çokluğu dikkat çekecek ölçüdedir.

Çalışmamızda dinî terminolojiye karşılık öz Türkçe kelimeler yoğunluktadır. Bunları madde başı olarak sözlükteki örnekleriyle beraber aldık.

Sözlükte yer alan bazı terimler ise Arapça ve Farsça kelimelere Türkçe kelimeler getirilmek suretiyle Türkçeleştirilmişlerdir: *can alıcı* (Far.+T.) "Azrail", *din yufkaları* (Ar.+T.) dini zayıf olanlar, *dün namazı* (T.+Far.) "teheccüt namazı", *emir üzerine olmak* (Ar.+T.+T.) "emrini yerine getirmeye hazır olmak", *erte namazı* (T.+Far.) "sabah namazı", *gaybdan söylemek* (Ar.+T.) "olacaktan veya bilinmeyen olmuştan haber vermek", *Hak Çalap* (Ar.+T.) "Allah-ü Teâlâ", *hayır sanmak* (Ar.+T.) "iyilik istemek", "*imam yiri* (Ar.+T.) "mihrap", *kiçi bayram* (T.+Far.) "Kurban Bayramı", *küçük tevbe* (T.+Ar.) "Şaban Ayı", *Peygamber görmiş*

[12] Bilig, Yaz 2006, Sayı: 38, s. 103-122.

(Ar.+T.) "sahabe", *suret uğrusu* (Ar+T.) "riyakârlık", *şeytan atına binmek* (Ar.+T.+T.) "nefsin arzu ve isteklerine uymak", *ulu bayram* (T.+Far.) "Ramazan Bayramı", *yavuz dua* (T.+Ar.) "beddua", *yavuz güman iletmek* (T.+Far.+T.) "suizanda bulunmak", *yüzü kıbleden dönmek* (T.+Ar.+T.) "dinden çıkmak". Bazen de yabancı kelimelere Türkçe ekler getirilerek bu kelimeler Türkçeleştirilmiştir: *bañlamak* "ezan okumak"; *bañ bañlatmak* "ezan okumak"; *namazlağı, namazlık* "seccade".

Birkaç kelime ise Türkçenin ses özelliklerine uydurularak Türkçeleştirilmişlerdir: *avdaz* < ābdest (Far.) "abdest"; *beybence* "şeyh karşısında teslimiyet duruşu" < peymançe (Far.) "ayak bağı"; *ilbiz* < iblis (Ar.) "şeytan, iblis".

Yukarıdaki yabancı kelimelere Türkçe kelime ve ek getirmek veya Türkçenin ses özelliklerine uydurmak suretiyle Türkçeleştirilmiş birkaç kelimenin dışında geriye kalan kelimelerin tamamı Türkçedir. Bu kelimeler aşağıda alfabetik sıraya göre verildi ve *Tarama Sözlüğü*'nün içinde yer alan kelimeyle ilgili örnekler alındı. Bazı kelimelerin *Tarama Sözlüğü*'ndeki tanımlarına ekleme veya düzeltmeler yapıldı.

Ağırlıklu: Mübarek.

Maâzallah kim bu âdem ola, değildir, illâ bir ağırlıklu ferişteh dürür (I 42).

Ak biti: İyi amel defteri.

Sağ elimize yarın ak biti ver (I 68).

Alaca: Münafık, ikiyüzlü.

Aranızda alaca bulunmasın (I 82).

Aldağuç (aldağuc): Aldatıcı, doğru yoldan çıkaran.

İyman aldaguçları çok vardurur bu yolda

Nefs öldürmüş er gerek ol çeriyi kırası (I 93).

Nefs zebun olmuş, aldağucluğu geçmiş (I 93).

Alkış: Dua.

Ola kim bir ağzı dualının alkışıyla Tanrı bize bir batman ayâl vire dedi (I 106).

Dua ehlinin nâlişi, raiyyet dervişin alkışı bu padişah hakkında müstecap ve makbul olsun (I 106).

Anların tâhir nefeslerinden bir alkış alam (I 106).

Alkış etmek (algış etmek, alkış eylemek, alkış kılmak): Dua etmek.

Dimne vardı arslana selam verdi ve dua kılıp alkışlar etti (I 107).

Ki her kim yiye vü lezzet bula ol

Musannif canına alkış kıla ol (I 107).

Cihan serverleri yüz yere korlar

Dua algış iderler can ü dilden (I 107).

Alkış idüben gider iline

Yusuf çeri bindirir ol yoluna (I 107).

Fakir kendüye alkış eylediği vakıt lutfeyle bana alkış eyleme deyüp… (I 108).

Alkış vermek: Dua etmek.

…Çok öğdü, alkış verdi… (I 108).

Aracı: Şefaatçi.

Kamu kalmışlara sensin yarıcı

Kamu azmışlara hem ol aracı (I 183).

Arı: Müberra, beri, her türlü noksanlıktan münezzeh olan Allah, süphan.

Hak Taâlâ pâktir, arıdır, münezzehdir şol nesnelerden kim (I 196).

Hak Taâlâ yücedir, bu nesneden arudur ki anlar vasfederler (I 196).

Arı dirliklü: Temiz yaşayışlı, Allah'tan korkan.

Kadı olan kişi müctehit gerek ve âlim ve zâhit ve arı dirliklü ve müttaki gerek (I 197).

Arı ev: Beytü'l-Mukaddes.

Pes Harun oğlanları ol arı evüñ kullukçusu oldular, kurban ve od işi buların oldu (I 197).

Arılık (arıluk): 1. Doğruluk, takva, zühd.

…Avrat eyitti: ey zalim dur kim Tanrının fazlını göresin kim benim arılığum ve yazuksuzluğum zâhir idi (I 204).

Eğer arılık nedir derlerse cevap: tâat ve ibadat, zühd ü takva ve doğruluktur (I 204).

2. Kutsiyet, münezzehlik, ismet.

Ve arılık yâni peygamberlik verdik (I 205).

Arınmış yer: Arz-ı mukaddes.

Müfessirlerin ibareti muhtelif olmuştur kim arz-ı mukaddes yâni arınmış yer kankısıdır (I 207).

Arı sıfatlamak: Tenzih etmek, tesbih etmek.

Tesbih iderüz yâni arı sıfatlaruz senün hamdün ile (I 208).

Arıtmak: Manevi temizliği sağlamak, günahtan arınmak.

Ve kendüyi yaramaz hulardan ve kabih sıfatlardan arıtmış ola (I 239).

Evliyanın gevherinden alamazsan

Arıtup da kalp evini silemezsen (I 239).

Artıklık: Fazilet, kemal.

Kamu ululuk ve artıklık kim vardır, erenler üzerine saçu kılınmıştır ve keramet kuşağı erenler beline bağlanmıştır (I 239).

Assı: Fayda, manevi kazanç.

Erenler sözün işitmekte işitene assı ve fâide var mıdır? (I 248).

Çü yoktur tâatten assısı ziyanı

Nedür hikmet ki teklif etti anı (I 249).

Ayağın durmak (ayağın turmak, ayak durmak): Kıyam.

Ey kullarım enbiya ve evliya cümle ayağın turup küyerler ki ben Bîçûn cemalimden hicap giderem (I 294).

Şunlar kim gecelerler Tanrı içün secdede ve ayağın turup (I 295).

Ol sultanın gecelerde ayağın durmaktan mübarek ayakları şişerdi (I 295).

Evvelki kubbeye girüp ayağın durdular (I 296).

Azgun (azkun): Doğru yoldan sapmış, sapkın.

Ol azkun kavmlerden olduk ki hidayet yolundan gümrah oldular (I 343).

Nice azgunlara yol gösterirsin

Nice azlulara bol gösterirsin (I 351).

Azıtmak: Doğru yoldan çıkarmak, yolunu şaşırtmak.

Yoldaştır Âdem oğlanını azıdan (I 350).

Tanrı azıdur degüldür bir kavmi yol gösterdükten sonra (I 350).

Bağlamak: Men etmek, yasaklamak; günah işlemekten uzak durmak.

Nefsimi dileğinden yığdım ve dilim yalandan ve fuhuştan ve bühtandan bağladım (I 373).

Başa yazılan: Kader, takdir-i İlahi.

Sernüvişt (Fa.): başa yazılan yâni takdir-i Rabbanî ve unvan-ı nâme (I 421).

Baş çekmek: İsyan etmek, itaatsizlik; Allah'ın emirlerine karşı gelmek.

Her kavim ki artık bana baş çeke ana aman yoktur (I 427).

Çün ol Ad kavmi kuvvetlerine inanup baş çeküp bize iymana getürmediler (I 427).

Başını yere komak: Secde etmek.

Ağladılar döktüler gözyaşını

Her birisi yere kodu başını (I 438).

Baş indirmek (baş indürmek): İtaat etmek, Allah'ın emirlerine uymak.

Her ki baş indirdi ana oldu şad

Her kim ol serkeşlik etti kaldı yâd (I 440).

Ana bir gerçek haber gelse Kur'an gibi, ol anı yalanlaya, tekebbürlük edüp ana baş indirmeye (I 440).

Bay: Allah'ın "her şeyden müstağni olan, zenginliğinin hudut ve ölçüsü olmayan, gerçek zenginlik sahibi" anlamlarına gelen "el-Ganiyy" isminin karşılığı.

Baylık bana lâyıktır kim ben bayı ve yoksulu yaratanven (I 458).

Tahkik Allah baydur yâni müstağnidir (I 460).

Bayat: Allah'ın "Kadîm" sıfatının karşılığı.

Bayat (Fa.): …Arabide gecelemiş nesne mânasına. Bu lâfız Türkîde dahi şâyiʿ ve müstaʿmeldir. Üzredinden gece geçmiş demektir. Ve Bayat lisan-ı Türkîde Allahü Taâlânın-celle ve alâ- ismidir (I 465).

Beklemek: Muhafaza etmek, esirgemek; Allah'ın kullarını bela ve musibetlerden koruması.

Hak Taâlâ ümmet-i Muhammed'i bekleye ol azâbdan (I 484).

Pes melik ana eyitti: Kanı yarenlerin! Oğlan eyitti: Tanrı beni buların şerrinden bekledi (I 484).

Bellü bilmek: İyice bilmek, kanaat getirmek; kalpten iman etmek.

Bellü bildim ki ol Muhammed Peygamberdir (I 497).

Benlik eylemek: Nefsini üstün görmek.

Gel benlik eyleme nefsini öldür

Hak yoluna canın armağan götür (I 509).

Bilici: Allah'ın "gizli, açık; geçmiş, gelecek her şeyi en ince ayrıntısına kadar bilen" anlamındaki "el-Alîm" isminin karşılığı.

Ey bizim Tanrımız, bu evi yapmağı bizden kabul kılgıl kim sen duaları işidici ve hacetleri bilici Tanrısın (I 561).

Bir: Allah'ın "isim, sıfat ve işlerinde tek olan, ortağı olmayan, eşi ve benzeri bulunmayan" anlamlarındaki "el-Vahid" isminin karşılığı.

Kamu halkı doğru yola ündegil

Benim doğru vü Tanrı birdir degil (VI 4075).

Ettiler kirtindik ol bir Tanrıya

Hem sana iyman getidik bîriya (IV 2578).

Yalınız yarıcısı bir Allah'dır

Garibin nâle vü zarı ahdır (VI 4345).

Birlemek: Birliğini kabul etmek, şirk koşmamak; tevhit.

Hakkı birle vü şükrün itgil anın (I 602)

Yâ Musa bana kulluk eyle ve beni birle ve bana şirk getirme (I 602).

Didi ki birleñ ol Allah'ı ki sizi var kıldı (I 602).

Edepsizliği ve küstahlığı ko ve özüñü hıraya geç yavuz işlerine peşiman ol, beni birle (V 3173).

Birlik: Bir olma hali, vahdaniyet, ahadiyet.

Eder ikrar âlem birliğine

Kamu varlık tanıktır varlığına (I 603).

Birliği bulmuştur dirliğe ermiştür (I 603).

Irak düştü bu çoklukta kalanlar

Yakından buldu ol birlik bulanlar (II 936).

Bir ve ban: Bir ve yüce olan, kudretli Allah.

Şükür ve sipas ve hamd-i bîkıyas ol bir ve ban Tanrının hazretine kim on sekiz bin âlemi yoktan var kıldı (I 396).

Bu ibarede hem bir yani tek hem de düşünülemeyecek kadar büyük bir çokluk anlamı vardır (Tietze ve Tekin, 1989, s. 162). Buradaki "ban" kelimesi, "ulu, yüce" anlamında kullanılmıştır.

Biti: Amel defteri.

Bitisin dahi eline vereler gör imdi dünyada eylediğini diyeler (I 618).

Bunun gibi mü›minlerdir ki bitileri sağ ellerine verilip rahmete ve cennete vâsıl olalar (I 618).

Bititmek: Allah'ın kullarına bir şeyi nasip etmesi, yazması.

Yaradılmışa bu cevri bititme

Bu devranım gibi devri bititme (I 620).

Boyun dutmak (boyun tutmak): Teslimiyet, Allah'ın emirlerine itaat etmek.

…dördüncü: Hak Taâlâ buyruğuna boyun duta (I 654).

Ya Rab, eğer bu arzın bize ihtiyar üzre ise biz anı götürmeğe boyun tutamazuz (I 654).

Buğday günü: Aşure günü, muharremin on ikinci günü.

Şeyhi buğday günü Basra'da gördüler ve arefe günü Arafat dağında görürlerdi (I 682).

Buyruk: Dinin emirleri.

Ol Rahim'dir rahmet ider kuluna

Şol kula kim buyruğunda buluna (I 724).

Biz bulara Kur›an indirdik, anın içinde helâl, haram nedir ve tutacak buyruk nedir ve tutmayacak… (I 725).

Buyruk sımak: Allah'ın emirlerine karşı gelmek.

Biz Allahü Taâlânın buyruğun sımazuz (I 729).

Buyurmak: Emretmek, farz kılmak.

Ve dahi ben sana ve ümmetine yılda otuz gün oruç buyurdum (I 731).

Bütün sıyıcı, bütün eyleyici: Allahın "yaratılmışların halini iyileştiren, kırıkları onaran, güçlüğü kolaylaştıran" anlamlarına gelen "el-Cabbâr" isminin karşılığı.

Cebbar'ın mâʿnisi bütün sıyıcıdır, bir mâʿnisi de sınığı bütün eyleyicidir (I 744).

Çalap / Çalap Tañrı: Allah, Cenabı Hak.

Ey Çalabım mü›minleri yarlığagıl (II 805).

Çalabım kadir Tanrı meded senden (II 804).

Çalab Tañrı ana habibim dedi

Adın kendi adıyle koşa kodu (II 806).

Danışman: Âlim, fakih.

Danışman okur tutmaz derviş yolun gözetmez

Bu halk öğüt işitmez ne sarp zaman olusar (II 1000).

Dapacak: Mabut, tapılan.

Pes İblis geldi ve eyitti: Hâbil kurbanın od anınçün yedi kim Hâbil oda tapar idi. Sen dahi oda dapgıl sana ve senin soyuna dapacak olsun (II 1009).

Dartmak (tartmak): Men etmek, yasaklamak.

Şimdengerü beni Hak yoluna verenleri ve Hak yolundan tartanları deyeyin, işit (II 1018).

Dilekci (dilekçi): Şefaatçi.

Ola dilekci Muhammed sana yarın umarım
Çünkü olmuşdürür ey Nazmi Muhammed sana ad (II 1150).

Dinlenmek: Bir dini kabul etmek.

Beni Mesih dininin sevgisi ol dini dinlemeğe komadı (II S. 1163)

Dirgürmek: Baʿs etmek, diriltmek.

Hak Taâlâ sizi elbette öldürüser ve öldürdüğünden sonra gerü dirgürüser (II 1168).

Gerek öldür gerek dirgür kulunven
Ne kim hükmeylesen ferman senindir (II 1168).

Diri kılmak: Diriltmek, ihya etmek.

Bunda bir hoş nükte geldi dile
Ölenleri Hak yarın diri kıla (II 1170).

Dirgiren (dirgüren): Allah'ın "ölüleri dirilten" anlamında "el-Bâis" isminin karşılığı.

Yaradan, öldürensin, dirgürensin
Muhibleri murada irgürensin (II 1168).

Öldüren dahi oldur, dirgüren dahi oldur (II 1168).

Durgurmak (turgurmak): Diriltip ayağa kaldırmak.

Dahi ölüleri diriltüp sininden turgurdun benim iznimle (II 1261).

Yâ Muhammed göreydin ol zâlimleri ki inkâr ederler, nice turgurulusar Allah katında (II 1261).

Düretmek (düritmek, dürütmek): Yaratmak, ortaya çıkarmak, türetmek.

Duruttu direksiz yüce gökleri
Dürüttü nice cinn ü ins ü peri (II 1328).

Ki sensin dün ü gündüzü düriden
Semâvat üzre seyyare yürüten (II 1329).

…ve düretdük anlardan sonra bir tâife dahi ki anlardan yeğdir (II 1328).

Düşmek: Şehit olmak.

Hindiler cenginde ol dahi düşüp (II 1350).

Ebice: Evliya.

Erenlere iʿtikadı muhkem oldu dahi Hünkâr varlığına ebice dedi, meğerki ol tarafın halkı hazreti ebice dirlerdi, yâni Oğuz dilinde evliya demek olur (III 1384).

Eğri olmak: Sapmış olmak, doğru yoldan şaşmak.

Eğri olsa ayni raha kim ki devrinde senin
Kimseler setredemezler aybını illâ ki sin (III 1404).

Eksikli (eksüklü): Günahkâr, aciz; kulluğa layık olmayan.

…Henüz anın niʿmetlerin hakkının binde birin ödememiş olam ve kendözüm kulluk içinde yavlak eksikli sayam (III 1412).

Bu eksüklüleri ey Hayy ü Kayyum
Buların hazretinden kılma mahrum (III 1413).

Mücrim ü eksüklüyem ben mübtezel (III 1413).

Elçi: Peygamber.

Şehidnâ dediler külli edüp birliğine ikrar
Buyurdu gönderiserem size ben elçiler iblağ (III 1422).

El almak: 1. Bir müridin mürşidinden başkalarına yol göstermek için iznini alması.

Şeyh Abdulkadir hizmetinden el almışlardır (III 1419).

2. Mürşidin elini tutup ona teslim olmak.

Ol mürşid-i tarik-i hidayetten el alup biat ettiler (III 1419).

El götürmek: Dua etmek, ellerini yukarı kaldırıp münacatta bulunmak.

Sâlih peygamber durugeldi, iki rekʿat namaz kıldı andan el götürüp duaya meşgul oldu (III 1431).

Başmakçının avratı el duaya götürdü münacat kılu başladı. (III 1431).

Utanıcıdır ol kulundan ki iki elin götürüp dua kıla (III 1431).

Er: Mürşit, eren.

Ey cihanın varlığını terk eden
Er mahabbetin gönülde berkiten (III 1488).

Eren: Allah'a ermiş kimse, veli.

Ey gönül Hak içün et terk-i mekân
Ol erenler gibi bînâm ü nişan (III 1494).

İşittim Tanrı yolunun erenleri düşman gönlün melûl etmemişler (III 1494).

Erişmiş (irişmiş): Keramet sahibi, veli.

Ettik üç günde bu şehri mesken
Hâsılı olduk irişmişlerden (III 1500).

Erlik: Tarikatta bir mertebe.

Heman dem bostancı Bahaeddin Çelebi menzil-i merâhil katʿ idip erlik mertebesine kadem bastı (III 1505).

Er ocağı: Erenler makamı.

Ki dirler anda var bir er ocağı
Yakar kandil-i arş andan çırağı (III 1511).

Esenlik: Dua.

Selam ve esenlik ve salâvat ve tahiyyat anın üzerine (III 1534).

Esirgemek: 1. Korumak, himaye etmek.

Esirge bi gedâ vü derdmendi

Günahın boynuma geçti kemendi (III 1536).

2. Acımak, merhamet etmek.

Benim gibi medetsiz bînevâyı

Esirgep derdine kılsan devayı (III 1539).

Eylemek: Halk etmek, yaratmak.

Her hacer üstünde eşcar eyledüñ

Yerde insan eyledüñ gökte melek (III 1587).

Eyleyen: Allah'ın "her şeyi yaratan, yoktan var eden" anlamlarındaki "el-Hâlık" isminin karşılığı.

Yok iken var eyleyen çün oldurur

Kudretinden cümleyi ol oldurur (V 2971).

Geceyi diri dutmak: Uyumayıp sabaha kadar ibadet etmek, geceyi ibadetle değerlendirmek.

Her kim Kadr gecesin diri dutsa yâni uyanık olsa… (III 1614).

Kim ki Tebareke'yi okursa Kadr gecesini diri dutmuşca sevap bula (III 1614).

Geçürmek: Allah'ın kullarını affetmesi, bağışlaması.

Dilerem şefaat kılasın ki, şah

Geçüre ne kim oldu andan günah (III 1621).

Gerçek (gerçekler, gerçek er): Veli, mürşid-i kâmil, ârif.

Aklım başıma gelmedi aşk şarabın tatmayınca

Kandalığımı bilmedim gerçek ere yetmeyince (III 1652).

Gerçeklerüñ üç otuz on yaşını doldursa yeğ (III 1653).

Gerçek elini tutmayan

Gönlün ana berk etmeyen (III 1653).

Gerçeklemek: İman etmek.

Cemi'-i ahvalinde ve muamelelerinde Hak Taâlayı gerçekleyesin (III 1654).

Allah'ı birledi ve Musa'yı gerçekledi (III 1654).

Gerçeklenmek: Doğruluğuna inanmak, iman etmek.

Her halk buları hak bilür ve her ümmet bulara gerçeklenür (III 1655).

Gerçeklik: Sahihlik, doğruluk.

Pes Tanrı Taâlâ ol kâfirler sözü yalanlığı ve Muhammed Mustafa gerçekliği için âyet verip idi (III 1655).

Ve dahi inanmışlardır Resulün gerçekliğine ve haşre ve neşre (III 1655).

Gerekmek: Caiz olmak.

Ve liykin hırs ve haset ve günülük beni anın üzerine duttu kim bu gerekmez işi işledim (III 1662).

Göçmek: Hicret etmek.

Dahi Müslümanlarun birincesi göçtüler, ardınca geldiler (III 1720).

Çünkü dün buçuğu oldu Resûl Hazreti emreyledi göçtüler (III 1720).

Gönül birle: Samimi olarak, içten, ihlas.

Ve günde beş namaz oldu ve gönül birle tevbe kılsa kabul kıladı (III 1765).

Gönül eri: Temiz yürekli, ehl-i dil.

İlâhî bizi gönül erleriyle celîs et (III 1768).

Gönül gözü: Kalp gözü, basiret.

….Eğer gönül gözü varsa ibret al, imdi Hak Taâlânın kudretlerine nazar eyle, sunʿinin kemalin anla (III 1796).

Gönül pası: Vesvese.

Tutgıl bir Tanrı hasını, gel ikrar et erenlere

Sileler gönül pasını, gel ikrar et erenlere (III 1770).

Görklü: Mübarek, mukaddes.

Allah indürdü sözler görklüsünü ki Kuran'dır (III 1780).

Gözlü: Kalp gözü açık olan, basiretli.

Sözü bu Yunus'un gözlüleredir

Eğer âşık olursan uyanasın (III 1828).

Güvünç: "Kendisine güvenilen, emin" anlamalarına gelen Hazreti Muhammed için kullanılan bir isim.

Geri dönüp geleler Muhammed'e

Ol yazuklular güvüncü Ahmed'e (III 1887).

Işık (ışık mezhep): Bektaşi dervişi.

Eğer beğdir ya dânişmend ü ışık

Kılur her biri halince tanışık (III 1988).

Ivkar: Şeytan.

Araplar ana gûl-ül-berr derlerdi yaʿni kuru yerin ilbizi demek olur. Baʿzıları demişler ki Türkçe ıvkar demektir (III 1993).

İçi yatlu: Kalbinde fesatlık bulunan.

Yavuz sananların yüzü kararsın

İçi yatluların benzi sararsın (III 2007).

İki eli kanda bulunmak: Çok büyük günah işlemek.

Bil-farz ki ben müstement boyumca isyanda ve iki elim kanda bulundu (III 2023).

İki dillü: Münafık, ikiyüzlü.

Her kim ki iki dillü olsa, kıyamette ol kişinin iki dili ola (III 2022).

İkiyüzlü, iki dilli fitne issi kovucu kişi buların arasına girmeye (IV 2676).

İlenç: Beddua.

Kimesneye değürme zahmet ü renc

Ki gider mâl kalır sana ilenç (III 2038).

İnam: Emin, mutemet.

Eyitti: ben Kaf dağı üzere Tanrının inamıven. Andan Bulûkıya gördü kim anın elinde bir kiriş var (III 2076).

İs (issi): Malik, sahip; Allah.

Bâki ol Allah'tır kim ulu mülk issi ve azamet issidir (III 2098).

Kaçan kim ol inayet issi Allah

Azanlara hidayet issi Allah (III 2099).

Kakınmak: Gazaba uğramak.

…ol kakınmışlar Yahudilerdir (IV 2172).

Kara biti: Kötü amel defteri.

Şol yazuk yazılı kara bitisin

Tevbe suyıyle yuyuben yoyumaz (IV 2254).

Karanmak: Lanet etmek, bedduada bulunmak.

İşitüp Kayser ol dem gussalandı

Vezirlerine karandı ilendi (IV 2270).

Kargamak, karış karmak, karış vermek: Beddua etmek, lanet okumak.

Bilmiş olasın ki bizim belümüzden uğru gelmez, anı ver, ya seni kargarım didi (IV 2292).

Dedi Nevbahar'a kim üşte atam

Biti yazdı, sözün gerek kim dutam

Diler kim benim gönlümü araya

Nidem ger bana ol karış karaya (IV 2308).

Anası incindi Cüreyc'e karış verdi (IV 2310).

Kargış (karış, karkış): Beddua, lanet.

Sapma yolundan bir karış, şerri ko hayr işe duruş

Gönül yıkıp alma karış hatırlara gir hayme kur (IV 2292).

Ol zamanda beğlerin alkışı alkış, karkışı karkış idi (IV 2292).

Amma evlâ vecih oldur ki bu âyet kargış suretinde inmişdür (IV 2292).

Karış götürmek: Beddua almak.

Oğul kim atadan götüre karış

Göğe irse yer bulmaya bir karış (IV 2308).

Karşu: Muhalif, ters iş; günah.

Ne ol günahı terk eder ne rahmetinden ümidin keser, karşu işledikçe tevbe eder (IV 2320).

Karşu olmak: İsyan etmek.

İlâhî izzetin ve celâlin hakkıçün şol işlediğim yazukları sana âsi olup ve karşu olup işlemedim (IV 2321).

Kendözünü komak: Terk-i nefs etmek, benlikten vazgeçmek.

Kendözünü komayınca âdemî

Olmaya ol padişahın mahremi (IV 2420).

Kendözünü yenememek: Nefsine hâkim olamamak.

Ben atamı anıcak kendözümü yenemezin içim tolar (IV 2420).

Kendüye buyruk: Nefsine, iradesine hâkim.

Vay ana ki buyruk değil kendüye

Gerek dürlü dürlü belâya döye (IV 2432)

Key kişi: İnsan-ı kâmil.

Üş oğluma yoldaş seni kıluram

Kim uslusun u key kişi bilürem (IV 2466).

Kığırıcı: Müezzin, münadi.

Pes dünin uyanık olanlar Tanrı'ya yalvarup ağlaşudurur olanlar gafiller uykuda ola bir kığırıcı kığıra ey Müslümanlar ayı gün dutmaz (IV 2473).

Kınamak: Cezalandırmak, günahların karşılığını vermek.

Eğer Tanrı kınanaydı halkı maʿsıyetleriyle, komazdı yeryüzünde canavar (IV 2492).

Kınu: Günah, kabahat.

Visali günlerinin şükrün edemedim ise

Firak ile çekerim uş cezasını kınumuñ (IV 2497).

Kirtinmek (kirtünmek): İman etmek, inanmak.

Mesih milletine kirtinesin (IV 2577).

Ettiler kirtindik ol bir Tanrıya

Hem sana iyman getirdik bîriya (IV 2578).

Kirtü: Sahih, doğru, hak, salih.

Yâr ile vardı yolu doğru varan

Yârı elden komadı kirtü eren (IV 2578).

Âdeme çün etti vahy oldu resûl

Emr ü nehyi bildi oldu kirtü kul (IV 2579).

Koparmak: Haşr etmek, baʿs etmek.

Yarın anı kıyamet gününde biz gözsüz koparuruz (IV 2650).

Elbette biz anları iâde idüp gerü topraktan koparuruz ol ettikleri amellerin mükâfatın kıluruz (IV 2651).

Kopmak: Haşr olmak.

…üçüncü, kıyamette makberesinden kopucak dilinde tevhid kelimesi ola (IV 2652).

Bilürler kim öldüklerinden sonra yerden kopusarlardır (IV 2654).

Kovcu (koğcu, koğucu, kovucu): Münafık, ikiyüzlü.

Yeniler savaşları kovcu kişi

Kakıtır yavaşı vü bozar işi (IV 2676).

İkiyüzlü, iki dilli fitne issi kovucu kişi buların arasına girmeye (IV 2676).

Hümeze (Ar.): koğcu: süḫan-çîn (Fa.) ü zaman: asır, deman

Gîş kerden di: çoğaltmağa: tekâsür, iʿfa (IV 2677).

Kulağuz: Kılavuz, peygamber.

Kulağuz koştu gönderdi resûlü

Selâmetle geçürdü cümle yolu (IV 2712).

Huda verdi anı bize kulağuz

Ki doğru yolu anunla varavuz (IV 2712).

Kulları esirgeyici: Allah'ın "yarattıklarını koruyan, himaye eden" anlamında "el-Hafîz" isminin karşılığı.

Hak Taâlâ günahları yarlığayıcı ve kulları esirgeyici padişahtır (III 1537).

Kulluk: İbadet.

Sultanlık geldi sana imdengerü

Kulluk eyle Tanrı'ya tiz tur örü (IV 2723).

Yavuz kul oldur kim kulluğu uçmak ve tamu içün kılur (V 3713).

Kuşak berkitmek: İçten inanmak, ihlâs.

Arı abdest alalar ve kuşakların kulluğum içün berkideler (IV 2751).

Kutlu: Mübarek, hayırlı.

Meymun (Ar.): Mübarek olan kimse ve yumluca, kutluca olan nesne (IV 2756).

Varuben tapusuna irmek gerek

Anın kutlu yüzünü görmek gerek (IV 2755

Niteliksiz (nitesüz ve niteliksüz): Allah'ın "zatında ve fiillerinde yarattıklarından hiçbirine benzememesi" demek olan "Muhalefetün Li'l-havadis" sıfatını belirtmek için kullanılır. Onun zatının tam anlamıyla bilinmesinin mahlûkların idraklerinin dışında olduğunu belirtmektedir.

Hakkın varlığın ve birliğin bildiğinden sonra sana vâcip oldur bilesin Hak Taâlâ nitesiz ve niteliksüzdür yaʿni hiç kimseye benzemez ve kimse dahi ana benzemez (IV 2890).

Ayruk nesne dahi hergiz ana benzemez, nitesüz ve niteliksüzdür (IV 2890).

Bîçûn (Fa.): niteliksiz demektir. Hak Taâlânın zâtında ve sıfatında zikrolunur (IV 2890).

Ocuk: Şeytan.

El-iblis (Ar.): Şeytanların büyüğü. Türkîde ocukdur (V 2909).

Oda bırakmak: Cehennem ateşinde yakmak.

Ger kılursanız bunu siz dünyada

Bırağa Tanrı sizi yarın oda (V 2916).

Oda buyurmak: Cehennem ateşine atılmasını emretmek.

Hak Taâlâ anı oda buyura, zebaniler hamle ederler, tutarlar, zincirleyeler, alalar tamuya gideler (V 2916).

Oda uçmak: Cehennem ateşine yuvarlanmak.

Kimisi anda anın genez geçe
Kimisi geçer iken oda uça (V 2919).

Oğuz: Mübarek kişi, veli.

Kız bir ay içinde oğlana kalur
Pes Iyaz andan Hamâ azmin kılur
Liykin ısmarladı oğlan doğsa ger
Kon Süleyman adını, kılman diğer
…. Çün Süleyman doğuben buldu vucüt
Çağırıp Allah didi kıldı sücut
Pes veliye anlar eydürdü oğuz
Didiler biz ana oğuz eydevüz (V 2936).

Uleması pek çok, halkı Muhammediye kitabın tilâvet ederler. Oğuz adamları vardır (V 2936).

Oldurmak: Yoktan var etmek, yaratmak.

Oldurur ol mülk-i vahdet oldurur
Uşbu mülkü yoğ iken ol oldurur (V 2971).
Yok iken var eyleyen çün oldurur
Kudretinden cümleyi ol oldurur (V 2971).

Oñarıcı: Allah'ın "ıslah eden, düzelten, iyileştiren" anlamlarındaki "el-Cebbâr" isminin karşılığı.

Düşenleredir Hak Çalap yarıcı
Kamu azmış işleri oñarıcı (V 2984).
Di bir iş fikrin et oñarıcı Hak
İğende turmak olmaz kişi aylak (V 2985).
Kamu azmışları oñarıcısıñ
Kamu kalmışlara sen yarıcısıñ (V 2986).
Hudâ doğruya yardım kılıcıdır
Kamu azmış işleri oñarıcıdır (V 2984).
Cihanda izz ü devlet verici Hak
İşin kalmışların oñarıcı Hak (V 2986).

Oñarmak (uñarmak): Islah etmek, hidayete erdirmek.

Azdırdı Firʿavn kavmini oñarmadı (V 2985).
Çalap oñara kim göñül gemisin
Yine yoldaşlar üş engine saldık (V 2985).
Yâr ile yâr oldum ağyardan ne gam

Diyelim işimiz Allah uñara (V 2985).

Oñmak: İflâh olmak, feyz ve bereket bulmak.

Arturur Tanrı şunları ki oñdular iʿtikad yönünden (V 2995).

Gelin Müslüman olun…siz dahi dünyada ve ahirette oñasız (V 2996).

Ortak katmak: Şirk koşmak.

Gel imdi siz dahi hiçbir kimseyi ana ortak katuben ol niʿmetlere kâfir olman (V 3016).

Yâ Muhammed, eğer bize şirk idüp ortak katanlara sorsan ki bu görünen mevcudâtı kim yarattı (V 3016).

Oy vermek: Emre itaat etmek, kulluğa razı gelmek.

Acmayınca kulluğa boy vermedi

Allah'a kulvan deyü oy vermedi (V 3042).

Ölüm esrüklüğü: Sekerat-ı mevt, can çekişme hali.

Şeytan âhir vakitte ölüm esrüklüğü içinde hastaya gelir (V 3083).

Ölümlü: Ölmeye mahkûm olan, fani.

Ben zaif hakir ölümlü kulven (V 3084).

Örtmek: Nimeti inkâr etmek, küfran.

Verdiğim niʿmetleri örterseñüz şükrün terk etmeğiyle bedürüstî ve rastî benim azabım katıdır (V 3119).

Örü durmak (örü turmak): Namazda ayakta durmak, kıyam.

İlâhî ol ayak kim Ramazan ayında senin ibadetine örü durdu. Anı oda mı yakarsın (V 3124).

İllâ anda bir ferişte örü turur ve bir ferişte secdede durur ve bir ferişte rukû durur (V 3125).

Ötünmek: Şefaat istemek.

Sonra etmez assı şimdiden gerü ötün

Ey gönül şeyda gönül rüsva gönül (V 3138).

Öz: Nefs, enaniyet, benlik.

Fani oldu özünden oldu Hak

Bildi ki cümle Hak imiş mutlak (V 3154).

Kalırsan aç özüñle et tanışık

Sakın işten kaçuben olma ışık (V 3158).

Gel ey bencileyin bende düşüren özünü bende

Dürüşelim sen ü ben de bulalım Hak olup hem-dem (V 3155).

Parmak götürmek: İşaret parmağını kaldırıp imana gelmek.

Ulu küçü cümle parmak götürüp (V 3179).

Saçu kılınmak: Allah tarafından kullarına bahş olunmak.

Kamu ululuk ve artıklık kim vardır, erenler üzerine saçu kılınmıştır ve keramet kuşağı erenler beline bağlanmıştır (V 3217).

Sağış günü: Mahşer günü, kıyamet günü, hesap günü.

Sağış gününde eyne görklü (V 3228).

Sağış yeri: Mahşer yeri, Arasat meydanı.

Şümargâh: sağış yeri ve mevkıf-ı Arasat (V 3240).

Sakınıcılar: Allah'tan korkup dinin emirlerini yerine getirenler, takva sahipleri.

Dahi bir âyet içinde… yaʿni peygamberler kıssası içinde sakınıcılara doğru yol ve öğüt vardurur (V 3255).

Saklamak (saḫlamak): Muhafaza etmek, esirgemek.

Ve bizi sakladı küfür ve dalâletden yolundan inayeti birle (V 3258).

Saknuk (sakınıklu): Tanrı'dan korkan, dinin emirlerini yerine getiren, takva sahibi, muttaki.

Tanrı Teâlâ kurbanı saknuklardan ve eyülerden kabul eyler (V 3260).

Muhammed Mustafa eydür: kulların Tanrı'ya sevgülüreği sakınıklulardır, gizli olalar. Bir nice kavm eyitti: yâ Resulallah, bu dedüğün aramızda hiç kimdir bilmezüz. Peygamber eyitti: ol devecidir Yemen'de ana Üveys derler (V 3260).

Savacı: Peygamber.

Nübüvvet-penah (Fa.): Resûl, peygamber, savacı (V 3332).

Saya gecesi: İsevîlerin haçı suya attıkları gece.

Şeb-i sede (Fa.): saya gecesi yaʿni kâfirlerin haçı suya batırdıkları gece ki sovuğun gayet şiddetî zamanıdır (V 3348).

Sınamak: Allah'ın kullarını imtihan etmesi.

Tanrı Taâlâ kendüden ve ümmetinden çok nesne afiv kılmış kim, ileriki peygamberleri ve ümmetlerin anın ile sınamış idi (V 3428).

Sizi sınaruz kankınızdır ölümle dirlik arasında eyü amel eyleyen (V 3429).

Tanrı Taâlâ sizi sınasa sağlık gibi, mal gibi, evlat gibi nesneleri verse (V 3430

Sıpara: Kuran'ın cüzlerinden her biri, cüz, risale.

Ahir sıpara başıdır Amme görklü (V 3456).

Soru: Hesap, sorgu.

Günahsız halkı nice bir kırarsın

Gele bir gün ki sorusun veresin (V 3517).

Sorucu: Sorgu meleği.

Sorucular geleler soru hisap soralar

Karanu sin içinde otura yanımıza (V 3518).

Soru günü: Kıyamet günü.

Şumârgâh (Fa.): Arasat günü ve soru ve hisap günü demektir (V 3518).

Soru vermek: Günahların hesabını vermek.

….Yarın Allah katında sorusun virebile (V 3521).

Soylamak: Tazim etmek, ululamak.

Ki dilde dâim anı söyleyevüz

Gönül levhinde seni soylayavuz (V 3528).

Söğülmüş: Melʿun, lanetli.

Merdud: kovulmuştur, söğülmüşe di: melʿun (Ar.) (V 3534).

Suç dilemek: Günahının bağışlanmasını istemek.

El-özr (Ar.): suçun ve günahın dilemek (V 3568).

Suç kılmak (suçta bulunmak): Günah işlemek.

Feryat eder ol hoca bilin eğer

Suç kılmış vardurur bunda meğer

Tevbe kılsun suçuna gelsin yola

Tâ ki gide üstümüzden bu belâ (V 3569).

Suçtan geçmek: Affetmek, mağfiret etmek.

Küfv: bendeş, hulv: tatlı, afv (Ar.): suçdan geçmeğe (V 3568).

Suçunu almak: Günahını cezalandırmak.

Zira dostlarının suçunu dünyada alur ahirete komaz (V 3570).

Tamu: Cehennem.

Kıyamette emir kıla ol Celîl

Tamu üzre gele tura Cebrail (V 3711).

Yavuz kul oldur kim kulluğu uçmak ve tamu içün kılur (V 3713).

Tamuluk: Cehennemlik.

Kıyamet günü halkın uçmaklığı uçmağa vardığın, tamuluğu tamuya vardığın anmak gerek (V 3716).

Ol gece her kişinin beratını eline verirler eğer tamuluk olsa, eğer uçmaklık olsa (V 3716).

Tanıklık vermek (tanukluk vermek, tanuẖluẖ vermek, danukluk vermek): 1. Şehadette bulunmak.

Biz tanukluk verürüz ki Allahü Taâladan gayri Maʿbut yoktur (V 3726).

Tanukluk verürem kim evvelin yok

Kamunun âhiri vardur senin yok (V 3727).

2. “Kelime-i şahadet” getirmek.

İslâm beş nesne üzerine mebnidir. Birisi: iʿtikad etmek ve tanıklık vermek (V 3728).

Tañrı buyruğu: Farz.

Farz (Ar.) : Tañrı buyruğu (V 3735)

Ol ayda Tanrı buyruğun yerine getirmek gerek (I 726).

Tañrı evi: Beytullah, Kâbe.

Kanda tapsan bir kitab-ı Mesnevi

Var uğurla ger ola Tañrı evi (V 3736).

Tañrı eylemek: Tanrı olarak kabul etmek, tapmak.

Etti dün gün tapar idim ben seni
Tulaz yohsul ac koydun âhir beni
Bağlı oldum seni Tañrı eyleyü
Hatun iken ben Mısır'da tanlayu (V 3736).

Tañrılık: Ulûhiyet.

Musa eyitti: İlâhî kaçandan beri Tañrılık idersin? (V 3737).

Tapmak: İtaat etmek, boyun eğmek, tapmak.

Ey gönül evinin sahibi sana taparın (V 3744).

Tapu: 1. Hazret.

Kullarınız yalvarırız tapuña
Can u dilden yüz süreriz kapuña (V 3752).

2. İbadet.

Tapuñ etsin cihan içre halâyık
Ki sensin devlet ü ikbale lâyık (V 3755)

Tapu etmek (tapu eylemek, tapu kılmak): Tapmak, ibadet etmek.

Döşeği vü yastuğu bir sahtiyandı içi lif
Yatsa gece az uyurdu Hakka ederdi tapu (V 3759).

Peri bîhud bolur adın işitgeç
Tapunı huri görgeç tapu kılgey (V 3759).

Negûşa (Fa.): Ateş-perest taifesine denir ki Mecus kavmidir… ve günde beş nevbet âftaba tapu kılurlar (V 3759).

Tapulanmak: Kulluk hizmeti yapılmak, ibadet edilmek.

Safa ile Merve'yi tavaf eylemek Tanrı Taâlânın tapulanacak yerleridür (V 3760).

Turmak: Kıyam etmek.

Resûl Hazreti buyurur kim dünle turup namaz kılmak üzerinize olsun (II 1264).

Uçmak (uçmağ, uçmaḫ): Cennet.

Rahmet kılam kuluma sırat geçe
Uçmağa gire şarabından içe (VI 3891).

Bir zaman uçmak kapucusu idim
Uçmağın bir key tapucusu idim. (VI 3891).

Yâ Âdem var ol çiftin Havva ile uçmak içinde (VI 3893).

Uçmaḫda çün yüzün ola huriye ne mecal
Ol tende ki tapun ola her ruha ne mahal (VI 3891).

Uçmaklık: Cennetlik.

Ol gece her kişinin beratını eline verirler eğer tamuluk olsa, eğer uçmaklık olsa (V 3716).

Ululamak: 1. Tazim etmek, saygı göstermek.

Şit otuz kere tekbir eyledi, beşi bu beş vakıt namaz oldu ve yirmi beşi ululamak içün idi (VI 3952).

2. Aziz kılmak, taltif etmek.

Şol kimsene kim Şaʿban ayını ululayıp menâhiden yığlınsa (VI 3953).

Uyandırmak: İrşat ve ikaz etmek, uyarmak.

…Ve münebbihü'r- Râkıdin ad verdik yaʿni uyurları uyandırıcı (VI 4029).

Uyarıcı: Uyandırıcı, mürşit.

Bu halk uyurlar, elbette bunlara bir uyarıcı gerektir (VI 4032).

Uyarmak (uyatmak): İrşat etmek, ikaz etmek.

İşbu sözden ibret al sen ey hoca

Canın uyar aç gözün irte gece (VI 4033).

Tariki izz ü ikbali itürmüştüm olup gafil

Beni gaflet yukusundan uyattı baht-ı bîdarın (VI 4035).

Uyarmaklık: İkaz, yola getirme, irşat; ilahî uyarı.

…Bunu dedi, görünmez oldu. Zünnûn eydür: bana maʿlûm oldu ol değilmiş, belkim Hak'tan bir uyarmaklık imiş (VI 4037).

Ündemek: Doğru yola, dine davet etmek.

Kamu halkı doğru yola ündegil

Benim doğru vü Tanrı birdir degil (VI 4075).

Hak yoluna daʿvet ederdi, ibadete ünderdi (VI 4075).

Üründü: Seçilmiş, seçkin kul.

Âdem dükeli beşerin atasıdır, Allahü Taâlâ'nın üründü kuludur (VI 4085).

Bilmez misin ki Eyyup Tanrı'nın peygamberidir ve yer ehlinin Tanrı katında üründüsüdür (VI 4085).

Üründü kılmak: Seçmek, intihap etmek.

Hazret-i Muhammed'i Peygamberlik izzeti ve risalet hatmi içün üründü kıldı (VI 4087).

Andan sonra Hak yardımcıları sahabeler ve halifeleri üründü kıldı (VI 4087).

Üründülemek: İyisini seçmek; Peygamberlik vazifesi vermek.

Senin Rabb'in seni üründeleyüp nübüvvet, risalet birle ihtiyar kıldı (VI 4088).

Âdem eyitti: yâ Musa, sen ol Musa'sın kim Allahü Taâlâ seni kelâm ile üründüledi, seni Peygamber kıldı (VI 4088).

Yâ Musa bilir misin seni halk arasında Peygamberlik içün ne içün üründüledim (VI 4089).

Veribimek (viribimek): 1. Göndermek; Peygamber irsal etmek.

Veribidi Muhammed'i bu dünyaya ol Kebîr (VI 4168).

Şunun bigi sadıku'l- kavl Resûlünü veribidi ol vaʿdeleri hakduğuna tanıklık verdi ana inanmadın (VI 4169).

Anlar kim Hak Taâlâ'nın kitaplarından inen âyetlerinde viribilen Resûllerinde delilsiz ve burhansız mücadele kılıp…(VI 4169).

Böyle olduğundan sonra kullarının arasına Peygamberler viribidi (VI 4171).

Bilin kim Tanrı Taâlâ halkı yarattı, bunlara Peygamberler viribidi (VI 4171).

2. Kutsal kitap, sure veya ayet indirmek.

Bu sûreyi veribidi anları yalan kılmak içün (VI 4168).

Pes Tanrı Taâlâ ol kâfirler sözü yalanlığı ve Muhammed Mustafa'nın gerçekliği içün ayet veribidi (VI 4168).

Hak Taâlâ kendi azametiyle kitap viribidi kullarına bildürmek içün peygamberler viribidi beyan eylediler (VI 4168).

3. Bela, musibet vermek; helak etmek.

Sovuk yel viribidük gelip çadırlarının ve tavarlarının kazıklarını kopardı (VI 4169).

Hak Taâla Nemrud'un leşkerine sivrisinek viribidi (VI 4170).

Yaḫtu: Nur, aydınlık.

Anın yaḫtusu kuvvetinden hiç kimsenin nazarı ana döymez (VI 4214).

Yaḫtulanmak: Nurlanmak.

Yaḫtulandım rahmeti nuru ile

Kanda kim olsam benimle dost bile (VI 4214).

Yaḫtulu: Nurlu.

Ki işitmişem anı bir uludan

Hak'ın bezminde şemʿi yaḫtuludan (VI 4214).

Yalanlamak (yalannamak): İnkâr etmek, tekzip etmek, iman etmemek.

Yâ Muhammed sabreyle bu kâfirler seni yalanlayup incittiklerine (VI 4228).

Allah'dan gayriye ibadet ettiler, peygamberlerini yalanladırlar (VI 4228).

Şol kimseler kim kâfir oldular, benim kitabımı yalannayıp resûllerime inkâr kıldılar (VI 4229).

Yalavaç: Peygamber.

Dahi tanukluk verün kim Muhammed Tanrınun kuludur ve yalavacıdır (VI 4231).

Yalıñ: Cehennem ateşi.

Hak Taâlâ cehennemden bir yalıñ verdi, bunları helâk etti (VI 4240).

Ol karar tutacak yerleri cehennem ola, hergiz ki yalıñlar sâkin ola, gerü tutuşmalıların ziyade kılavuz (VI 4239).

Yanut: Mükâfat, ivaz, ecir.

Tanrı anın yanutun uçmak vere

Kim günahsız ol kişi Hakka ere (VI 4293).

Yaradılmış: Mahlûk, yaratılmış; kul.

Yaradılmışın kamu sultanısın (VI 4309).

Yaradılmış yaradılmış değildi

Ki Ahmet canı cümle ilmi bildi (VI 4309).

Yaramaz: Kötü, fena (amel).

İmdi sakınmak gerek yaramaz işlerden fisk ü fücurdan (VI 4325).

Eyü işlere buyurup yaramaz işlerden yığarız (VI 4326).

Hak Taâlâ buyurdu ki her kimseler kim cehl ile yaramaz amellere el ursalar, andan sonra tevbe edip (VI 4327).

Yaramazlar: Günahlar, seyyiat.

Yaramazlaruñı taşra halk yüzüne ko, eyüce amellerini halktan gizle (VI 4329).

Yaratgan: Allah'ın "canlı, cansız her şeyi yoktan var eden ve yaratan" anlamına gelen "el- Hâlık" isminin karşılığı.

Bildireydim halâyıka söz ile

Görelerdi Yaratgan'ı göz ile (VI 4340).

Yardımlu: Allah'ın yardımıyla galip gelen, mansur.

Elinde yazılmış kim bu anın karındaşıdır ve ammisi oğludur. Tanrı katında yardımlu ve nusretlidir (VI 4343).

Yarıcı (yarucu), yarı kılıcı: Yardımcı, muin, şefaatçi; Allahın "Muin" sıfatına denk gelmektedir.

Düşenleredir Hak Çalap yarıcı

Kamu azmış işleri oñarıcı (VI 4345).

Sana şol yarıcıñ Yaradan olsun didiğim ben hep

Sana benden benim çok sevdiğim yindek yeter alkış (VI 4347).

Yalınız yarıcısı bir Allah'dır

Garibin nâle vü zarı ahdır (VI 4345)

Kamu azmışları oñarıcısıñ

Kamu kalmışlara sen yarıcısıñ (V 2986).

Çalarım Hak rızasiyçün kılıcı

Ki Tanrı'dır bana yarı kılıcı (II 816).

Yarımak (yarcımak): Allah'ın lûtuf ve inayetine nail olmak, onmak, kemal bulmak.

Aydur, yarımasun, yarcımasun bu çoban bizim hepimizi kırar (VI 4348).

Yarın: Ahiret günü.

Her kim ki sevdi san ile âl-i Muhammed'i

Yarın şefiʿ olur ana mecmû-ı enbiye (VI 4349).

Yarlıgamak: Affetmek, mağfiret etmek, bağışlamak.

Ümiddir Hak'dan bizi ol dileye

Suçumuzu Hak bizim yarlıgaya (VI 4352).

Ol secde ile bin yıllık yazukların yarlıgarım (VI 4353).

Yarlığanmak: Günahı affolunmak, mağfiret olunmak.

Anlara yarlıganmak var ve eyü rızk var uçmakta (VI 4357)

. …Ve her rekʿattan ötürü bin tamu ehli yarlıgana (VI 4356).

Yarlıgayıcı: Allah'ın "affi çok olan, günahları affetmeyi seven" anlamlarındaki "el-Afüvv" isminin karşılığı.

Allahü Taâlâ Müslümanların yazukların affedüp günahların yarlıgayıcıdır (VI 4353).

Hak Taâlâ günahları yarlığayıcı ve kulları esirgeyici padişahtır (III 1537).

Eğer kullarım günah işlese kayurmaya, ben yarlıgayıcıyım (IV 2377).

Yasa, (yasağ, yasak): Emir, ferman.

Yasakuñ farzdır boynuma benim

Ve liykin sâkuna yetmez yasakuñ (VI 4361).

Bulara Hak koyupdur bu yasağı

Ki yerli yerine basar ayağı (VI 4361).

Yatur elin kaldırmak: Beddua için el kaldırmak.

Kimseye hiç bed-dua kıldırmasun

Mahkûmun yatur elin kaldırmasun (VI 4397).

Yavuz iş: Günah, cürüm.

Tanrı'dan kork işleme üşbu işi

Yavuz iş nite kılursun ey kişi (VI 4426).

Yavuz işlü: Fesatçı, müfsit.

Key erenler gitti kaldı mülk boş

Yavuz işlüler diyarı tuttu uş (VI 4427).

Yazı (yazu): Kader, alın yazısı.

Hele yazu idi ki geldi başa

Ezelden yazılan bozula hâşâ (VI 4454).

Diriğa gör ne yazılmış bu yazı

Ne işin idi yazmak dağ ü yazı (VI 4454).

Yazmak (yazup yanılmak/yañılup yazmak): Hata etmek, doğru yoldan şaşmak.

Çü lûtfunu bilirim ger günah kıldım ise

Yazana kılma cefayı, günah yazana gerek (VI 4458).

Şayet ola ki yürüyem azmayam

Bu uzak yolda yañılup yazmayam (VI 4458).

Yazuğa girmek: Günaha girmek.

Eydür: evinizde söyleşiniz, sizi görüp sizin sebebinizle Müslümanlar yavuz güman iletüp yazuğa girerler (VI 4460).

Yazuğa koymak: Günaha sokmak.

Niceme kişiyi yazuğa koyar

Sücidir ki kaygu sinirin kırar (VI 4460).

Yazuğa yazılmak: Günah addolunmak.

Yazuğa yazıla mı lebinden eyâ sanem

Can içer ise câmı humarı ki yazıla (VI 4460).

Yazuğu soyulmak: Günahı affolunmak.

Kankı kul kim mü›min ola, ana sayruluk verse, ol sayruluğa sabr eylese yazuğı soyulur hemen şol yılan kavı gibi soyulur (VI 4460).

Yazuk (yazık): Günah.

Bunu koşana Çalap tutma günah

Yazuğun bağışlagıl ey padişah (VI 4461).

Her kim yüz kez okuya yiğirmi yıllık yazığına kefaret ola (VI 4461).

Eyittiler: Yâ Resulallah Tanrı geçmiş ve gelen yazuğuñ yarlıgamadı mı bunca ibadet kılursun? (VI 4461).

Yazuk kılmak: Günah işlemek.

Tanrı'dan ismet diledim, eyittim: İlâhi beni saklagıl, hiç yazuk kılmayam. Şolok sâat nidâ işittim… (VI 4464).

Yazuklu: Günahkâr.

Geri dönüp geleler Muhammed'e

Ol yazuklular güvüncü Ahmed'e (VI. 4464).

Yazuklu bitisi: Günâhkarın amel defteri.

Anın bir yiğit avratı var idi. Yüzü şol zâhitler hâsılı bigi ağ idi ve zülfü yazuklu bitisi bigi kara idi (VI 4465).

Yazuksuz: Günahsız.

Kişi bunların katına yazuklu girür yazuksuz gider (VI 4465).

Yazuktan çıkmak: Günahtan kurtulmak.

Lâcerem gıybet kılan müzdün yıkar

Ol yuyunur yazuklarından çıkar (VI 4466).

Yerden kopmak: Tekrar dirilmek, kabirden kalkmak.

İyilik idici şoldur ki iman getürdü Tanrı'ya ve kıyamet gününe, gerü yerden kopmağa (VI 4534).

Yığak: Dinin yasakları.

Ol yetmiş kişi dahi bulut içine girdiler sücûda vardılar ve Tanrı'nın kelecesin işittiler kim Musa'ya buyruklar ve yığaklar söyler (VI 4564).

Yığlınmak (yığılınmak): Nefsini men etmek, (günahtan) kaçınmak.

İsmet kapusun Çalap ana açar

Fâhiş işten yığlınur Yusuf kaçar (VI 4567).

Yavuz işler aşikâre olur hiç kimse yavuz işten yığılınmaz (VI 4566).

Anı kim buyurdu, tutun; andan ki nehyetti yığlınuñ (VI 4567).

Yığmak: Men etmek, yasaklamak.

Tanrı Taâlâ kulların zina eylemekten yığdı (VI 4571).

Yol azmak (yolun azmak): Doğru yoldan sapmak, sapkınlık.

Ya ol bir yol azmış kişi olusar

Yahut bir acayip işi olusar (VI 4650).

Eğer ben anı işleyecek olursam bes hidayet yolun azmış oluram (VI 4650).

Yol eri: Salik, mürit, tarikat ehli.

Aç kulağın bir işit ey yol eri

Aydayım ol birliğe yetenleri (VI 4654).

Yumlu: Uğurlu, mübarek.

Meymun (Ar.): Mübarek olan kimse ve yumluca kutluca olan nesne (VI 4713).

Yum tutmak: Hayırlı, kutlu saymak.

Teberrük (Ar.): Nesne ile yum tutmak (VI 4719).

Yumuş: Vazife, ibadet.

Kaçan Hak Taalâ bir ferişte yeryüzüne yumuşa gönderse ol ferişte destur diler, aydur ki… (VI 4723).

Yuyundu: Abdest suyu.

Gusele (Ar.): Abdes eden ve gusleden kimsenin bedeninden akan yuyundusu (VI 4742).

Yüce: Münezzeh, uzak.

Pes yüce oldu ol padişah, ki Hak'dur, avrattan, oğuldan (VI 4742).

Hak Taâlâ yücedir, bu nesneden arudur ki anlar vasfederler (I 196).

Yüzlü: Şerefli, mübarek.

Ol eyitti: sen peygambersin ve peygamber oğlusun. Tanrı katında senden yüzlürek kimse yok (VI 4786).

Yüz urmak (yere yüz urmak, yüz toprağa urmak, yüzün yere urmak), yüz yere komak: Secdeye kapanmak.

Ki gördüm Kâʿbe'ye karşı Muhammed

Bucakta yere urmuş meh yüzünü (VI 4793).

Tâ ölünce oturayın sernigûn

Yüz urayın Allah'a ben dün ü gün (VI 4793).

Cihan serverleri yüz yire korlar

Dua alkış ederler medh okurlar (VI 4794).

Sonuç

Türkçenin tarihi gelişimini iyi anlamanın yollarından biri de mensup olduğu dinleri ve bu dinlerin dile olan etkisini kavramaktır. Benimsenen yeni dinin gerektirdiği terim ve sözcüklerin dile yerleşmesinden önce bunlara uygun Türkçe karşılıklar kullanılması son derece

önemlidir. Bu tutum, daha çok yeni benimsenmiş dini halka daha iyi tanıtabilmek amaçlı olsa da bulunan bu Türkçe karşılıklar zaman içerisinde kullanılmaya devam etmiştir. Uygurlar'ın Manihaizm ve Budizm'i benimsemesiyle başlayan dinî terimlere Türkçe karşılıklar bulma serüveni Karahanlılar'ın İslamiyet'i kabulüyle hız kazanmıştır.

Tarama Sözlüğü, 13-19. yüzyılları arasında kaleme alınmış eserlerin taranmasıyla oluşturulmuştur. Bu sözlükteki tanıklarda dinî terimlerin Türkçe karşılıklarının çokluğu dikkat çekecek ölçüdedir. Dinî kelime ve terimlerin bu Türkçe karşılıkları belirlenip örnekleriyle birlikte çalışmamıza alınmıştır. Böylelikle çalışma, Batı Türkçesinde de dinî terimlere Türkçe karşılık kullanılması geleneğinin devam ettiğine dair örnekler barındırmaktadır. Bu örnekler, yabancı dinî terimlerin Türkçe karşılıkları şeklindedir.

Sözlükte bazı dinî terimlerde ise yabancı kelimelere Türkçe kelime getirilmek suretiyle yeni bir sözcük oluşturulmuş *(can alıcı, din yufkaları, dün namazı, emir üzerine olmak, erte namazı, gaybdan söylemek, Hak Çalap, hayır sanmak, imam yiri, kiçi bayram, küçük tevbe, Peygamber görmiş, suret uğrusu, şeytan atına binmek, ulu bayram, yavuz dua, yavuz güman iletmek, yüzü kıbleden dönmek)*, bazıları ise Türkçenin ses özelliklerine uydurularak Türkçeleştirilmiştir *(bañlamak, bañ bañlatmak, namazlağı, namazlık).* Birkaç kelime ise Türkçenin ses özelliklerine göre Türkçeleştirilmişlerdir: *avdaz* < ābdest (Far.) "abdest"; *beybence* "şeyh karşısında teslimiyet duruşu" < peymançe (Far.) "ayak bağı"; *ilbiz* < iblis (Ar.) "şeytan, iblis".

Kaynaklar

Aksan, D. (1968). Kelimelerin ölümü olayı ve Türk yazı dilindeki örneklerinde Arapça ve Farsça unsurların etkisi üzerine notlar. *Necati Lügal Armağanı*. Ankara.

Altuğ, M. (1999). *Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü esasında eski Anadolu Türkçesinde isimden isim yapma ekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ay Akyıldız D. (2017). Tarama sözlüğü: sözlükbilimi ilkeleri çerçevesinde betimsel ve eleştirel bir değerlendirme. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi,* LVI.

Çağatay, S. (1968). Türkçede dinî tabirler. *Necati Lügal Armağanı.* Ankara: Türk Dil Kurumu, 191-198.

Çağatay, S. (1972). Divânü Lügâti't-Türk'te inançla ilgili sözler. *Türk Dil Kurumu: Türk Dil Kurultayı, Bilimsel Bildiriler*. 385-391.

Çatak, A. (2012). Mu'inü'l- Mürîd'de Allah tasavvuru ve Kur'an'dan temelleri. *Gümüşhane Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 219-224.

Dilçin, C. (1983). *Yeni tarama sözlüğü*. Ankara: Tük Dil Kurumu Yayınları.

Eker, S. (2006). Kutadgu Bilig'de (teñri azze ve celle ögdisin ayur) Türkçe İslami terimlerin kaynakları üzerine. *Bilig*, 38, 103-122.

Erdem, S. (2011). *Derleme ve tarama sözlüklerindeki ortak maddelerin karşılaştırılması (fiil)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. (2016). Divânu Lugâti't- Türk'te yer alan bazı dinî kavramlar. *Journal of İslamic Research*, 164-172.

İsi, H. (2017). Türkiye Türkçesindeki bazı dinî terimlere tarihi metinlerle karşılaştırılmalı bakış. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(13), 476-522.

Karahan, A. (2017). Karahanlı dönemi Türkçe Kur'an çevirilerinde allah'ın ad ve sıfatları hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları* XLI/ 2017, 127-156.

Memmedova, A. (2017). Mukaddimetü'l- Edeb'de Türkçe İslami terimler. *Marmara Türkiyat Araştırmaları (MUTAD),* 2017; IV (II), 449-462.

Ölmez, M. (2005). Türkçede dinî tabirler. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 15, 213-218.

Önler, Z. (2009). Karahanlı dönemi metinlerinde inançla ilgili terimler. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(16), 187-197.

Özavşar, R. (2013). *Tarama sözlüğü ve Türkçe sözlük'e göre anlam değişmeleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özçelik, S. (2017). Süheyl ü nevbahâr ve tarama sözlüğü'nde boyla- fiili üzerine düzeltmeler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *6*(4), 2114-2121.

Özönder, Barutçu F. S. (2003). Erken orta Türkçede Buddhist ve İslamî terminolojisi üzerine bir karşılaştırma. *Kök Araştırmalar,* 2003 Bahar, V/I, 13-31.

Şarlı, M. (2002). Tanıklarıyla tarama sözlüğü'nde, garin-nâme'deki tanıklığına başvurulmamış kelimeler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13, 225-237.

Şerifoğlu, Y. (2019). "Haram" ve "yasak" sözlerinin anlam ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(1), 122-132.

Tarama sözlüğü I-VIII (2009), 3. Baskı. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Tepeli, Y. (1997). VIII. yüzyıldan xv. yüzyıla kadar dinî metinler ve Türkçe. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 13-22.

Tietze, A. (1993). Tarama sözlüğü. *Türk Dilleri Araştırmaları,* 3, 267-270.

Tietze, A. ve Tekin, T. (1989). Tarama sözlüğü üzerine bazı açıklamalar. *Erdem, 5*(13), 285-293.

Tietze, A. ve Tekin, T. (1994). Tarama sözlüğü üzerine bazı açıklamalar. *Türk Dilleri Araştırmaları,* 4, 159-169.

Üstüner, A. (2012), *Türkçenin tarihî gelişmesi*. I. Baskı. Elazığ: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Üşenmez, E. (2006). Türkçe ilk Kur'an tercümesi ve tercümedeki İslamî terimlerin Türkçe kaynakları üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi,* 89-99.

Üşenmez, E. (2013). Yunus Emre Divanında Türkçe İslami terimler. *Turkish Studies, 8*(3), 625-644.

Yavi, F. (2019). Anonim bir ilmihâl ve bu ilmihâlde geçen dil uyumuna aykırı örnekler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 97-120.

Extended Abstract

Belief system is a phenomenon that may directly affect culture. Individuals' ways of living within society and behaviors that they are allowed or prohibited to do affect the social structure profoundly. Learning the language of holy scripture and its sources to understand the requirements, orders and prohibitions of a religion arises from an individual's need of fulfilling her/his duty of servitude. Changes caused in Turkish by religions that had recently been adopted within the historical process of Turkish have an important place. They restricted the use area of some words within the body of the language first and then abolished their use while including new words and terms in Turkish. Thus, some Turkish words were included in the definition of dead words under the influence of faith. At first step, Turkish equivalents were found for the words of the new faith in the belief system. The words and definitions presented by the recently adopted religion had a strong influence in the course of time.

It is not right to think that the language of a nation is independent from its religious beliefs and culture, and from the cultures of the nations in which it lives with or near it. The belief system, called religion, is a phenomenon that can directly affect culture. So much so that the lives of individuals who can be evaluated under the umbrella of religion, their responsibilities towards other people, the behaviors they are required to do or are prohibited to do affect the cultural and social structure. Thus, religion shapes the family structure, legal judgments and socio-cultural values of society. Language is the most affected by all these changes and configurations. Because language is the identity of a nation and it expresses and shows itself among the nations of the world thanks to this identity. The changes, transformations and structures in the belief system affect the social structure and the social structure affects the language. This effect makes itself felt both in the language spoken by the public and in the literary language. Therefore, the belief system can shape both the language and literature of a nation.

One of the ways to understand the historical development of Turkish is to understand the religions of which it belongs and the effect of these religions on language. It is very important to use appropriate Turkish equivalents before the terms and words required by the new religion to be introduced into the language. Although this attitude was aimed at better introducing the newly adopted religion to the public, these Turkish equivalents continued to be used over time. The adventure of Uighurs in finding Turkish equivalents to religious terms, which began with the adoption of Manichaism and Buddhism, accelerated with the adoption of Islam by the Karakhanid. The radical change in the belief systems of the Turks has started to affect the lives of the society, their philosophies and most importantly their language. The need to understand Islam better led to the need to learn Persian, the language of the Persian, who adopted Arabic and Islam before the Turks and made their first Quranic translations. Thus, Turkish and Arabic words began to enter the Persian language.

In some religious terms in the dictionary, a new word was created by bringing Turkish words into foreign words *(can alıcı, din yufkaları, dün namazı, emir üzerine olmak, erte namazı, gaybdan söylemek, Hak Çalap, hayır sanmak, imam yiri, kiçi bayram, küçük tevbe, Peygamber görmiş, suret uğrusu, şeytan atına binmek, ulu bayram, yavuz dua, yavuz güman iletmek, yüzü kıbleden dönmek),* some were adapted to Turkish phonetic features *(bañlamak, bañ bañlatmak, namazlağı, namazlık).* A few words have been Turkish words according to the phonetic features of Turkish: *avdaz < ābdest (Far.) "abdest"; beybence "şeyh karşısında teslimiyet duruşu" < peymançe (Far.) "ayak bağı"; ilbiz < iblis (Ar.) "şeytan, iblis".* Since these are not entirely Turkish words, they were not taken as per item in our study.

Finding Turkish words for religious terms was more intense in the Uighur and Karakhanid periods; however, this condition began to lose its influence in the following periods. Although the foreign religious terminology dominated the language in the following centuries, Turkish religious terms continued to be used in the Old Oghuz Turkish and Ottoman Turkish. The "Scanning Dictionary" used as a reference in the present study was created by reviewing the works that had been written between the 13th-19th centuries. In the witnesses in this dictionary, the abundance of the Turkish equivalents of religious terms is remarkable. These Turkish equivalents of religious terms and words were determined and then included in the present study with their examples. It is believed that the study would contribute to diachronic reviews to be conducted for finding Turkish equivalents to foreign words.

Isakov, B. ve Ünal, U. (2019). Türk Dünyasında iletişim ve haberleşmede a priori formlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1437-1466.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1437-1466, TÜRKİYE*

Derleme Makale

TÜRK DÜNYASINDA İLETİŞİM VE HABERLEŞMEDE A PRİORİ FORMLAR

Baktıbek ISAKOV*

Uğur ÜNAL**

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

İletişim disiplin olarak kişilerarası iletişimi önsel iletişim olarak tanımlar. Topluluksal ve teknolojik gelişmelerin ardından da örgütsel, toplumsal ve kitle iletişim boyutuna eğilir. Bu makalede de bu dört boyutta iletişimi sağlamanın yolları ve gelişimi üzerinde bir açılım yer almaktadır. Hatta bu boyutların ötesinde insanın doğanın bir parçası olarak kendini keşfediş yolculuğunda doğayı izlemesi, anlamaya çalışması, nasıl bir sistem içinde yer aldığını kavramaya çalışması çabası ilk önsel iletişim olarak değerlendirilmiş ve de insanın bulunduğu yer ve ortam (mekân) çerçevesinde, haberleşme bağlamında iletişimsel incelemeye odaklanılmıştır.

Daha önceki incelemelerin dışında alan yazına farklı bir katkı sağlamak, tarihi bir profil ortaya koymak amacıyla, çalışmada insanlar arası iletişim ve haberleşme "yöne göre haberleşme" ve "yola göre haberleşme" olmak üzere iki ayrı kategoride araştırılmıştır. Söz konusu kategorisel ayrımın oluşum ve gelişimi de Türk dünyası çerçevesinde değerlendirmeye alınmıştır. Hem Orta Asya Türkleri hem Anadolu Türkleri olarak Osmanlı Devleti'ndeki yapısal durum ve farklılıklar betimsel teknik aracılığıyla incelemeye dâhil edilmiştir. Sonuç olarak, Türk dünyasında haberleşmede önceliğin güvenlik olduğu, tarih boyunca Türk topluluklarının dış tehdit ve tehlikelere karşı haberleşmenin dolayısıyla iletişimin güvenli sağlanabilmesi için tüm çevresel kaynaklardan yararlanmaya çalıştığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İletişim, haberleşme, Orta Asya Türkleri, Osmanlı Devleti, Türk dünyası.

A PRIORI FORMS IN COMMUNICATION AND TRANSFORMATION IN THE TURKIC WORLD

Abstract

Interpersonal communication is defined as a priori communication as a discipline. Besides communal and technological developments, it focuses on organizational, social and mass communication dimensions. In this article, there is an expansion on the ways and means of communication in these four dimensions. In fact, apart from these dimensions, human being attempts to understand nature in its journey of discovery, to understand what kind of a system it is in, considered as a priori communication. And it was examined communicatively in the context of the place and environment where the human is.

* Dr. Öğr. Üyesi; Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, baktybek.isakov@manas.edu.kg

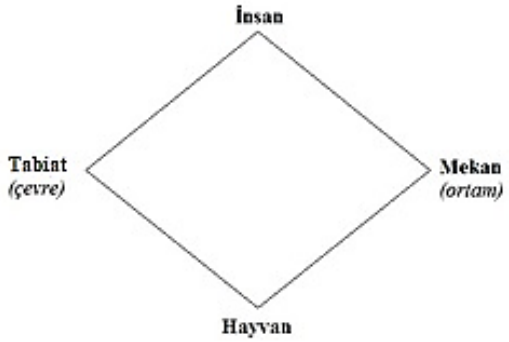
** Dr. Öğr. Üyesi; Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İletişim Fakültesi, unalugur09@gmail.com

In order to provide a different contribution to the field than the other previous studies and in order to present a historical profile, the study has been explored in two different categories in interpersonal communication: "communication by direction" and "communication by way". The categories were also evaluated within the framework of the Turkic world. Both the Central Asian Turks and the Anatolian Turks structural condition and differences were examined through the descriptive technique. As a result, it is understood that the priority in communication is security in Turkic world and Turkic communities have been trying to benefit from all environmental sources in order to ensure communication against external threats and dangers.

Keywords: Communication, Central Asian Turks, Ottoman Empire, Turkic world.

Giriş

İletişim dört köşeli bir yapıdır ve geçmişi ilkel devre kadar iner. Farklı bilim dalları, iletişim kavramını farklı şekilde değerlendirebilir, ancak sosyal bilimlerde iletişimin ilkel devirden bu yana dört köşeli veya eşkenar dörtgen şeklinde oluştuğu, geliştiği ve bu şekli ile insanlık gelişimine hizmet ettiği bir gerçektir. Bu köşelerin birini ve hatta en esasını insanoğlu kendisi oluşturur, diğer üç köşesi de hayvan, tabiat (çevre) ve ortamdan (mekân) meydana gelir



Şekil 1: Dört Köşeli İletişim

İletişim deyince, doğrudan insanların mimikleri ve konuşmaları ile birbirleri arasında ilişki kurmalarına geçilirse, 'kişilerarası ilişki' öncesi iletişim yok sayılmış olur. Burada, 'kişiler arası ilişki' öncesinde yukarıda söz edilen dörtlü ilişki mevcuttur.

Bu konuyu daha da açmak gerekirse, insanlar arası iletişim öncesinde, insanın her gece üzerine yatıp uyuduğu, gündüzleri de ayakları ile yürüdüğü *mekân* ile olan iletişimi vardır. Bu mekân-insan arası iletişim ile insan, yerin yüzeysel özelliğini keşfetmiştir. Dağı, bozkırı, çölü, suyu, yani inişli-çıkışlı coğrafyayı tanıyıp, günlük hayatına onları kısım kısım entegre etmiştir. Dolayısıyla, bugün insanlık hayatına yön veren ziraat alanı, yerleşik hayat tarzı, şehirleşme veya yer altı kaynakları gibi durumlar, söz konusu olan *insan-mekân arası iletişim*in sonucudur ve hatta çok daha geliştirilmiş biçimleridir.

Ancak, tarihte ve bugün söz konusu mekân ile olan iletişim duruma göre olumsuz yöne de çevrilmiş ve başkalarının topraklarına, o topraklar üzerinde ve altında mevcut olan kaynaklara göz dikmelere, *terör*e (*territory* veya başkalarının sahip olduğu coğrafi mekâna saldırma) gidilmiştir. İnsan-mekân arası iletişiminin olumsuz sonuçları bugün de yaşanmaktadır. İnsanoğlu mekânın gizlediği sırrını keşfettikçe ona daha çok hâkim olmaya, yer altı kaynaklarını çok daha derin kazmaya, verimsiz olan mekânları terk edip, daha verimli gözüken mekânlara doğru kentselleşmeye yatkınlık göstermektedir.

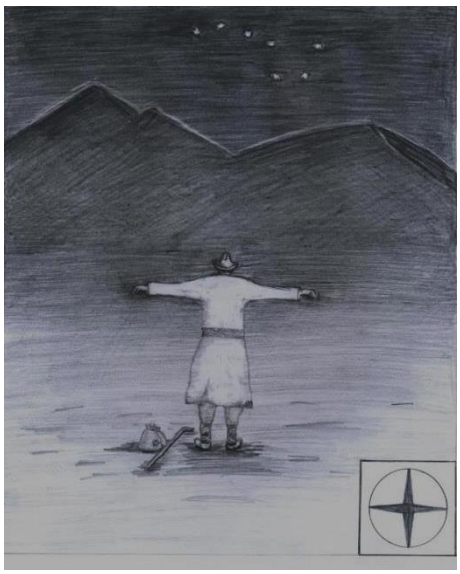
Sadece Türk topluluklarının değil, Avrasya halklarının büyük bir kısmının benimsemiş olduğu konargöçer hayat tarzı ise, yine o dört köşeli ilişkide yer alan *insan-hayvan arası iletişim*in ürünüdür. Bazı bilim adamlarına göre, insanoğlu konar-göçerlik hayat tarzını hayvanlardan öğrenmiştir. Söz konusu fikrin mantıklı tarafı da vardır. Bugün olduğu gibi ilkel devirde de yabani hayvanların büyük bir kısmı ve hatta kuşlar tabii olarak mevsime göre yer değiştirerek yaşarlardı. Kış yaklaşınca sıcak bölgelere giderler, oralarda havalar soğuyunca da geri dönerlerdi. Esas besin kaynağı olan av hayvanlarının yer değiştirerek başka menzillere gitmelerini insanoğlu gözetlemiş ve hatta ister istemez takip etmek zorunda kalmıştır. Takip ede ede veya mevsime göre farklı diyarlara gidip gelerek konargöçerlik alışkanlığını benimsemiş olmalıdırlar (Şahin, 2013, s. 81).

Dörtlü ilişkiden biri olan *insan-tabiat ilişkisi* de diğer ilişkiler kadar önemlidir. İnsanlığın oluşumu ile ilgili İslami yaklaşıma bakılırsa, Âdem (*Adam ata)* ile Havva (*Obo ene)* arasındaki ilişkiye bir yasak meyvenin karışımı, aralarında ilişkinin tamamıyla yeni bir düzene girmesine neden olmuştur. Bir başka ifade ile insanlar, nefislerine sahip çıkamadan elmayı yemelerinin sonucu, bugünün değerlendirmesi ile ilişkilerine tabiat unsuru olan 'maddi kaynağı' karıştırmışlardır. İnsanlar arası ilişkiye maddi kaynağın veya maddi unsurun karışımı, bugün dahi etkin bir şekilde kendini göstermektedir. Doğadan demir, bakır gibi maddiyatı bulmakla başlayan bu iletişim, tabiattan elde edilen malzemelerin en iyi işlenerek ve geliştirilerek bugünkü teknolojik devre kadar ulaştırılmasıdır.

Bugüne kadarki iletişim ve haberleşme çalışmaları konuyu terimleştirmede ve kavramsallaştırmada çoğu zaman klasik yaklaşımı (kara yolu, su yolu, demir yolu *vs*.) tercih etmişlerdir. Bu yüzden söz konusu makalede, önceki çalışmalara katkı sağlamak amacıyla insanlararası iletişim ve haberleşme "yöne göre haberleşme" ve "yola göre haberleşme" olmak üzere iki ayrı parametrede ele alınıp betimsel teknikle incelenmiştir.

1. Yöne Göre Haberleşme

Yolun daha oluşmadığı çok eski dönemlerde gidilecek veya ulaşılacak *yön* belirlenir ve ona göre de iletişim sağlanırdı. Yolun yapılması için bilgi ve beceri yetersizdi. Hele daha uzağa giden yolun yapılması için, coğrafyanın dağlı, çöllü ve göllü yapısını aşmaya o dönemde var olan bilgi ve birikim elverişli değildi. Bu durumda yöne göre iletişimin kurulması doğaldı. Haberin başka bir mevkiye ulaştırılması için, haberin gitmesi gereken yöne doğru gönderilmesi sağlanır, geri dönerken de gelinen yöne doğru yola çıkılırdı. Pusula aleti Çin'de icat edilse de dünyada yaygın değildi. Her toplum yaşadığı çevreye göre yönleri tayin eder, ulaşım ve haberleşme tekniklerini geliştirir ve işlerini de ona göre yürütürdü. Buna basit bir örnek, XIX. yüzyıldaki Kırgız konargöçerleri arasında yol yapma alışkanlığı olmadığı için yolcular veya kervanlar, gittikleri yönleri kaybettikleri zaman geceyi beklerler ve Büyükayı (Cetigen cıldızı) görününce ona göre gidecekleri yönü tespit ederlerdi. Zira bu yıldız her zaman kuzey (tündük) yönünde çıkardı.



Fotoğraf 1: Kırgız Konargöçerleri Arasında Yön Tayini (Kımbat Esenbek Kızı'nın Kaleminden)

Mektup adını alan haberleşme aracının ortaya çıkışı, yöne göre haberleşme ve iletişimde yeni bir devri açmıştır. Bu yüzden, yöne göre haberleşme ve iletişim konusu bundan sonra kronolojik olarak "mektup öncesi haberleşme" ve "mektup sonrası haberleşme" olmak üzere ikiye ayrılarak ele alınacaktır.

1.1. Mektup Öncesi Haberleşme

Mektup öncesi haberleşme ve iletişim, ilkel devirlere kadar iner. İlkel devirde insanlar çoğaldıkça *yüz yüze iletişim*i aşarak *uzaktan iletişim*e geçmek zorunda kaldılar. Sosyal gelişmeyle yayılma insanlar arasında mesafeyi oluşturmuş ve mesafeyi kapatmak içinde çeşitli

ilkel haberleşme teknikleri geliştirilmiştir. Söz konusu mesafelere yayılma sürecinin, Mezopotamya, Mısır ve Asya'da 5.000 yıl önceki tarihin başlangıcı ve piktografik yazının ilk şekillendiği dönem olarak kabul edilen devirler ile örtüşmesi söz konusudur (Marshack, 2011, s. 22).

Birbirlerinden uzaklaşan veya birbirinden uzak olan kimselerin ilk kullandıkları haberleşme aracı, *seslenme* tekniğiydi. Seslenme, insan sesinin ulaşabileceği yere kadarki mesafe için kullanılır. Bu yüzden dil ve seslenme insanlar arası en etkili iletişim aracı olmuştur. 2-3 metreden 300 metreye kadarki mesafe için kullanılan *seslenme,* bir iletişim tekniği olarak tarih boyunca kullanılmış ve bugün de elbette ki varlığını sürdürmektedir. Örneğin en gelişmiş ve oldukça kentselleşmiş toplumlarda bile, akran grupları, komşular vs. gruplar arasında sesli iletişim mevcuttur.

XIX. yüzyılda, Kırgız konargöçerleri arasında bir insanın "heey!" diye seslenince veya birini çağırınca sesinin ulaşabildiği en uzak (300-500 metre) yere kadar olan mesafeye *çakırım* (çağırma) denirdi (Markov, 1901, s. 127). Bugün hâlâ kırsal kesimdeki halk arasında *çakırım* bir uzunluk ölçü birimi olarak kullanılır. Söz konusu devirde, Kırgız konargöçerleri *ayıl* olarak bilinen oba çadırlarını birbirlerinden birer *çakırım* mesafede dikerlerdi. Bu yerleşme biçimi hem bir hanenin mekânı daha rahat ve verimli kullanması hem de günlük haberleşmeler için oldukça elverişliydi. Hatta olağanüstü durumlarda veya düşman saldırısı olunca çakırıma göre yerleşmiş haneler hızlı haberleşir ve toparlanabilirlerdi. Ayrıca, bir çakırım aralıklı yerleşmiş oba hanelerini düşman aynı anda basıp giremezdi.

Sesten sonra gelen haberleşme *ıslık çalma* idi. Sesin ulaşamadığı yer ile bazı toplumlar ıslık çalarak haberleşirlerdi. Örneğin, bugün Karadeniz bölgesindeki Kuşköy ve Giresun köylerinde köy içindeki haberleşme hala ıslık çalma yolu ile yürütülür. Köyün bulunduğu mekân dağlı ve haneler de birbirlerinden mesafeli yerleşmiştir. Bu durumda, herkes ıslıkla bir gönderi yapar, karşıdaki de ona ıslık ile cevap verir. Hatta birisi diğerini eve davet ederse, onun gelip gelemeyeceğini ve sebebinin de ne olduğunu ıslıkla anlayabilir. Söz konusu köyde yaşayanlar, bu ıslık ile haberleşmeye *kuşdili haberleşmesi* demektedir. Dolayısıyla, insanların kuşdilini bilmeleri veya kuşdiline benzer bir sesle haberleşme yoluna gittiği bir gerçektir. Hatta Evliya Çelebi'nin de kuşdilini bildiği ve bazı özel durumlarda arkadaşları ile kuşdiline benzer bir sesle haberleştiğinden söz edilir (Şahin, 2008, s. 9).

İlkel zamanlarda birbirlerinden çok uzak olan, kuşdili gibi sesli haberleşmenin ulaşamadığı mesafelere *duman ile haberleşilirdi*. Kızılderililer ve Avustralya Aborjinleri de uzak mesafelere haber vermede odun yakar ve duman ile haberleşmeye geçerlerdi. Antik Çin'de, Çin Seddi'ne bir düşman saldırısı olduğu zaman, tehlike haberi bir kuleden ötekine

duman ile aktarılır ve böylece haberler birkaç saatte 750 kilometre uzağa ulaşabilirdi. Göktürk Devri'nde, dağ doruklarında düşmanı ihbar için *karguy* adını alan kulelerin olduğu ve baskın esnasında burada ateş yakılıp haberleşmeye geçildiği konusunda Tonyukuk Yazıtı'nın kuzey tarafının 53. satırında söz edilmektedir. Aynı ateş yolu ile haberleşme IX. yüzyıldaki, Mısır ve Suriyeli Türkler arasında ve daha sonra *kargu* adını alan ateş kuleleri şeklinde Karahanlılar arasında da kullanılmıştır (Köprülü, 1992, s. 500).

1.1.1. Alet Yardımı ile Haberleşme

İnsanlık kültür dünyası geliştikçe diğer çeşit haberleşme ve iletişim araçları ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında *davul, boru* ve *bayrak* sayılabilir. Hun İmparatorluğu'nda geceleri davulların üç defa çalmasıyla ordu harekete geçiyor ve boruların çalmasıyla ordu toplanıyordu. Kırgızların Manas Destanı'nda, Manas Bahadır acil bir iş veya bir toplantı durumu söz konusu olduğunda, *çoro* olarak bilinen kırk yiğidini *doolbas* (davul) sesi ile *ordo'*da (orda) toplardı (Manas, 1984, s. 243). Davul, boru ve bayraklar savaşa, sefere ve hatta ava dahi götürülürdü. Savaşta iki taraf karşı karşıya gelince, ak renkli bayrağın kaldırılması, barış anlamını verirdi (1). Boru sesini duyunca askerler saflarını düzenler, davul sesi ile de savaşmaya hazır hale gelirlerdi. Tarih boyunca Hunlar, Göktürkler, Kırgızlar, Karahanlılar ve Osmanlılara kadar tüm Türk devlet ve imparatorluklarında davul, bayrak ve borular bir güvenlik, birlik amaçlı haberleşme aracı olarak kullanılıyordu.

Orta asırlarda, diğer çeşit aletlerin haberleşme aracı olarak kullanıma girdiği tarihi kaynaklardan edinilmektedir. Örneğin, Gazneli Mahmut'un Selçuklu Sultanı Arslan Yabgu ile olan bir konuşması esnasında; "Bana askerî yardım gerekirse ne kadar atlı kuvvet gönderebilirsin?" sorusuna, Arslan Yabgu'nun silahtarından bir ok alıp, "Bunu, kendi boyuma (Kınık) gönderirsem 10 bin atlı", silahtardan aldığı bir yayı gösterip, "Bunu, kendi ulusuma gönderirsem 30 bin atlı", yine silahtarından aldığı oklardan birisini gösterip: "Eğer bunu Balhan dağına gönderirsem 100 bin atlı", bir ok ile üç yay çıkarıp, "Bunu, ayrıca gönderdiğim takdirde 100 bin atlı" ve nihayet çıkardığı bir oku gösterip, "Eğer bunu Türkistan'a gönderirsem 200 bin atlı gelir" diye cevap vermesi, çok eskiden beri haberleşme unsuru olan davul, bayrak ve boruya ilaveten *ok* ile *yay* gibi savaş aletlerinin de zaman zaman haberleşmeye araç olarak kullanıldığını gösterir (Sevim ve Merçil, 1995, s. 20).

XIX. yüzyıla gelindiğinde, Kırgızların konargöçer hayatları esnasında *Alay kraliçesi* olarak bilinen Kurmancan Datka'nın kocası Alımbek ile olan irtibatında *kamçı* ile başörtüsünün *(cooluk*un) haberleşme aracı olarak birbirleri arasında gönderilmesi söz konusudur. Bir başka ifadeyle, Kurmancan Datka, kendisine ve bulunduğu Alay bölgesine bir tehlike yaklaştığında, uzakta Hokand Hanlığında komutanlık görevini üstlenmekte olan kocası Alımbek'e *kamçı*

gönderir, kocasına bir tehlike yaklaştığı haberini alınca da *dikkatli ol, tehlike yaklaşıyor* anlamında da başörtü gönderirdi. Bu durum, bir aile olan ancak devlet kademelerinde bulunan evli kadın-erkek ilişkisinin, mektup öncesindeki haberleşmesi için iyi bir örnektir. Evli veya bekâr, kadın ile erkek arası ilişkilerde haberleşme araçları o kimselerin önemli gördüğü unsurlara göre değişirdi. Örneğin, yine XIX. yüzyılda, Kırgızlar arasında yetişkin kızların köy içindeki yiğitlere *bet aarçı* olarak bilinen mendillerini hediye olarak birisi vasıtası ile göndermeleri, ondan hoşlandıklarının bir işareti sayılmıştır (2).

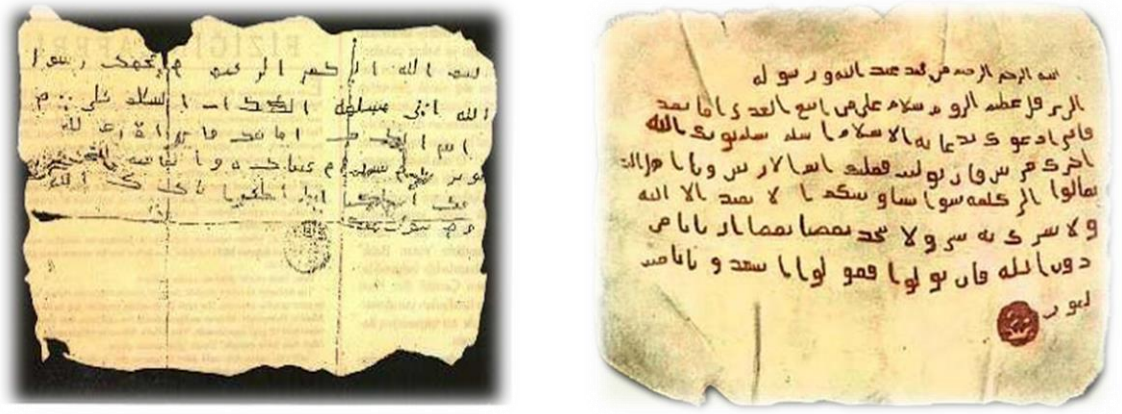
Mektup Sonrası Haberleşme

Mektubun ortaya çıkışı, mektup öncesindeki tüm haberleşme araçlarının ortadan kalktığı anlamına gelmez. Mektup birinci derecede etkili haberleşme aracı olsa da, bugün hâlâ dünyanın her köşesinde gerek kırsal gerekse kentsel ortamda insanlar arasında seslenme, el sallama veya Karadeniz bölgesinde Giresun'un köylerinde olduğu gibi ıslık çalma yolu ile haberleşme gibi durumlar halen sürdürülmektedir (3).

En eski mektup örnekleri konusuna gelince, *MÖ* 1950-1800 tarihlerini taşıyan Asurlulara ait ticaret mektuplarından, yine, *MÖ* 1400-1350 yılları arasında Akad dili ve Akad çivi yazısı ile kaleme alınmış diplomatik vesikalardan ve Anadolu topraklarında yer alan Amarna'ya ait 400'ü aşkın siyasî muhtevalı mektuplardan söz etmek mümkündür (Çerçi, 2003, s. 191). Türk dünyasındaki mektup yazışmaları veya mektupla haberleşme tekniğinin daha Hun devrinde, Mete Han'ın Çin İmparatoriçesi Lu'ya gönderdiği mektuplardan, diğer Hun kağanlarının Çin imparatorlarına yazmış oldukları birçok mektuptan görebilmek olasıdır (Ögel, 1988, s. 100). Onların büyük bir kısmı bugün hâlâ Çin arşivlerinde saklanmaktadır. Ancak, mektubun daha geliştirilmiş hali Uygur Kağanlığı Devri'ne denk gelir. Bir başka ifadeye göre, elçi Vanyad, Uygurların mektup için hususi *zarf* kullandıklarından ve Uygur İmparatorluğu'nda mektupların özel bir kulede saklandığından söz eder. Zarfın kullanımı Türk kavimleri arasından en erken yerleşik hayata geçen ve yerleşik medeniyeti kuran Uygurların haberleşme geleneğini daha ileriye götürdüğünün bir işaretidir (https://www.altayli.net/tarih-boyunca-turklerde-haberlesme.html).

Türkler İslam dünyasına dâhil oldukları için İslam dünyasındaki mektuplaşmadan da söz edilmesi gerekmektedir. İslam dünyasında mektup gönderme *Hz*. Muhammed'in (S. A. V.) döneminde başlamıştır (Fotoğraf 2). VI. yüzyıla ait *Hz*. Muhammed tarafından İslam'a davet mektuplarından bir kısmının metinleri günümüze kadar ulaşmış olup, bu mektuplardan bir bölümü Topkapı Sarayı Mukaddes Emanetler bölümünde sergilenmektedir (Köprülü, 1992, s. 499). Ayrıca *Hz*. Muhammed'ten (S. A. V.) sonra gelen halifelerin yazmış olduğu diğer mektup

metinleri de Mısır'da 1985 yılında Cabir Kumayha tarafından "Edebü'l Hülefa'r Raşidin" adlı eserde bir araya getirilerek neşredilmiştir.



Fotoğraf 2: Hz. Muhammed'e (S. A. V.) Ait Mektuplar

Kuşlar arasında postacılık işine en kabiliyetli olanı *güvercin*dir. Mektupların en uzak mesafelere ulaştırılmasında güvercinler, insanlık geçmişindeki *hava postacıları* olmuşlardır. Güvercinlerin haber taşıma kabiliyetine yönelik keşif Kur'an'da bahsedilen Süleyman Peygamber Devri'ne dayanır. Süleyman Peygamber'in bütün doğa güçleri ile beraber kuşlar üzerinde de hâkimiyet kurmuş olması, kuşdilini bilmesi ve muhtemelen güvercini posta işlerinde kullanması, insanlığa rehberlik etmiştir. Yoksa yeryüzündeki onlarca kuş çeşidi arasından güvercinin posta işine kabiliyetli olduğunun tespit edilebilmesi kolay olmazdı. Ayrıca, Nuh Peygamber'in devrindeki Tufan olayı esnasında Nuh Peygamber gemisiyle konacak yer ararken, ona etrafta kara yerin mevcudiyetini bildiren mesaj olarak güvercin zeytin dalı getirmiştir (Öğer, 2004, s. 168).

Eski Altay ve Saha Türkleri arasındaki Tufan ile ilgili bir efsanede: Tanrı-Ülgen Nama isimli meşhur bir adama dünya tufanı olacağını ve bundan kurtulması için bir gemi yapmasını söyler. Gemi yapılır ve Tufan'da gemi ile su üzerinde kalırlar. Nam bir güvercini uçurur, güvercin de gagasında bir dal parçası ile döner (İnan, 1986, s. 22). Bu efsaneye göre, güvercinin habercilik vasfı daha Tufan'ın olduğu devirde biliniyordu. O yüzden, tarihi kayıtlarda bahis konusu olan *MÖ* 1200 yıllarında Mısır'da, Eski Yunanlılar ve Romalılar arasında güvercinlerin haberleşmede kullanılması, şaşırtıcı bir haber değildir. Güvercinlerin postacılığının keşfi peygamberlik dönemlerine dayanmaktadır.

Postacı güvercinler Türk kavimleri arasında oldukça yaygındı. Büyük Selçuklular Dönemi'nde, Osmanlı'da, Buhara ve Hokand Hanlıkları'nda güvercin hizmetinden yararlanılıyordu. I. Haçlı Seferi olarak bilinen ve 1098 yılında Kudüs'ün alınması ile son bulan savaşlar sırasında Türklerin, *Bağdat güvercini* adı verilen posta güvercinleri aracılığı ile

haberleşmeyi sağladıkları bilinmektedir. 1169 yılında Eyyubi Hanedanlığı'nın ilk hükümdarı olarak Mısır'a hükümdar olan Selahaddin Eyyubi'nin haçlı orduları ile olan savaşları sırasında ve özellikle de III. haçlı ordularının 1191'de Akka kuşatması sırasında haberleşme güvercinler vasıtası ile sağlandığı bir gerçektir (Yılmaz ve Ertuğrul, 2012, s. 2).

Abbasiler Dönemi'nde İstanbul-Basra, Mısır-Suriye ve Mağrip şehirleri ile güvercin vasıtası ile haberleşme sağlanmıştır. Örneğin, Abbasilerin ilk dönemlerinde posta güvercinleri İstanbul'dan Basra'ya 1000 dinar karşılığında getirilirken, 1280 yılında ise tüm Mısır boyunca 2000 adet güvercin posta işleri için kullanılıyordu (Özer, 2015, s. 168). Güvercinlerin ulaştırma hızı konusunda şu bilgiler geçerlidir. Güvercinler mektupları, Musul şehrinden Bağdat'a (yaklaşık 400 *km* mesafede) yarın gün içinde ve aynı Musul'dan Basra'ya (900 *km*) ise bir günde ulaştırırlardı (Köprülü, 1992, s. 500). Osmanlıda güvercinlerin inişleri için çeşitli yerlerde özel burçlar inşa edilmişti. Bu kutulara getirilen ve götürülen mektuba Osmanlı devletinde *güvercinname* adı verilirdi. Güvenlikli ulaşımın sağlanması için, mektuplar güvercinin ayağına takılan alüminyum kutulara konulurdu (Özer, 2015, s. 169).

1.2. İlgili Görevliler / Haberciler

Mektup taşıyan ve özellikle Türk dünyası içindeki haberleşmede bu işi şahsen yapan, 'haber götürmekle görevlendirilen' ve 'haberleşme ve iletişim alanında hizmet eden' kişilerin rolü büyüktür (Alyılmaz, 2015, s. 79). Göktürk Yazıtları ile yazılmış Türkçe yazılara göre, Türk dünyasındaki en eski haber götüren kişiler *sapçı* ve *elçi'*lerdi. Ülke sınırları içinde haberleşme *sapçılar* tarafından sağlanırken, dış haberleşme görevi *elçiler* tarafından yerine getirilmekteydi (4). Söz konusu haberleşme ile ilgili geniş bilgilere Göktürk Yazıtları'ndan ulaşılabilmektedir. Tonyukuk Yazıtının güney tarafının 9. satırında Dokuz Oğuzların Göktürklere gönderdiği habercilerden (sapçılar) söz edilmektedir. Türk dünyasında iyi bilinen *arkış, ulak, eşkinci, tatar, çapar* veya *çabarman* gibi diğer haberciler daha sonra ortaya çıkanlardır.

Arkış olarak bilinen bir diğer haberci veya posta görevlisine, Uygur alfabesiyle yazılmış olan yapıtlarda rastlanmaktadır. Arkış gibi posta işlerinden yükümlü, yalnız atlı haberci anlamına gelen *eşkinci* hakkında Eski Türkçede bilgi bulunmaktadır (Drevneturkskiy Slovar, 1969, s. 186). Manas Destanı'nda 'haber götürmekle görevlendirilen', 2-3 günden 10-15 günlük mesafeye kadar haber getirip götüren atlı haberciye *çabarman* adı verilir. Destan içinde *altımış türdüü til bilgen, altın kökül caş Aydar* (Altmış çeşit dil bilen, altın kâküllü genç Aydar), altmış çeşit dil bildiği için haberci olarak hizmet veriyordu. Bu genç ile ilgili destanın bazı yerlerinde, özellikle *Kökötöydün aşı* (Kökötöy'ün yıllık aşı) konulu kısımda geniş olarak söz edilmektedir (Manas, 1990, s. 88). Yalnız, *çabarman* olan haberciler, Kırgızlar arasında daimi görevliler değillerdi. XIX. yüzyılda Kırgız yerli yöneticileri gönderilecek haberin önemine göre öz

yiğitleri veya kardeşlerinden olmak üzere farklı farklı kimseleri çabarman olarak gönderirlerdi. Kırgızca'daki çabarman terimi, Anadolu topraklarında kullanılan ve atlı postacı anlamına gelen *çapar* ile ilgili olabilir.

Ulag veya *ulak* olan bir diğer 'haber götürmekle görevlendirilen' kişiler de en eski Türk postacılarından sayılırlar. Ulak sözünün özü, Eski Türkçede mevcut olan 'iki şeyi birbirine bağlama' anlamına gelen *ula* sözünden gelir (Drevneturkskiy Slovar, 1969, s. 608). Bugünkü Kırgızcada da *ula* kelimesi aynı 'iki şeyi birbirine bağlama' anlamını verir. Uygurlarda hem de Uygurların birçok idari geleneklerini sürdürdüğü ileri sürülen Karahanlıların, Maveraünnehir istilasından önce *ulağ* diye isimlendirilen postacılarının var olduğu bilinmektedir. Daha sonra, Gaznelilerde, Selçuklularda posta sistemi olarak Divan-ı Berid var olup, Büyük Selçuklu Devleti'nden itibaren *berid*in Türkçe karşılığı olan *ulak*a geçilmiştir. Yalnız burada ulak ile doğrudan ilgili olan *Berid* posta teşkilatından söz etmek gerekirse, Sasanilerde, Bizans'ta ve hatta Cahiliye Devri Araplarında bu sistem vardı. Türk devletlerindeki Berid örgütü haberleşme sistemi, *ulak* adı verilen atlı ve yaya habercilerden oluşuyordu. *Ulaklar* vaktiyle Osmanlı menzil teşkilatı içinde de faaliyet göstermiştir. Osmanlı menzil teşkilatı, ülke genelinde yürütülen oldukça sistemli haberleşme örgütü idi. Osmanlı devletindeki menzil teşkilatının hangi modele göre tesis edildiği bilinmemektedir. İslamiyet'ten önce buna benzer bir ulaşım ve haberleşme sistemi Türk kültüründe, Abbasi ve Memlüklerde de vardı (Köprülü, 1992, s. 499). Hatta Yusuf Halaçoğlu'na göre, Cengiz Han tarafından kurulan ve daha sonra İlhanlılara geçen *Yam* olarak bilinen Moğol asıllı ulaşım sistemi ile bu örgütün ilişkisi olabilir (Halaçoğlu, 1981, s. 124).

Osmanlı Devleti'nde ulaklar, söz konusu menzillere gittiklerinde ücretsiz kalırlar ve hatta oranın beygirlerinden ücretsiz yararlanma hakkına sahiptiler. Ulaklar merkezden çıktıkları zaman ellerinde nereye ne maksatla gittiği, hangi menzillerde konaklayacakları *vs*. ile ilgili belgeleri bulunur ve ona göre giderlerdi. Ulaklar bazen de merkezden çıkar, ilk menzile kadar gidip emri veya mektubu ulaştırır geri dönerdi. Oradaki menzildeki ulaklar da o emaneti bir sonraki menzilhaneye ulaştırırlardı. Eğer gizli haberler ile giderse, *hususi emirle giden ulak* diye tanımlanarak haberin çıkışından varış yerine kadar o ulak götürürdü (Halaçoğlu, 1981, s. 130).

Tarihteki Türki dünyası haberleşme ve iletişim sisteminde *tatar* olarak tanımlanan haberciler, daha sonra ulak yerine kullanılmıştır (Açıkel, 2004, s. 2). Moğollar arasında tatar olarak adlandırılan seri haberciler vardı ve bu tatar geleneği istila edilen İslam ülkelerine Moğollarca taşınmıştır. *Tatar,* Osmanlı devletinde devlet hizmetlerini yerine getirmek üzere düzenlenmiş bir haberleşme kurumu gibiydi ve geniş ülke sınırları içinde hizmet veriyordu (Yazıcı, 1989, s. 333). Haberleşme ve iletişim alanındaki diğer hizmet edenlere gelince, daha çok Osmanlı Devleti'nden örnekler vermek yerinde olur. Haberleşme ve iletişim Türk

toplulukları arasından en çok Osmanlılarda en iyi kurumsallaştırılmış ve çeşitli mesleklere ayrılarak yürütülmüştür. Bu bağlamda, Osmanlı devlet kontrolünde *derbendçi*, *köprücü*, *suyolcu* (6), *menzilci*, *kayıkçı* iskele hizmeti gibi hizmetleri gören görevli zümreler vardı. Bunlar, yolların bakımı, tamiri ve emniyeti, köprülerin bakım ve onarımı, iskân noktalarına giden suyollarının bakımı ve onarımı, posta ve haberleşme işinin teşkilâtı gibi işleri yapmakta idiler (Orhonlu, 2010, s. 158).

2. Yola Göre Haberleşme

Yöne göre haberleşme ön planda iken, yolun ortaya çıkışı veya insanların yürüdüğü yerlerde yolların kendiliğinden oluşması, iletişim ile haberleşmeye yeni bir renk ve düzen getirmiştir. Ancak, yönden yola giden gelişme sürecinde işaret veya simgelerin önemi vardır. İşaretler veya simgeler, farklı biçimde olup, insanların bilgilerini, deneyimlerini ve inançlarını taşımıştır. Ve en önemlisi, bu gibi işaretler yardımı ile iletişim kurma yoluna gidilmiştir (Schmandt-Besserat, 2011, s. 36). Bir başka ifadeyle Eski Türkçede gözüken *ula bolsa jol azmas* veya 'yol işaretleri olan *ula* olursa, gittiğin yoldan yanılmazsın' anlamını veren ifadede olduğu gibi, yönden sonra ve yoldan önce, gidileceği yönü temin eden *işaret taşları* gibi maddi vasıtalar hizmet veriyordu (Drevneturkskiy Slovar, 1969, s. 608). Elbette bu 'maddi vasıtalar' dolayısıyla yürütülen haberleşme ve iletişim sonucunda oralarda *çığırlar* (Eski Türkçede ince çizgi yol) oluşmuş ve yol izi şekillenince de oralar işlek hale gelmiş olabilir. (7) Ancak, burada *çığır* önemli bir konudur. Anadolu Türkçesinde *çığır* veya *çığır açma* sözleri, yeni bir biçim veya 'kar üzerinde açılan iz' anlamını verir. Ancak, çığıra bugünkü Kırgız Türkçesinde *çıyır* denir ve bu da tek insanın yürüyebileceği bir çizgi yol anlamına gelmektedir. Hâlâ kırsal kesimde, özellikle dağlık yerlerdeki inişli çıkışlı ortamlarda oluşmuş tek kişilik çizgi yollara Kırgızlar *calgız ayak col* (yalnız ayak yol) veya *çıyır col* derler. Bu kelimenin eski Türkçedeki *çiyrıla* (yol açma, yürüyebilecek yol yapma ve ayarlama) kelimesi ile ilişkili olması da düşünülebilir (Drevneturkskiy Slovar, 1969, s. 148).

İlk önce haneler arasında ayak izleri nedeniyle oluşmuş patikalardan çizgiler şeklinde oluşan çığırlar, sabit yollara dönüşmüş ve hatta geliştirilerek ülke içinde *ulusal yol* ve ülke dışına çıkınca da *uluslararası yol* olan niteliğe kadar çıkmıştır. Örneğin, başlangıçta veya *MÖ* 4000 yıllarında *taş döşeli sokaklar* ve kalas *döşeli* yollar vardı. Yol, insanlara ve gruplar arası gelişime, kültürler arası alışverişe ve devletler arası ilişkilerin gelişimine olanak sağlamıştır. O yüzden, yola, insanların veya arabaların yürüdüğü/gittiği basit bir güzergâh değil, milletleri, dilleri, dinleri ve kültürleri kaynaştıran bir vasıta olarak bakmakta yarar vardır (Alyılmaz, 2005, s. 181). Tarihte Çin ipeğinin dünyaya satılması için vücuda gelmiş olan *İpek Yolu*, Çin'den başlayarak Anadolu ve Akdeniz aracılığıyla Avrupa'ya kadar uzanan ve dünyaca ünlü ticaret

yolu idi. Eğer yol pek de önemsiz ve basit bir güzergâh olsaydı, söz konusu olan İpek Yolu vasıtası ile nice kültürler kaynaşmazdı ve hafızasında da nice milletler ve devletler kurulmazdı. İdil (Volga) hafızasında yapılan arkeolojik kazılara göre, söz konusu olan ticari yolun Karadeniz üzerinden geçen kolu *MÖ* 114 senesinde çok işlekti. Bu yolun diğer kolları ile ipek, Mısır ve Roma'ya kadar götürülür, satılırdı. Bu devirde ipek yolunun büyük bir kısmına Hunlar hâkim idiler ve ticari inkişaf da devir olarak Hun hükümdarları olan Huhanye ve Çiçi Devirlerine denk geliyordu (Togan, 1981, s. 40). Tarih'i kayıtlara göre, İpek Yolu'nun bir ucu Yenisey Kırgızlarına kadar gider ve Kırgızlara giden bu yola *Kırgız colu* diye ad verilirdi. Kırgız colu vasıtası ile Kırgızların ürettiği *muskus* (mis), *baaluu müyüz* (hayvan boynuzları) ve deriler dışarıya götürülürdü (Al-İstahri, 2002, s. 21).

Eğer açılmış olan yol tek kişilik değil, bir arabanın gidebileceği iki çizgili olursa, buna da *araba col* veya *araba yolu* denmiştir. Gerek tek ayaklı çığır yollar gerekse araba yolları tarihin her devrinde oluştuktan sonra işlekti. Bu kan damarı gibi insanlara değişim, yenilik ve en önemlisi geçim sağlardı. Ali Rıza Yalman'ın verdiği bilgilere göre, 1930'lu yıllarda Sivas, Kayseri ve Malatya gibi şehirlerarasında en etkili iletişim araba yolları ile sağlanırdı (Yalman, 1993, s. 368). Osmanlının Kayseri, Ankara, Tokat, Urfa gibi büyük şehirlerinin büyük bir kısmı denizden uzaktı ve bu gibi birçok önemli şehirlerarası iletişim ve ulaşımda kara yolu her zaman ön plana çıkıyordu (Faroqhi, 1982, s. 524).

1832'de Üsküdar ve İzmit arasında araba yürüyebilecek şekilde 18 saatlik bir yol yapımı girişimi başlatılmıştır. Yol yapım masrafı yerli menzilhanelerin gelirlerinde elde edilmek üzere Üsküdar ile İzmit arasında kalan Kartal, Gebze ve Hereke olmak üzere toplam 5 istasyonun kurulması dahi planlanmıştır. Her istasyonda 30'ar beygir (at) ve 10'ar araba bulundurulmuş, her 4-5 saatlik mesafe arasında da postaneler yer almıştır. Sözü edilen özellikleri ile Üsküdar-İzmit yolu, o dönemdeki en modern yol olarak tarihte yerini almıştır (Yazıcı, 1989, s. 360).

Islahat Fermanı esnasında ülke içindeki yolların inşasına ait bazı çalışmalar yapılmaya başlatılmıştır. Örneğin, ilk olarak 14 Eylül 1858 tarihli bir nizamnamede ve Meclis-i Mabir çalışması esasında yol, sokak, caddeler ve deniz, nehirlerdeki ulaşım konuları görüşülmüştür. Osmanlı Devletindeki kara yolları ile ilgili ilk nizamname, *Memalik-i Mahruse-i Şahhane Yollarının Tanzim ve Tesviyesi Hakkında Nizamname* adı ile hazırlanmıştır. Bu nizamnamede yapılacak yolların teknik özellikleri, mevcut olan yolların tamir ve düzenlenmesi vs. konuları içermiştir. Yolların yapımı ve tasarımı valilere verilip, yapım harcaması için de yerli ahaliler arasından 18-60 yaş arasındaki erkeklerin beş yılda bir 20 gün olmak üzere yol çalışmalarına

katılma mecburiyeti sağlanmıştır. Valiler, her yıl için detaylı yol tasarıları yaparlar ve yerli ahaliler de ona göre gidip ücretsiz çalışmada bulunurlardı (Yazıcı, 1989, s. 333).

Osmanlı Devleti'nde yollar, Rumeli ve Anadolu'da, üç kola ayrılmakta olup, bunlar sağ kol, sol kol ve orta kollar olarak gruplandırılmıştır. Bunlardan Anadolu sağ kol yolu Üsküdar, Eskişehir, Akşehir, Konya, Adana-Antakya, Haleb; Anadolu orta kol yolu Üsküdar, Gebze, İznik, Sapanca, Geyve, Hendek, Ayaş, Düzce, Bolu, Hacıhamza, Merzifon, Amasya, Turhal, Tokat, Sivas, Malatya, Diyarbekir ve Anadolu sol kol yolu ise Üsküdar, Gebze, İznik, Sapanca, Geyve, Hendek, Ayaş, Düzce, Bolu, Hacıhamza, Merzifon, Karahisar, Şarki, Bayburd, Tercan, Erzurum, Kars olarak belirlenmiştir.

2.1. Köprü, Kervansaray ve Menziller

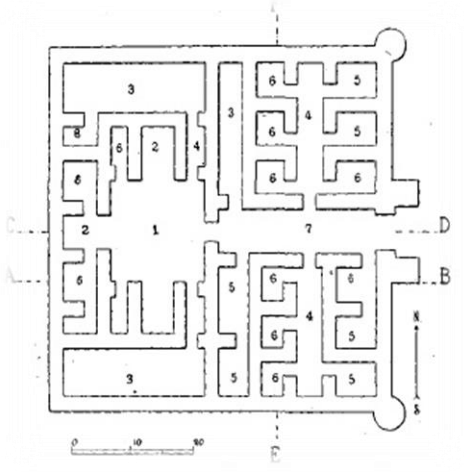
Köprü, kervansaray, menziller veya dağ geçitleri, haberleşme ve iletişimin sağlıklı ve güvenli yürütülmesi için ana vasıtalardı. Çeşitli günlük ve diğer çeşit malların temini, zamanında ilgili pazarlara ulaştırılması, acil haberlerin gecikmeden ilgili yere götürülmesi gibi mekanizmalar doğrudan söz konusu olan vasıtalar üzerinden geçerdi. Kervanlar veya askerlerin geçişi için, Osmanlı Devleti'nde bazı yerlerde köprüler yapılmış ve menziller teşkil edilmişti. (8) Mısır Memlük Sultanı I. Baybars yaptırmış olduğu köprü ve yollardan geçen yolcuların güvenliğini sağlamak için kervansaraylar inşa ettirmişti (Köprülü, 1992, s. 499).

Osmanlı Devleti'nde kervanların, hazine taşıyan devlet görevlilerinin, yolcuların ve tüccarların yolculuklarının rahatlığı için han ve kervansaraylar kurulmuş, emniyetleri için de geçit bekçisi, derbendciler gibi teşkilatlar hizmet veriyorlardı. Bu işler sistematik bir şekilde yola koyulmuş durumdaydı. Yalnız Orta Asya'da durum biraz değişikti. Kervanlar, yolcular ve tüccarlar yollarda ve gittiği yerlerde kendi emniyetlerini kendileri sağlıyorlardı. Birkaç veya birçok tüccar, yüklü hayvanlarını birleştirir, büyük kervan oluşturur, kervana bir *kerben başı* seçer ve silahlı bekçiler alıp yola çıkarlardı (Kostenko, 1870, s. 280). Tek tek gidince, eşkıyaların saldırısına uğrama durumları yüksekti. Yoldaki bu güvensiz ortamdan dolayı, bazı mektup taşıyan haberciler de büyük kervanlarla beraber giderlerdi. (9)

Arkeolojik kazılardan elde edilen bilgilere göre, Kırgızistan'ın bugünkü topraklarında 25 tane kervansaray kalıntıları bulunmuştur. Bunlar ticari yolun kenarında birbirlerinden 40-80 km aralıklı kurulmuştu (Tabıldıev, 2011, s. 210). Bunların en önemlisi, Kırgızistan'ın At Başı bölgesinde yer alan Taş Rabat kervansarayıdır. Burası, içinde otuzdan fazla odası ve dört büyük geniş alanı olan ve 140-150 civarında kişiyi barındırabilen bir mekândır (Fotoğraf 3 / Şekil 2). Kervansaray Kaşgar tarafına giden ve gelen yolcu ve tüccarlar için önemli bir duraklama yeri idi (Pantusov, 1916, s. 6).



Fotoğraf 3: Taş Rabat'ın Görüntüsü



Şekil 2: Taş Rabat'ın Odalarının Yerleşim Şekli (N. Pantusov'un Eserinden)

Osmanlı Devleti'nde menzil teşkilat yapısı da söz konusu olan kervansarayların benzeri idi. Yalnız, devlet görevlileri tarafından yönetildiği ve yürütüldüğü için bu menziller, kervansaraylara göre çok daha düzenli ve sistematik bir ağ şeklinde çalışan bir yapıya sahipti. Bu mevkilerde devlet tarafından bir yıl için tayin edilen *menzilci*ler vardı. Menzilin idari işlerinde sorumlu olan kişiye *menzil-emini* ve diğer çeşit hizmetlerini gören çalışanlarına *menzilkeş* adı verilirdi. Çoğu zaman menzilin yakınında bulunan bir köy ahalisinin tamamı menzil işlerinden sorumlu olup onlar da *menzilkeş* diye adlandırılırdı.

Bu menzilkeş olarak çalışan köy ahalisi sıra ile birer er çıkarıp hizmetlerini (menzil hayvanlarının bakımı, ihtiyaç sahiplerine sağlanması, gerekli tamirat işleri, menzilin muhafazası, menzile konan yolcuları korumak, onların ihtiyacı olan arpa, saman, odun, yağ gibi zaruri ihtiyaç maddelerini getirip belirli fiyatlarda satma *vs*.) görürler ve ona göre de vergilerden muaf tutulurlardı (Halaçoğlu, 1981, s. 124). Menziller bulundukları yere bir sosyal ve ekonomik hareketlilik kazandırıyordu (Altunan, 2002, s. 76).

Yukarıda söz konusu olan *ulak*lar, menzillere gittiğinde ücretsiz kalırlardı. Ancak gitgide menzil teşkilatı da eskiyerek yapısal bozulmalar yaşamaya başlamıştır. Örneğin, II. Mahmud Devri'nde menzillerin ıslahı ile ilgili bir belgede menzillerin çalışma işlerinde nizam dışı işlerin arttığı belirtilir. Daha açık ifadeyle, menzilhanelerdeki görevlilere devlet görevlileri ve ulaklardan başka herkesin bahşiş verip menzil hizmetlerinden bedava yararlanmaları, beygirleri kullanmaları, bahşiş vermeyen devlet görevlilerinin de bahşiş vermedikleri için uzun süre bekletilmeleri vs. meseleler menzil teşkilatının iyice bozulmasına yol açmıştır (Halaçoğlu, 1981, s. 124). Bu bağlamda, 1834 yılında Üsküdar İzmit arasında ilk posta teşkilatının kurulması menzil teşkilatının yerine yeni bir haberleşme teşkilatının ülke içine girmiş olduğunu

göstermektedir. Posta teşkilatının ülke içinde yayılmaya başlamasıyla da menzillerin yavaş yavaş ortadan kalktığı görülmüştür.

2.2. Su Yolu ile İletişim ve Haberleşme

Türklerin yaşadığı her mevkide ırmak ve sular vardı ve muhakkak bu ırmak ve sulardan, iletişim ve ulaşım amaçlı faydalanılmıştır. Örneğin, su üzerinde haberleşme ve ulaşımda en yaygın olan *kayık,* Anadolu Türklerinde, Orta Asya'da ve ayrıca Altay Türklerinde de kullanılıyordu (Potapov, 1969, s. 19). Cengiz Orhonlu, önce *gemi* teriminin XVI. yüzyılda Türkler arasında kullanıldığını ve daha sonra da *kayık* teriminin XIX. yüzyılda ortaya çıktığını yazar (Orhonlu, 2010, s. 158). Ancak söz konusu kayık ile gemilerin çok daha eski devirlerde farklı adlarla Türkler tarafından kullanılmış olma olasılığı yüksektir. En doğudaki Selenga ve Orhun ırmaklarından batıdaki Tuna nehrine (arada kalan Isık Göl, Baykal gibi göller ve Hazar Denizi ile Kara Deniz hariç) kadarki sulu geniş topraklar hep Türk topluluklarının elinde olmuştur. Nitekim orta asırlarda yaşamış olan Dede Korkut kitabında *Ağaç gemileri oynatan su, Hasan ile Hüseyin'in hasreti su* diye ifadeler geçtiğine göre, gemi teriminin XVI. yüzyıldan önce Dede Korkut döneminde de bilinmekte olduğu düşünülebilir (Erdemir, 2011, s. 823).

Osmanlı Devleti'nde gemicilik geleneğinin başlaması XIV. yüzyılın ikinci yarısına rastlar (10). Kocaeli Sancağı'nın Gebze nahiyesindeki gemiciler köyünde, Orhan Bey tarafından gemi hizmetinin bir vakıf şeklinde tesis edilmesi ile başlar. Mevcut olan kaynaklar, gemi hizmetinin Tunca, Arda, Ergene, Meriç sularının birleştiği yerde, Gebze'de ve Sakarya nehri üzerinde görüldüğünü yazarlar. Ayrıca Tuna gibi büyük nehirlerde hükümet tarafından geçiş için özel olarak yaptırılmış *geçit gemileri* de (Fotoğraf 4) vardır (Orhonlu, 2010, s. 159).



Fotoğraf 4: İstanbul'da yolculuk manzarası (A. Melling. *Voyage Pittoresque* de Constantinople)

XVI. yüzyıla gelindiğinde, İstanbul'da suyolu ile daha küçük ebattaki ulaşımlar birçok koldan yürütülüyordu. Bunlar *Mudanya kolu, Üsküdar kolu, Galata kolu, Haliç kolu, Boğaz içi kolu* olmak üzere beş koldan meydana geliyordu. Sözgelimi, XVI. yüzyılda İstanbul'daki en uzun suyolu *Mudanya kolu* idi. Net olarak 1578 yılında 10 İstanbul'a ve 7'de Mudanya'ya bağlı olmak üzere toplam 17 *kayık* ve *pereme* Mudanya-İstanbul arasında ticari mallar ile yolcuları her iki tarafa taşıyordu. Kayık sayısı daha da artırılabilirdi ancak suyolunda trafik oluşturmamak amacı ile kayıklar bu sayı ile sınırlandırılıyordu (Orhonlu, 1989, s. 2). Kayık ve peremelerin suyolu ile taşıma ve ulaşım hizmetleri yerel hükümet tarafından kontrol edilir, vergilendirilir ve belli zaman aralıklı olmak üzere sayımları da yapılırdı. Genelde *Arap* (benzi siyah olan kimse) ve *köle* gibi statüde olan kimseler kayıkçılık yaparlardı. XVI. yüzyılın sonlarına doğru, Marmara Denizi, Boğaz ve Üsküdar kıyılarında toplam 21 iskele hizmet veriyordu. O zamanlar İstanbul'daki toplam kayık sayısı da 4614 idi (Orhonlu, 1989, s. 7).

XVII-XIX. yüzyıllar arasında Orta Asya'daki Buhara, Hiva ve Hokand Hanlıklarında, Amuderya ve Sırderya en etkili iletişim yolu olarak hizmet veriyordu (Fotoğraf 5, 6). Bu su yolu Ürgenç'te idare edilir ve Hokand, Hiva, Tirmiz gibi büyük şehirlerarası yükler çoğu zaman Amuderya üzerindeki suyolu ile taşınırdı. Zaten şehirlerin büyük bir kısmı ırmaklar kenarında veya ırmağa yakın kurulmuştu ve ırmakta özellikle limana veya yük yüklemeye uygun olan yerlerde sayısız kayıklar ve gemiler taşıt aracı olarak bekletiliyordu (Kostenko, 1870, s. 285). Hiva ve Buhara Hanlıklarına bağlı olan Kongrat, Çarcun ve Tirmiz şehirlerinde malların ve askeri teçhizatların bir kıyıdan diğerine geçirilmesi için kısa aralıklarla hizmet veren *gemi*ler de vardı (11).



Fotoğraf 5: Amuderya'daki Bir Kayık (Ella Kristi. Kayuk na Amu Darye)



Fotoğraf 6: Amuderya'daki Bir Kayık (A. Vamberi'den)

2.3. Taşıt ve Binek Hayvanları

Bu konuya çok eskiden beri bazı Türk toplulukları arasında taşıt ve binek hayvan anlamında sık sık rastlanan *kölük* tabiri ile başlamak isabetli olacaktır. Kölük yük hayvanı ve ulaşım ve haberleşmede binek anlamında bugün Anadolu, Kırgız ve Kazak toplulukları arasında halen kullanılır ve ayrıca, söz konusu olan terim olduğu gibi Tonyukuk Yazıtında da aynı yük hayvanı anlamında geçer (Tekin, 1994, s. 36). Kazak Türkleri arasında eskiden olduğu gibi, bugün dahi bineklere ve hatta arabalara kölük dendiği gibi, Kırgızlar arasında özellikle hayvancılıkla uğraşan kırsal kesimde, uzak bir yerden gelen kimselere: *At kölügünüz aman-esen keldiizbi?* (At ve diğer binekleriniz sağ-salim olup sağlıklı geldiniz mi?) diye karşılarlar.

Hatta Anadolu Türkleri arasında da *gölük* terimi yük taşıyan hayvan anlamında kırsal kesimde vardır (Koşay, 1956, s. 29). Bir diğer taşıma ile ilgili terim de Eski Türkçede *taşıt hayvanı veya binilecek at* anlamını veren *ulay* kelimesidir (Drevneturkskiy Slovar, 1969, s. 608). Türklerin ata yurdu Tanrı Dağları ve etrafındaki topraklara sahip çıkmanın kazandırdığı bir avantaj olsa gerek, bugünkü Kırgızlar arasında çok eski tabirler hâlâ yaşatılır. Onların arasında yine Eski Türkçede var olan *ulay* terimi, yine taşıt ve binek hayvanları anlamında *uloo* olarak kullanılır. Aynı terim, Kaşgarlı Mahmud'un sözlüğünde *ulag* olarak verilir ve bu *beyin emriyle koşa koşa giden postacının başka bir ata erişip bininceye degin bindiği at* anlamında tanımlanır (Divan-ı Luqat-i it Türk Dizini, 2003, s. 213).

Taşıt veya binek hayvanlarının başında elbette atlar gelir. Altaylardan, Anadolu topraklarına kadar yayılmış dağlı yapıdan oluşan Türk topraklarında at en ortak ve en yaygın binek hayvanı olmuştur. İşte bu sebeple olsa gerek bugünkü Kırgızlar, *At adamdın kanatı* veya at adamın kanadıdır, ifadesini kırsal kesimde sık sık dile getirirler. Atın bir adam kanadına benzetilmesi ilginç bir durumdur, bu belki de Saha Türklerinin eski masallarında bahadırların her zaman kanatlı ata binmeleri ile ilişkili de olabilir (Ovçinnikova, 1897, s. 78).

At ile ilgili en eski bilgilere bakılırsa, Hun Prenslerinin bir kısmının Altay bölgesindeki at yetiştiren kavimlere şahsen gidip başkanlık yaptıkları bilinir (Ögel, 1971, s. 6). Bu durum, Hunların at bakıcılığına büyük özen gösterdiklerini ve özel kavimlerce at yetiştiriciliğinin ele alındığını, bu işin stratejik öneminden dolayı prenslerin şahsen izlendiğini gösterir. Örneğin, hem Hun hükümdarı Mete'nin *MÖ* 177 yılındaki batı istikametinde yürüyerek Hazar Denizi'ne kadar gelmesinde, hem de daha sonra tahta geçen Huhanye ve Çiçi zamanlarındaki Hun topraklarının genişlemesinde, asıl binek aracı olarak atın kullanıldığı vurgulanır (Togan, 1981, s. 40). Ayrıca, Hun imparatoru Mete'nin emrine sadakatlerini ölçmek maksadı ile kendine has özel askerlerine öz savaş atını vurmayı emretmesi, daha o devirlerde atın insan sadakatini ölçecek nitelikte değerli olduğunu gösterir. Basanday kurganlarında yapılan arkeolojik kazılarda

elde edilen bulgulara göre de, XVI. yüzyılda Sibirya'daki Tom ve Ob ırmağı kenarındaki Tatarlar, atı hem bir taşıt hem bir binek hem de bir yiyecek yerine kullanıyorlardı (Boyarşinova, 1990, s. 89).

Osmanlı Dönemine gelince, menzil teşkilatında, menziller arası irtibatta ulaklar atı binek olarak kullanırlardı. Ayrıca her menzil yerinde, oranın büyüklüğüne ve trafiğe göre 6 ile 30 arası beygir bulundurulurdu. Örneğin, 1840'lı yıllarda İstanbul'dan Rumeli'ye giden bir posta konvoyunda 100-120, Anadolu posta konvoyunda ise 150 beygir bulunuyordu (Yazıcı, 1989: 368). Gerek Anadolu'da gerekse Orta Asya Türkleri'nde karada taşıt ve binek olarak at en çok tercih edilirdi. Atın olmadığı veya Sibirya'nın soğuk havalı karlı ortamında ise, atın yerine *bugu* ve *bagış* geyiklerinin kullanılması yaygındı (Ravdonikas, 1934, s. 33). Bugünkü Kırgız ve Kazaklar arasında sözü edilen bugu ve bagış geyik adlarını taşıyan kişi adları ve hatta boy isimleri bile çoktur. Bunlara Bugu *(bu boy bugün en kalabalık olarak Isık Göl bölgesinde yaşıyor),* Kara Bagış (*(bu boy bugün en kalabalık olarak At Başı bölgesinde yaşıyor)* ve Sarı Bagış *(bu boy bugün en kalabalık olarak Koçkor bölgesinde yaşıyor)* boyları örnek gösterilebilir. Bu durum, bugu ile bagış geyiklerinin bir binek veya taşıt olarak kullanıldıklarının ve sayıca da bol olduğu Yenisey ve Altay bölgelerinde yaşadıklarının bir işareti olsa gerektir.

Attan sonra gelen binek hayvanı olarak *deve,* Orta Asya'daki canlı ticari iletişimin sağlanmasında son derece önemli rol oynamıştır (Kostenko, 1870, s. 280). Orta Asya'ya Ruslar geldikten sonra ulaşım ve haberleşmede yerli halkın taşıt ve binek hayvanlarını kullanmışlardır. Hatta askerlerinin bindikleri atlar da Semerkant, Buhara gibi şehirlerdeki pazarlardan satın alınmış at ve develerdi (Roborvskiy, 1898, s. 2). Sözgelimi, 1893 yılında Moskova'dan çıkıp Kırım, Karadeniz, Kafkasya Dağları ve Hazar denizi üzerinden Orta Asya'ya gelen Rus Kaptanı Robrovski, Hazar Denizi kıyısından demir yolu ile Semerkant'a ulaştıktan sonra, Semerkand'dan Buhara'ya ulaşmak için yerlilerden 15 beygir ve 35 deve satın aldıklarını yazar (Roborvskiy, 1898, s. 3). Aynı Rus kaptanı Orta Asya'daki ulaşım ve haberleşmede kullanılan hayvanlar ile ilgili şöyle sayısal bilgiler de verir:

1. Çift ve tek hörgüçlü develer. Çift hörgüçlü deve 16-20 *pud*a (bir pud-16 kilogram) kadar yük taşır.

2. Kaçır veya Loşaklar (erkek at ile dişi eşeğin çiftleşmesinde ortaya çıkan hayvan). Bu hayvanlar genelde Hindistan ve Persiya yolunda daha çok kullanılır. Loşaklar deve kadar yük taşır ve deveden daha hızlı gider. Devenin 15 günde yürüdüğü yolu, loşaklar 12-13 günde varırlar.

3. Atlar. Atlar toynaklı olduğu için genelde dağlı taşlı yerde kullanılır ve onlar 10 puda kadar yük taşır.

4. Eşekler. Bu hayvanlar bir at kadar yük taşıyabilir. Bunların sayısı azdır ve bunlar Rusya'ya kadar giden kervanlar içinde bulunmaktadır (Arapetova, 1855, s. 174).

Aynı durum, Osmanlı Devleti'nde de vardı. Bir başka ifadeyle, Osmanlı Devleti'nde savaş veya sefer olduğu zaman çavuş, subay gibi askerler yerli tüccarlardan deve satın alır ve onunla da sefere giderlerdi (Faroqhi, 1982, s. 527). Devlet işlerinde deve birinci derece diyecek kadar önemli taşıt hayvanı idi. Örneğin 1570'li yıllarda Akdağ olarak bilinen mekândan elde edilen kurşun madeni, Osmanlı merkezlerine deve kervanları ile götürülürdü. Bu işin organizesinden yerli kadılar sorumlu olurlar ve onlar da köylülerin develerini kiraya alır kullanırdı (Faroqhi, 1982, s. 528). Osmanlı Devletinde konargöçer olan gruplar yaylaya göç edip oralarda yerleştikten sonra, devlete olan vergilerini ödemek ve biraz da para kazanmak maksadı ile yakınlarında bulunan *han*lara gidip develeri ile taşıma işlerinde hizmet verirlerdi (Faroqhi, 1982, s. 524).

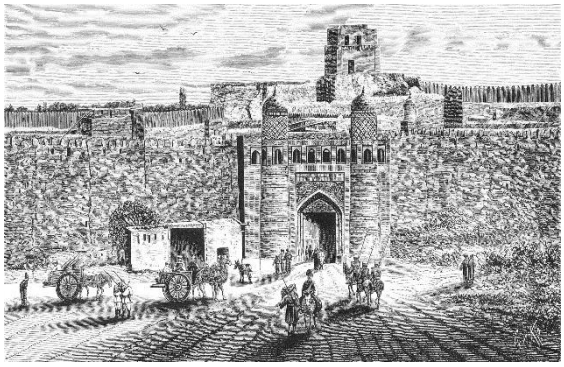
Bir diğer önemli taşıt ve binek hayvanı da iğdiş edilmiş *öküz* idi. İnsanlar onu taşıt ve binek için kullanmak ve idare etmek için iğdiş etmişlerdir. Aksi halde onun arabaya koşulması veya genel bakımı, idaresi zorlaşırdı. Onun için insanlar, taşıt ve bineğe doğası uygun olmayan hayvanları dahi eğitmiş, iğdiş etmiş ve kullanmışlardır. Kırgızların bulunduğu bölgeler Tibet'e yakın olduğu için, özellikle Alay, Ak Talaa ve At Başı gibi dağlı bölgelerde eskiden beri *Topoz* (Tibet Yakı) adını alan yük hayvanı da çok yaygın kullanılmıştır. Bugün hâlâ Kırgızistan'ın Narın, Isık Köl ve Alay bölgelerinde söz konusu olan Tibet yakı sürüler halinde bulunmaktadır. *Eşek* ise ağır yükleri taşıma yeteneği ve dayanıklılığı nedeni ile kırsal kesimde taşıt hayvanları arasında yer almıştır (Yılmaz ve Ertuğrul, 2011, s. 112).

2.4. Taşıt ve Binek Araçları

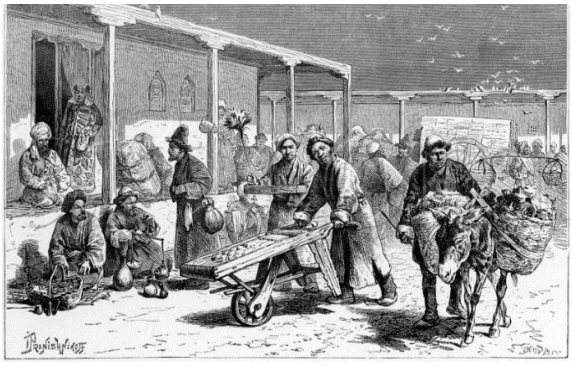
Anadolu Türkleri arasında, taşıt araçlarının en eski adlarının birini taşıyan ve iki tekerli bir araba çeşidi olan *kağnı* arabası bulunmaktadır (Yalman, 1993, s. 368; Koşay, 1956, s. 35). İlk araçlardan biri olmasının nedeni de, kağnı teriminin en eski Türk kavimlerinden biri olan Kanglılar ile ilişkili olmasıdır. Tarihi kaynaklarda, Kanglı adlı konargöçer bir Türk topluluğu, civardaki başka kavimlerce *yüksek tekerlek sürenler* olarak tanımlanırlardı. Çin yıllığı olan Tan Şu'da da *yüksek tekerlekli olanlar* diye adlandırılan bir konargöçer Türk kavminden söz edilmektedir. Dolayısıyla, Kanglıların araba süren bir millet olduğu ve bugünkü Anadolu topraklarındaki kağnı olarak bilinen araba çeşidinin bu isimden geldiği gerçeğe yakındır. Arapçada *kanglı* sözünün 'araba' anlamına geldiği Codex Comanicus ve İbn Battuta'nın eserinde görülmektedir (Bartold, 1937, s. 5).

İbn Battuta, Kerç şehrinden Kırım'a giden yolda dört tekerlekli arabanın kullanıldığını ve bu arabaların at, öküz ve deveye takıldığından söz etmektedir. Diğer Türk toplulukları, özellikle XIII. yüzyılda Tatarlarda söz konusu tekerlekli arabalar bulunur, hatta bazılarının üzerinde kurulu olan çadır evlerinin olduğu da görülürdü. Kafkasya'nın kuzeyindeki bozkırlarda yaşayan Kara Nogayların evlilik geleneğinde de nişanlanmış kızın damadın evine götürülmesinde aynı şekildeki tekerlekli araba kullanılırdı (Haruzin, 1896: 40). *Zafarname* eserinde, Timur'un da böyle tekerlekli araba kullandığından söz edilmektedir (Bartold, 1937, s. 7).

XVI. yüzyılın Orta Asya'sına gelince, bölgenin ünlü iki şehir adını taşıyan *Harezm arabası* ve *Kaşgar arabası* olarak iki araba çeşidi bulunmaktaydı. Bu iki arabanın yapımında hiç demir veya çivi kullanılmazdı ve şekilleri de birbirine benzerdi (Fotoğraf 7, 8). Tek farkı, Harezm arabasında insan arabaya oturur ve hayvanı oradan yönetir, Kaşgar arabasında ise, insan hayvana oturur ve arabayı da öylece yönetirdi (Bartold, 1937, s. 5). Bu arabalara insanlar pek binmezler, onlar daha çok ağır yükleri taşımak maksadı ile kullanılırdı. Genelde de insanlar hayvan üzerine birer veya ikişerli binerlerdi. Aynı dönemlerde Kafkasya'da Dağıstanlı hanlar veya beyler için ve özellikle ailelerinin göç esnasında binmeleri için süslü *köç araba* denilen arabaları bulunmaktaydı (Dalgat, 1901, s. 25). XIX. yüzyıldaki Buhara, Hokand ve Hiva hanlıklarında da tekerlekli olan *araba*nın yanında tekerleksiz olan (iki sütunla sürüklenerek giden) *çiyne* denen araba çeşidi görülmüştür (Kostenko, 1870, s. 287). Bu şekilde arabanın, tekerleğin yapımı ve elde edilmesi zor olan bölgelerde ortaya çıkmış olduğu varsayılmaktadır.



Fotoğraf 7: XIX. Yüzyılda Hiva (A. Horoshin'in eseri (12))



Fotoğraf 8: XIX. Yüzyılda Yarkent'te Bir Sokak (Pryanişnikov'un Eseri)

Söz konusu, *taşıma* ve *ulaşım* araçlarında *ücretler* konusu da önemlidir. Her devirde verilen ve sunulan hizmetlerin belli ücretleri vardı. Sözgelimi, XIX. yüzyılda arabacılar, Ürgenç'ten Hiva'ya kadar *(30 km mesafe)* kara yolu hizmeti için deve başı bir *tenge,* mesafe olarak daha uzak olduğu için de Kongrad'dan Ürgenç'e kadar bir yüklü deve için iki *tenge*

alırlardı. Bazen daha uzak mesafelere gidince, yüklerin ağırlığına göre Ürgenç ölçü birimi olarak her *batman (32 kilogram)* için iki *tenge* alınırdı (Arapetova, 1855, s. 176). Örneğin, Hiva'dan Buhara'ya suyolu ile götürülecek yük, develer ile Ürgenç'e getirilir, orada gemiye yüklenirdi. Gemi bir günlük zaman içinde yükleri Buhara'ya bağlı Karaköl köyüne getirirdi. Karaköl'den de develer ile Buhara'ya götürülürdü. Bu durumda da Ürgenç ölçü birimi olarak her *batman* için iki *tenge* alınırdı. Taşıma görevlilerin ücretleri ayrıca hesaplanırdı. Sözgelimi, Taşkent'ten Buhara'ya deve ile 12-14 günde gidilir ve bu mesafede taşıma, yükleme işlerinden sorumlu olan görevlilerin hizmet karşılığı, deve başı *2- 2.5 tenge* para ödenirdi (Arapetova, 1855: 176). Haberleşme ulaşım ve taşımacılık ile sağlandığı için söz konusu bu ödemelerin belli ölçülerde haberleşme maliyetini de sağladığı anlaşılmaktadır.

2.5. Demir Yolu ile İletişim ve Haberleşme

Osmanlı Devletinde hayvanlar sırtında yapılan taşımacılığın çok zahmetli, masraflı ve çok yavaş cereyan etmesinden dolayı, bazı bölgelerde denizden veya suyolu ile nakliyata önem verilmiştir. Örneğin, 1893 yılında Moskova'dan çıkıp Kırım, Karadeniz, Kafkasya Dağları, Hazar Denizi üzerinden Merkezî Asya'ya gelen Rus kaptanı Robrovski, Hazar Denizi kıyısından demir yolu ile Semerkand'a ulaştıklarını yazar (Yazıcı, 1989, s. 333).

Yine aynı yüzyıllarda, Osmanlı Devleti'nde demir yolu konusunda kapsamlı çalışmaların başlatıldığı görülür. Ancak demir yolu yapımı oldukça masraflı, özel eğitim ve beceri gerektiren bir iş olduğu için oldukça uzun zaman almıştır. Genel olarak, Osmanlı Devleti'nde 1918 yılına kadar yapılmış olan demiryollarını, tarihî süreç bakımından, aşağıda gösterildiği gibi dört döneme göre değerlendirmek olasıdır:

- *1856-1870 Dönemi*: Bu dönem Osmanlı Devleti'nde demiryolu ağının oluşum dönemini oluşturur. Rumeli ve Anadolu topraklarında İngiliz yatırımcılarına verilen imtiyazlar, uluslararası ortaklık oluşturmuş olan Baron Maurice de Hirsch'e verilen Rumeli'deki bazı demiryolları imtiyazları bu oluşumun gerçekleşmesinde büyük rol oynamışlardır.
- *1870-1880 Dönemi:* Bu devrede yaşanan muayyen buhranlar dolayısıyla yeni demiryolları yapılamamış, demiryolu inşaatı sekteye uğramıştır.
- *1880-1890 Dönemi:* Rumeli'de yapımı sürdürülen muayyen hatların tamamlandığı ve Avrupa hatları ile bağlantıların oluşturulduğu, İngiltere'ye verilen imtiyazlarla Anadolu cihetinde yeni hatların yapıldığı bir dönemdir.
- *1890-1900 Dönemi:* Osmanlı ülkesinde demiryolu yapımında Almanya'nın ön plana çıktığı bir devredir.

Görüldüğü üzere, "19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti bir ulaştırma sistemini gerçekleştirecek mali ve ekonomik yapıya sahip olmadığından demir yolu yapım ve işletilmesini bir imtiyaz olarak Batılı ülke şirketlerine vererek yaptırmıştır (12). Bu durumda doğal olarak Osmanlı Devleti'nin çıkarları gözetilmemiş, aralarında önemli rekabet olan batılı büyük devletlerin ekonomik, siyasi, hatta askerî çıkarlarına göre demir yolları inşa edilmiştir. Siyasi, askerî ve stratejik ağırlıklı bu politika sonucunda birbirinden kopuk, ağaç görüntüsünde, limanlardan iç bölgelere uzanacak şekilde yapılan demiryolları ülke çıkarlarından çok Batılı büyük devletlerin çıkarlarına hizmet etmiştir" (Yücel ve Taşar, 2016, s. 314). Bu nedenle, Osmanlıda bu yüzyılda haberleşme amacıyla demiryolu hatlarından olması gereken ölçülerde yararlanılmamış olduğu anlaşılmaktadır.

> Demir yolu, idarenin umut bağladığı, ancak mali kriz yaratan ve dış borçlanmayı arttıran bir araç oldu. Muhtelif ulusların şirketleri tarafından döşendiklerinden, demiryolu hatları Anadolu kıtasında birbirlerini tamamlayan bir ağ meydana getiremediler ve daha döşendiklerinden itibaren gerileyen bir teknoloji ile kurulan bu demiryolu ağı gelecek asra bir problem olarak devredildi (www.osmanlitr.wordpress.com/21.05.2019).

2.6. Telgraf ve Basın

Osmanlı Devleti'nin haberleşme sistemi, daha sonra Avrupa örneğine göre yeniden yapılandırılmış ve Posta İdaresi oluşturulmuştur. Posta ve telgraf ilk defa Osmanlı Devleti'ne Tanzimat Dönemi ile girmiş ve daha sonra Posta Nezareti ve Telgraf Müdürlüğü kurulmuştur (23).

Ekim 1840 tarihinde ise devlet evrakı ile birlikte, tüm ülke ahalisinin postaya konu teşkil eden mektup, emanet, para, paketlerini bütün Osmanlı sınırları içinde taşımayı hedefleyen ilk Posta Nezareti kurulmuştur. Posta Nezareti ilk önce merkezde, İstanbul'da örgütlenmiş, daha sonra taşrada da vekiller veya müdür olarak bilinen yerel başkanlıklar tayin edilmiştir. Örneğin 1845 yılında Haziran ayında merkezde bulunan Posta Nezaretinde çalışan 92 görevli şu şekilde belirlenmişti: Nazır (1), Asil memur (17), Tatar (71), Maaşlı mülazım (3). O tarihlerde taşrada, Anadolu topraklarında 21 ve Rumeli'de 13 olmak üzere toplam 34 müdürlük oluşturulmuştu. Bir mektubun veya gönderilecek eşyanın ücreti de ağırlığına ve mesafesine göre belirlenirdi. Posta Nezareti daha ilk yıllarından itibaren merkez İstanbul'dan, taşra olan Rumeli ve Anadolu'ya haftada bir posta çıkarır, her çıkan posta konvoyunda 100'den fazla yük taşıyıcı hayvan bulunurdu (Yazıcı, 1989, s. 337).

2.6.1. Telgrafın Kullanımı

Elektrikli telgraf, 19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu tarafından benimsenen başlıca teknolojik gelişmelerden biriydi. 1850'lerde etkisi yayılmaya başladı. Osmanlıların hayatında pek çok şekilde hissedildi (Devidson, 2003, s. 347). Osmanlı Devleti'nde telgraf denemeleri hemen yapılmış, hatta dönemin Osmanlı Padişahı Abdülmecid, telgrafı icat eden Morse'ye mektup göndererek İstanbul-Edirne arasında bir telgraf hattı çekilmesini istemiştir. Ancak Osmanlı sınırları içindeki ilk telgraf hattı Kırım Savaşı esnasında çekilebilmiştir.

Merkezî idare için gerekli hızlı haberleşmeyi sağlamak, halkın ve tüccarların ülke içi ve dışı ile olan haberleşme ihtiyaçlarına yanıt vermek istenmiştir. Ülke sınırları içinde şehirlerarası telgraf hatları faaliyete başladıktan sonra, yeni kurulan örgütte çalışmak için *Fünun-ı Telgrafiye Mektebi* gibi okullar açılmış ve gerekli elemanlar orada hazırlanmıştır. Bunun yanında telgraf için makinelerin üretimi de Mayıs 1869'tan itibaren başlamış ve hatta zamanla büyüyerek Telgraf Fabrikası toplu üretime başlamıştır (Yazıcı, 1989, s. 333). Telgrafı, Osmanlı Sultanları olumlu karşıladığı için birbirinden uzakta olan vilayetler üzerinde sistemin ek bir denetim aracı olarak geliştirilmesine önayak oldular. Telgraf ülke sınırlarında hızla yayıldı ve merkezden idaresi sağlandı. Telgraf direktörünün nezaretinde, telgraf ofislerinin sayısı ilk yıllarda hızla arttı. 1863'de 52 ofis görev yapıyordu. Bu sayı, 1866'da 135'e, 1869'da 320 ofise ulaşmıştır (Devidson, 2003, s. 361).

2.6.2. Basın Çalışmaları

1840'larda Osmanlı Devleti'nde, başkentte Türkçe olarak devletin resmî gazetesi *Takvim-i Vekayi* ve yine devlet tarafından desteklenen ve yarı resmi olan *Ceride-i Havadis* gazetesi vardı (Demir, 2014, s. 57). Devletin böyle resmî gazeteleri yayınlamaktaki amacı başkentte olup bitenleri taşraya duyurmak, taşradaki idarecilere merkezin düşüncelerini iletmek, devletin politikası ile ilgili bir kamuoyu oluşturmaktı. Ayrıca, söz konusu iki gazetede ülke içine giren ve çıkan ürünler, gemilerin getirdiği ürünler, ticari ilanlar *vs*. de bulunduğu için tüccarlar gazetelere özellikle ilgi gösteriyorlardı (Yazıcı, 1989, s. 333).

Osmanlı İmparatorluğu'nda iç ve dış siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmelerin ortaya çıkardığı sorunların çözülebilmesi amacıyla 7 Kasım 1864 tarihinde önceden hazırlanan ve yapılan küçük değişikliklerle *Tuna Vilâyeti Nizamnamesi* Takvim-i Vekayi'de yayınlanarak, yürürlüğe girmiştir. Nizamnamenin dokuzuncu maddesinde her vilayette bir matbaanın kurulması öngörülmüştür. Bu doğrultuda Tuna vilayetinde ilk vilayet gazetesi yayınlanmıştır. Osmanlı döneminde yayınlanan vilayet gazeteleri, yayınlandıkları vilâyetlerin resmi gazetesi görevini yapmışlardır. Vilayet gazeteleri, hem yönetim ile ilgili halka yapılan uygulamalarla

ilgili halka bilgi vermişler hem de sosyal hayatın içinden haberler yayınlamışlardır. Bu doğrultuda *Tuna Vilayet Gazetesi*, vilayet dâhilinde yapılan ıslahatların da duyurucusu olmuştur. Tarihi birer kaynak olmaları açısından önemli bilgi içeren vilayet gazeteleri, yayımlandıkları bölgelerle ilgili bilgiler sunmuşlardır (İbrahimov, 2016, s. 83-84).

Sonuç

Toplumsal gelişmelerin yol açtığı nüfus artışı, kentsel gelişim *vb*. durumlar iletişim ve haberleşme olgusunu sosyal hayatın daha tartışılmaz boyutuna taşımıştır. Mesafelerin artışı insanlar arası iletişim, ulaşım ve haberleşme en etkin edime dönüşmüştür.

İlkel devirde insanlar çevreyi tanıdıkça ve çevredeki kaynakların farkına vardıkça daha geniş alanlara yayıldılar. Birbirinden belli aralıklarda uzaklaşmış olan insan grupları, aralarındaki mesafeyi aşmak için de haberleşme yoluna gitmişlerdir. Muhtemelen, ilkel devirlerde dağ bir duvar gibiydi, ırmak, çay veya çöller de aşılması, geçilmesi zor olan doğal engellerdi, ancak bu engeller haberleşme ve ulaşımın çeşitlenmesinin ana nedenlerini oluşturdular. Irmaklar ve göller suyolu ile iletişimin, çöl, dağ ve ormanlı kesimler de kara yolunun çeşitlenerek gelişmesine yol açmış görülmektedir.

Yeryüzü dümdüz, susuz, ırmaksız bir alan olsaydı, iletişim yolları da bu kadar çeşitlenmezdi. Yol diye tanımladığımız tek anlama gelen tabir, ırmaklar, göl, çöl ve dağa gelince oldukça çeşitlenmiştir. Ayrıca özel geçitler, geçitleri sağlayacak sal, araba, kayık gibi taşıma ve haberleşmeye uygun araçları ve mekanizmaları içine alan ek yapıtları ortaya çıkarmıştır. Elbette bu yapıtlar ve çeşitlenmiş yollardan giden iletişim de ticaret ilişkileri başta olmak üzere insan gruplarını her yönden kaynaştırmıştır.

Yalnız Türk toplulukları gibi diğer milletler için de iletişim ve haberleşmenin her zaman güvenlik açısından gündem sorunu oluşturduğu bir gerçektir (Alyılmaz, 2015, s. 71). Yukarıda sözü edilen Manas Destanı'nda Manas Bahadır'ın davul vurması ile kırk yiğidinin acil toplanması, Göktürk Yazıtlarında geçen düşman ihbarı durumunda ateş kulelerinin yakılması veya Selçuklularda Arslan Yabgu'nun bir ok göndermesi ile kendi kabilesinden binlerce askerin gelmesi gibi durumlar, Türk tarihinde haberleşmenin, öncelikle güvenlik amaçlı, yaklaşmakta olan tehlikeyi önlemek üzere yapıldığının göstergesi olmaktadır. Türk toplulukları tarih boyunca dış düşmanların saldırısına uğramış ve bu gibi tehlikeli durumlara karşı korunma, tehlikeyi önleme ve gerekli durumda da saldırıya geçme teknikleri tarih boyunca geliştirilmiştir. Dolayısıyla, haberleşmenin güvenli yürütülmesi için ulaşılabilir mevcut tüm kaynaklardan yararlanılmaya çalışılmıştır.

Anlaşıldığı üzere, henüz kitle iletişim araçlarının gelişmediği dönemlerde haberleşme ulaşımı da içerecek bir kapsamda kullanılmıştır. Yolların gelişmesine paralel olarak gelişim göstermiştir. Daha çok fiziksel imkân ve araçlar kapsamında kullanılmasından dolayı 'fiziksel haberleşme' olarak da nitelendirilmiştir. Günümüzde ise kavram, kanaldan daha çok mesaj boyutu ile değişim içindedir. Sonuç olarak, a priori formda haberleşme ulaşım sistemine tabi iken, güncel haberleşme ise basın ve yayın teknolojisini kapamaktadır.

Açıklamalar

1. Eski Ege denizine bu adın verilişi ile ilgili eski efsanede Atina kralı Egey Girit adasındaki düşmanı yenmek için oğlu Tesey'i gönderir. Yenerse ak renkli bayrakla, yenilirse (yani oğlu ölürse) kara renkli bayrakla dönmeyi ister. Tesey düşmanı yener, yalnız gemideki kara renkli bayrağı beyazla değiştirmeyi unutur. Kara renkli bayrağı gören Egey de daha gemiler sahile yaklaşmadan denize girer, ölür.

2. Çok ilginç olan buna benzer bir durum, Eski Mısır'da kadınlar hoşlandığı erkeklere kırmızı renkli mendilini hediye eder ve bununla da ondan hoşlandığı mesajı verirlerdi.

3. Tarihte ilk defa Sümerler'de kil üzerine çivi yazısı ile yazılmış, tablet mektuplar kullanılmıştır.

4. Elçinin haberleşmede önemi ve bir elçide var olması gereken vasıflar üzerinde Kutadgu Bilig eserinde detaylı bilgiler verilir.

5. Berîd teşkilâtını Hazret-i Muaviye valilerle haberleşmeyi hızlandırmak için kurdu. Bu haberleşme teşkilatının kurulması ile İslam Devleti'nde düzenli postacılık başlamış oldu. Halife Hazret-i Muaviye yeminli postacılar sınıfını kurdu. Bunlara kendi özel mührü ile mühürlediği mektupları vererek vali ve kumandanlarına gönderdi. Halife Hazret-i Muaviye'nin valilerle haberleşmeyi çabuklaştırmak için kurduğu bu teşkilât kısa zamanda genişledi ve memleketin her tarafına yayıldı. Berid teşkilatı İran Sasani Devleti'nde ve Bizans İmparatorluğu'nda işleyen bir teşkilattı.

6. Eski Türkçe Sözlükte verilen bilgiye göre Türkler bu gibi gittikçe şekillenen ve işlek olmaya başlayan yola *ertik* diyorlardı (Drevneturkskij Slovar').

7. Cengiz Han kendi göçleri ve seferleri için tekerlekli arabalar için yol ve su geçitleri için köprü yaptırdığı söylenir.

8. Kaşgarlı Mahmud'un sözlüğünde yolcular veya kervanların yol üzerinde dinlendiği bir mevkiden bahsedilir. Bu *tüş* kelimesidir ve *yolculukta dinlenilecek yer, durak* anlamına gelir. Yalnız bu kelimenin aynısı Kırgızcada *tüş* olarak var ve bu da öğle vakti anlamını verir.

Muhtemelen, Kırgızcadaki *tüş,* yola çıkıldıktan sonra yoruluncaya kadarki mesafede bulunan mevkii anlamında kullanılmış olmalı, ancak zamanla anlam bozukluğuna uğrayarak Kırgızcada öğle vakti anlamını kazanmış da olabilir.

9. Altın Orda Hanlığı'nda posta yolları üzerine rastlayan ve köprü bulunmayan geçit yerlerd bir kıyıda diğerine *sal* ve *kayık* ile geçiş sağlanırdı.

10.Bu gemilerin, 1713 yıllarında Rus Çarı Petro'nun Amuderya'nın yukarı tarafında altın yataklarının bulunduğu haberini alması ve Asya ve Hindistan'a olan su yolunu keşif için gönderdiği ekipler tarafından yapıldığı tarihî kayıtlara geçmiştir .

11.A. Horoshin. Vospominania o Hive. (Beglye zametki), *Sbornik statej, Kasausihsa do Turkestanskogo Kraya,* SPb., 1876.

12.Demir yollarının inşa ve işletilmesinin bir imtiyaz olarak verilmesi ise Osmanlı demir yolu politikasının en önemli özelliğidir. Kilometre garantisi denilen sistemle şirketlerin kârları, Osmanlı Devletince garanti altına alınıyordu. Demiryolu şirketlerinin, garanti edilenin altında kâr etmeleri durumunda aradaki farkı devlet ödüyordu. Osmanlı Devleti, doğacak farkı ödeme garantisi olarak, bir veya birkaç vilayetin öşürlerini karşılık gösteriyordu

Kaynaklar

Abdullah oğlu Hasan. (1935). Timür Kutluğ yarlığı. *Türkiyat Mecmuası,* III, İstanbul.

Açıkel, A. (2004). Osmanlı ulak-menzilhane sistemi çerçevesinde Tokat menzilhanesi (1690-1840). *Tarih İncelemeleri Dergisi, XIX*(2), 1-33.

Al-İstahri. (2002). Kitap masalik al-mamalik. (*çev*. L. Z. Pisarevskiy). *Materialı po İstorii Kırgızov i Kırgızstana*, (vtoroye izdania), Bişkek.

Altunan, S. (2002). XVII. yüzyıl sonlarında İstanbul-Edirne arasındaki menziller ve bazı menzilkeş köyler. *15-CIEPO Sempozyumu (Yayınlanmamış Bildiri)*, 8-12 Haziran Londra.

Alyılmaz, C. (2005). İpek Yolu *ve* Orhun Yazıtları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 24, 181-192

Alyılmaz, C. (2015). Türk Dünyası Vatandaşlığı'na doğru. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 69-76.

Alyılmaz, S. (2015). Türk Dünyası Vatandaşlığı Projesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* Sayı 4/1, 77-85.

Bartold, V. (1937). O Kolesnom i Verhovom Dvijenii v Sredney Azii. *Zapiski İnstituta Vostokovedeniya Akademii Nauk SSSR,* VI, Moskva.

Boyarşinova, Z. (1960). *Naseleniye Zapadnoy Sibirii do Naçala Russkoy Kolonizatsii,* Tomsk.

Çerçi, F. (2003). Haberleşme hizmetleri ve Osmanlı Devleti'nde ulak organizasyonu (Gelibolulu Mustafa Âlî'nin bu konudaki görüşleri) http://e-dergi. atauni. edu. tr/atauniilah/article/viewFile/1020003024/1020002918.

Dalgat, B. (1901). Straniçka iz Severo-Kavkazskogo Bogatırskago Eposa, İnguşsko-Çeçenskaya Skazania o Nartah Velikanah, Lyudeadah i Geroyah Zapisannıya so Slov Starikov İnguşey v 1892 Godu, *Etnograficheskoye Obozreniye (İzdaniye Etnograficheskogo Otdela, Imperatorskogo Obshchestva Lyubiteley Yestestvoznaniya, Antropologii i Etnografii, Sostoyashchego pri Moskovskom Universitete)*, I, Moskva.

Davison, H. (2003). Osmanlı İmparatorluğu'na elektrikli telgrafın girişi. (*çev*. Durdu Mehmet Burak) *OTAM*, 14, 354-369.

Demir K, (2014). Osmanlı'da basının doğuşu ve gazeteler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, V, 57-88.

Divan-ı Luqat-i it Türk Dizini. (2008). *(haz.* Mehran BAHARİ). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Drevneturkskij Slovar. (1969). (*ed.* Nadelaev, V. M., Nasilov, D. M. , Tenisev, E. R. ve Şerbak, A. M), Leningrad.

Emelyanov, V. (2001). *Drevniy Şumer. Oçerki Kulturı.* Sankt-Peterburg.

Faroqhi, S. (1982). Camels, wagons, and the Ottoman State in the sixteenth and seventeenth centuries. *International Journal of Middle East Studies, 14*(4), 523-539

Guenon, R. (2002). Kuşların dili. (*çev.* İsmail TAŞPINAR). *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 77-82.

Halaçoğlu, Y. (1981). *Osmanlı İmparatorluğu'nda menzil teşkilatı hakkında* bazı mülahazalar. *Osmanlı Araştırmaları II*, 123-132.

Haruzin, N. (1896). Istoriâ Razvitiâ Žiliŝa u Kočevyh i Polukočevyh Tûrkskih i Mongol′skih Narodnostej Rossii//*Étnografičeskoe obozrenie.* I.

Horoshin. A. (1876). Vospominania o Hive. (Beglye zametki), *Sbornik statej, Kasausihsa do Turkestanskogo Kraya*, SPb.

İbrahimov, O. (2016). Osmanlı Devleti'nde ilk basın yayın faaliyetleri ve Tuna Gazetesi, *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 82-94.

İnan, A. (1986). *Tarihte ve bugün Şamanizm, materyaller ve araştırmalar*. (3. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kostenko, L. (1870). *Srednyaya Aziya i Vodvoreniye v Ney Russkoy Grazhdanstvennosti : s Kartoy Sredney Azii izd. A. F. Bazunova*, S. -Peterburg.

Koşay, H. (1956). Türkiye halkının maddi kültürüne dair araştırmalar. *Türk Etnografya Dergisi*, 1, 7-55.

Köprülü, F. (1992). Berîd. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C* II, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Manas, Kirgizskiy Geroiçeskiy Epos. (1990). (*ed.* A. SADIKOV), III-kitep, Moskva.

Manas, Sayakbay Karalaev'din Variantı Boyunça. (1984) (*ed.* Ç. AYTMATOV), I-kitep, Frunze.

Markov, E. (1901). *Rossia v Sredney Azii, Oçeki Puteşestviya po Zakavkazyu, Turkmenii, Buharı, Samarkandskoy, Taşkentskoy i Ferganskoy Oblastyam Kaspıyskomu Moryu i Volgi,* I, S-Peterburg.

Marshack. A. (2011). Buzçağı insanının sanatı ve simgeleri. *İletişim tarihi, teknoloji-kültür-toplum*. (*çev*. Berkay ERSÖZ). (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Orhonlu, C. (1989). Boat transportation in Istanbul an historical survey. *Turkish Studies Association Bulletin, 13*(1), 1-21.

Orhonlu, C. (2010). Gemicilik. *Türkiyat Mecmuası*, 15, 157-169.

Ovçinnikova, M. (1897). Iz Materialov po Etnografii Yakutov, *Etnograficheskoye Obozreniye* (İzdaniye Etnograficheskogo Otdela, Imperatorskogo Obshchestva Lyubiteley Yestestvoznaniya, Antropologii i Etnografii, Sostoyashchego pri Moskovskom Universitete), IV, Moskva.

Ögel, B. (1971). *Türk Kültürünün Gelişme Çağları I*. (Birinci Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Ögel, B. (1988). *Dünden bugüne Türk kültürünün gelişme çağları.* (Genişletilmiş 3. Baskı). İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Öğer, A. ve Köse, S. (2014). Uygur kültüründe Tufan'ın kuşları: kırlangıç ve güvercin. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi,* 3, 163-175.

Özer, S. (2015). Osmanlı Devleti'nin son döneminde posta güvercinleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *55*(2), 167-188.

Palaz Erdemir, H. (2011). Eski Türklerde su ve su ulaşımı, *Turkish Studies*, *6*(2), 819-836.

Pantusov, N. (1916). *Taş-Rabat*, Konstantinopol.

Potapov, L. (1969). *Etniçeskiy Sostav i Proishojdeniye Altaytsev (İstoriko-Etnografizeskiy Oçerk),* Leningrad. Predvaritel'nyy otchet ob ekspeditsii v Tsentral'nuyu Aziyu kapitana V. I. Robrovskogo v 1893-1895 gg. *Izvestiya Imperatorskago Russkago Geograficheskago Obshchestva, Izdavayemyya pod redaktsiyeyu Sekretarya Obshchestva,* XXXIV/1, S-Peterburg, 1898.

Ravdonikas, V. (1934). K Voprosı o Vozniknovenii Skotovodstva, *Provblemı İstorii, Dokapitalistiçeskih Obşestv,* Moskva-Leningrad, Mart.

Schmandt-Besserat, D. (2011). Yazının en eski öncüsü. *İletişim tarihi, teknoloji-kültür-toplum* (*çev*. Berkay Ersöz). (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sevim, A. ve Merçil, E. (1995). *Selçuklu Devletleri tarihi siyaset teşkilat ve kültür*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Şahin, E. (2008). *Kuş dili, kültür tarihimizde gizli diller ve şifreler*. (*ed*. E. G. NASKALİ ve E. ŞAHİN), İstanbul: Picus Yayınları.

Şahin, İ. (2013). Merkezi Asya'da göçebe grupların oluşumu ile ilgili bazı tespitler ve görüşler. *Altay Communities, Migration and Emergence of Nations*. İstanbul: İstanbul Esnaf ve Sanatkârlar Dernekleri.

Tabildiev, K. (2011). *Drevniye Pamyatniki Tyan-Şanya*. Bişkek.

Tekin, T. (1994). *Tunyukuk Yazıtı*. Ankara.

Togan, Z. V. (1981). *Umumi Türk tarihine giriş (en eski devirlerden 16. asra kadar) I*. (3. Baskı). İstanbul: Enderun Kitabevi.

Torgovie Svyazi, Sredneaziyskih Vladeniy Mejdu Soboyu i Karavannıya Mejdu Nimi Otnoşeniya. (1855). *Zapiski İmperatorskago Russkago Geografiçeskago Obşestva,* Knijka X, İzdana pod redakseyu pod redakseyu N. P. Arapetova, S. Peterburg.

Veselago, F. (2002). *Kratkaya istoria ruskogo flota*. Moskva.

Yalman, A. R. (1958). Hayvancılık. *Türk Etnografya Dergisi,* III, 87-106.

Yalman, A. R. (1993). *Cenupta Türkmen oymakları II*. (*haz*. Sabahat EMİR). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yazıcı, N. (1989). Tanzimatta haberleşme ve kara taşımacılığı, *150inci Yıldönümünde Tanzimat Ekonomisi Sempozyumu*, 5-6 Haziran.

Yıldırım, İ. (2002). Osmanlı demiryolu politikasına bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 311-324.

Yılmaz, O. ve Ertuğrul, M. (2011). Eşeğin (equus asinus) evcilleştirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *1*(3),111-115.

Yılmaz, O. ve Ertuğrul, M. (2012). Tarihte güvercin yetiştiriciliğinin önemi. *Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 1-7.

Yusuf Has Hacip. (2005). *Kutadgu Bilig* (*haz*. Yaşar ÇAĞBAYIR). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yücel, M. S. ve Taşar, M. M. (2016). Demiryolunun stratejik önemi ve erken cumhuriyet döneminde demiryolu siyaseti. *VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 293-342.

www.altayli.net/tarih-boyunca-turklerde-haberlesme.html (Erişim Tarihi: 15.05.2019).

www.osmanlitr.wordpress.com (Erişim Tarihi: 21.05.2019).

Extended Abstract

Communication is a quadrangular structure, and its history dates back to the primitive ages. Different disciplines may interpret the concept of communication differently; however, it is a fact that, in social sciences, communication has been formed, developed and put in service of human development in a quadrangular or rhomboid form since the primitive age. Human being itself forms one of these corners, the most one for that matter; and the other three corners consist of animals, nature (*environment*), and habitat (*space*).

Before inter-human communication comes the communication between the human being and the *space* the human being sleep on during the night and walk on during the day. Through this space-human communication, humankind discovered the superficial quality of the earth. He recognized the mountain, steppe, desert, water, namely the undulant geography, and has integrated them into his daily life in parts. Therefore, the conditions that steer human life today, such as the field of agriculture, settled lifestyle, urbanization or underground resources, are the result and, in fact, further developed forms of the aforementioned *human-space communication*.

However, as things stand, the communication with space, in history and today, has also taken a negative turn and turned into a longing to possess the land of others as well as the resources available on and under that land, *terrorism* (an attack on the *territory* or the geographical space owned by others). The negative consequences of human-space communication are still experienced today. As human beings discover the secret that space holds, they tend to dominate it more, dig deeper for the underground resources, abandon barren spaces and urbanize towards more fertile spaces.

The nomadic lifestyle adopted by not only the Turkish communities but by most of the Eurasian peoples is also the product of *human-animal communication* in that quadrangular relationship. According to certain scientists, human beings learned the nomadic lifestyle from animals. This idea also has a logical aspect to it. As in today's world, most of the wild animals, and even birds, naturally lived by relocating according to the season also in the primitive age. When the winter approached, they would go to hot zones and return when the temperatures drop there. Humankind observed how their main food source, the prey animals, relocate and move to other ranges, and they inevitably had to follow them. They must have adopted the nomadic lifestyle by following the animals or moving to different lands according to the changing seasons.

The *human-nature relationship*, which is one of the four relations, is as important as the other relationships. The addition of material resources or material elements into the interpersonal relationship is still effective even today. This communication that started with finding materials such as iron and copper

in nature is the transmission of these materials obtained from nature to today's technological era by processing and improving them in the best way possible.

In the primitive era, as people became familiar with their environment and became aware of the surrounding resources, they dispersed to larger areas. Groups of people who moved away from each other at certain distances have resorted to communication to overcome the distance between them. Probably, in primitive times, mountains were like walls, rivers, creeks or deserts were natural obstacles that were difficult to cross; but these obstacles were the main reasons for the diversification of communication and transportation. The rivers and lakes seem to have led to the development of communication through water whereas deserts, mountains, and forests have led to the diversification and development of land routes and roads.

If the earth was a flat, dry area without any rivers, the means of communication would not be as diversified. The word road that we define by only one meaning diversified when it came across, rivers, lakes, deserts, and mountains. Besides, special passages gave rise to additional works including vehicles and mechanisms such as rafts, cars, and boats that are suitable for transportation and communication. Naturally, communication that goes through these works and diversified ways have bound groups of people in every aspect, particularly in terms of trade relations.

It is a fact that communication and information are always an agenda issue in terms of security for both Turkish communities and other nations. In the above mentioned Epic of Manas, urgent gathering of forty valiant men by the beating of Manas Bahadır's drum, the lighting of fire towers in case of enemy notification in the Göktürk inscriptions, or the gathering and arrival of thousands of soldiers from his tribe upon the shot of Arslan Yabgu's arrow in the Seljuks all indicate that communication in Turkish history was primarily for safety purposes, to prevent the imminent danger. Throughout history, Turkish communities have been attacked by external enemies, and throughout history they have developed techniques to protect themselves against such dangerous situations, to prevent danger, and to attack, if necessary. Therefore, all available resources have been tried to be utilized for the safe conduct of communication.

As we can see, communication was used in a context that would also incorporate transportation in the periods when mass media were not developed yet. It has developed in parallel with the development of roads. It was also described as "physical communication" since it was mostly used within the scope of physical means and tools. Nowadays, the concept is changing with the size of the message rather than the channel. As a result, whereas communication in a priori form was subject to the transportation system, current communication embodies the media and broadcasting technology.

Conditions such as population growth caused by social developments, urban development and so on have brought communication and information to the more indisputable dimension of social life. Increased distances, interpersonal communication, transportation, and communication have turned into the most effective acts.

Communication and information studies to date have often preferred the classical approach (road, waterway, railroad, etc.) in terming and conceptualizing the subject. Hence, in order to contribute to previous studies, interpersonal communication and information have been discussed in two separate parameters, namely "*communication in terms of direction"* and "*communication in terms of means,"* and examined by descriptive technique, and finally the a priori forms of communication and information in the Turkish world were analyzed in this article.

Yıldırım, G. (2019). Tuva Türkçesinde bulunan gırtlaksı (faringal) ünlülerin fonemik özelliği hakkında. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1467-1478.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1467-1478, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

TUVA TÜRKÇESİNDE BULUNAN GIRTLAKSI (FARİNGAL) ÜNLÜLERİN FONEMİK ÖZELLİĞİ HAKKINDA

Gamze YILDIRIM*

Geliş Tarihi: Temmuz, 2019 ***Kabul Tarihi: Eylül, 2019***

Öz

Tuva Türkçesindeki gırtlaksı (yutaklanan-faringal) ünlülerle ilgili genel kanaat, söz konusu ünlülerin birincil kısa ünlülerden geliştiği yönündedir; ancak 900'ü aşkın sözcükte yaptığımız tarama sonucunda 10 sözcükte, gırtlaksı ünlülerin Ana Türkçede bulunan birincil uzun ünlülerden geliştiği görülmektedir. Bu durum şu şekilde formülleştirilebilir: *$\bar{V}$ > v' / *V > v'. Her iki durumda da Tuva Türkçesinin karakteristik seslerinden olan gırtlaksı ünlüler, iki farklı ses birimin (fonem) alt ses birimleri (alofon) durumundadır. Biz bu çalışmada, hem Tuva Türkçesinde gırtlaksılaşan birincil uzun ünlülerin karşılaştırmalı bir listesini sunmaya hem de söz konusu ünlüleri fonemik açıdan değerlendirmeye çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Tuva Türkçesi, gırtlaksı ünlüler, Ana Türkçe, fonem.

ON PHONEMIC STATUS OF PHARYNGEAL VOWELS IN TUVA TURKISH

Abstract

The common belief on pharyngeal vowels in Tuva Turkish is that they have evolved from primary short vowels. However, through analysis of more than 900 words, this study demonstrates that in 10 different words, pharyngeal vowels have evolved from Proto- Turkic (PT) primary long vowels. This can be formulated as *$\bar{V}$ > v' / *V > v'. Whether they are evolving from short vowels or long vowels, pharyngeal vowels of Tuva Turkish are allophones of 2 different phonemes. This study aims to provide a comparative analysis of pharyngealization of primary long vowels and to analyze these vowels in terms of their phonemic status.

Keywords: Tuva Turkish, pharyngeal vowels, Proto-Turkic, phoneme.

* Doktora Öğr.; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, yldrmgmz@hotmail.com

Giriş

Rusya Federasyonu içinde özerk bir yapıya sahip olan Tuva Cumhuriyeti; doğu ve güneyde Moğolistan, batıda Altay, kuzeyde ise Hakas Muhtar Cumhuriyetleri ile komşudur (İpek, 2016, s. 1627).

Günümüzde Tuva Türklerinin büyük çoğunluğu Tuva Cumhuriyeti'nde yaşamaktadır. Bununla birlikte, Moğolistan'da ve Çin'in Şincan Özerk Bölgesi'nde de Tuva toplulukları bulunmaktadır (Arıkoğlu, 2007, s. 1151).

Altay, Saha, Hakas Türkçeleri ile birlikte Türk lehçelerinin kuzeydoğu grubuna dahil olan Tuva Türkçesi hususunda yapılan tasnif çalışmalarında farklı görüşler ileri sürülmüştür. Samoyloviç, Bogoroditskiy, Räsänen, Benzing; Yakut, Tuva ve Hakas Türkçelerini "Kuzey Türkçesi" adı altında bir ana grup olarak ele almış ve daha sonra alt gruplara ayırmıştır. Benzing, üç lehçeye Altay Türkçesini dahil ederek söz konusu dört lehçeyi, Yakut Türkçesi ve diğerleri olmak üzere iki alt gruba ayırmıştır. Reşit Rahmeti Arat ve Talat Tekin -d- ve -z- seslerinden hareketle Tuva ve Hakas Türkçelerini farklı gruplarda değerlendirmişlerdir. Menges, Poppe ve Doerfer ise Tuva ve Hakas Türkçelerini aynı ana grup içinde ele almışlardır (Arıkoğlu, 2007, s. 1151).

1. Tuva Türkçesinin Ünlü Yapısı

Tuva Türkçesinin 24 ünlüsü bulunmaktadır. Bu ünlüler normal süreli, gırtlaksı (yutaklanan-faringal) ve uzun ünlüler olmak üzere üç gruba ayrılır. Tuva Türkçesindeki normal süreli ünlüler Türkiye Türkçesindeki ünlülere benzer: a, e, ı, i, o, ö, u, ü. Uzun ünlüler ise ünsüz düşmesi sonucu ortaya çıkmış ikincil uzunluklardır. Tuva Türkçesinde *g, ñ, l, r* gibi ünsüzlerin düşmesi sonucunda yan yana gelen normal süreli ünlüler ikincil uzun ünlüleri oluşturur: ogul > ool, yanak > çaak, agız > aas, bagır > baar, ogır > oor "hırsızlık" gibi (Arıkoğlu, 2007, s. 1154).

Tuva Türkçesinde, asli (birincil) ünlülerin bulunduğunu öne süren araştırmacılar da bulunmaktadır. F. G. İshakov ve A.A. Pal'mbah *düün* "dün" sözcüğünün asli uzun ünlü taşıdığını belirtmişlerdir. K. A. Biçeldey ise *kuura-* "kurumak", *daadıla-* "tadını almak", *eer-* "havlamak" sözcüklerini birincil ünlü uzunlukları için örnek göstermiştir. İ. V. Kormuşin de Tuva Türkçesinin Bay-Tayga ağzında birincil uzunlukların bulunduğunu belirtir: *aak* "beyaz", *eer* "erkek", *döört* "dört", *üüş heem* "üç nehir", *çeerge* "yere, yerde" (Koçoğlu Gündoğdu, 2010, s. 74). Bazı kaynaklarda *ööd* "öd" sözcüğünün de uzun ünlülü olduğu görüşü paylaşılır (Arıkoğlu, 2007, s. 1154).

2. Tuva Türkçesinde Bulunan Gırtlaksı (Faringal) Ünlüler

Tuva Türkçesinde bulunan 24 ünlünün 8 tanesini gırtlaksı (yutaklanan- faringal) ünlüler oluşturur: a', e', ı', i', o', ö', u', ü'. Söz konusu ünlüler sözcüklerin ilk hecesinde bulunur ve sözcük ek aldığında çoğunlukla gırtlaksılık kaybolur (Arıkoğlu, 2007, s. 1153).

Gırtlaksı ünlülerin alfabede gösterilmesi ile ilgili farklı yöntemler kullanılmıştır. 1930 yılında, Latin kökenli Tuva harfleri yapıldığı sırada gırtlaksı ünlüler için özel bir işaret kullanılmamış ve söz konusu ünlüler, tek heceli sözcüklerde uzun ünlü ile sözcük ek aldığında ise kısa ünlüyle belirtilmeye çalışılmıştır: *keeş* "deri", *keşter* "deriler"; *kuuş* "kuş", *sug kuzu* "su kuşu" gibi. Yazılışları aynı sözcüklerde ise gırtlaksı ünlüyü belirtmek için sözcüğün ünlüsü çift yazılmıştır: *paazı* "başı", *pazı* "tavası"; *eedi* "eti", *edi* "eşyası" . Tuva şairlerinden O. K. Sagan-ool, 1937 yılında gırtlaksı ünlüleri göstermek için h sesinin kullanılmasını teklif etmiştir: *pahş* "baş", *pahzı* "başı", *aht* "at", *oht* "ot" gibi (Arıkoğlu, 2000, s. 543). 1941 yılında Kiril kökenli alfabeye geçilmiş, 1960'larda ise gırtlaksı ünlüler sertleşme işareti (ъ) ile gösterilmiştir (Arıkoğlu, 2000, s. 546).

1968 yılında basılan Tuvaca- Rusça sözlükte, yazılışları aynı olan sözcüklerde karışıklığı önlemek amacıyla sadece on kelimede gırtlaksı ünlüler belirtilmiştir: *a't* "at", *at* "isim"; *a'ş- çem* "yemek", *aş* "aç"; *da'ş* "taş", *daş* "dış"; *dü'ş* "öğle", *düş* "rüya"; *ka't* "kat", *kat* "yemiş"; *kı'şkı* "kış", *kışkı* "çığlık"; *o't* "ot", *ot* "ateş"; *ça's* "yağış", *ças* "bahar"; *çü'k* "yük", *çük* "yön, taraf"; *e't* "et", *et* "eşya" (Arıkoğlu, 2000, s. 547).

1950'li yıllara kadar, Tuva Türkçesinde bulunan gırtlaksı ünlülerin fonetik özellikleri ile ilgili herhangi bir laboratuvar çalışması yapılmamıştır; ancak 1950-56 yıllarında Leningrad Üniversitesi Doğu Fakültesinin Şçerbi Laboratuvarı'nda M. İ. Matuseviç ve V. M. Nadelyev yönetiminde Tuvalı öğrenciler üzerinde çalışmalar yapılmış ve söz konusu ünlülerin gırtlaksı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arıkoğlu, 2000, s. 544).

David Harrison "Topics In The Phonology And The Morphology of Tuvan" adlı doktora tezinde gırtlaksı ünlüleri, fonetik laboratuvarında akustik özellikleri bakımından incelemiş ve "*low pitch*" terimini kullanarak IPA sisteminde alçak ton için kullanılan (`) diyakritiği (ayırt edici) ile işaretlemiştir (Harrison, 2000, s. 54-70). Harrison, Tuva Türkçesindeki ilk hece ünlülerinin kısa, gırtlaksı (low pitch) ve uzun olmak üzere üçlü bir karşıtlık oluşturabileceği fikrini de öne sürmüştür (Harrison, 2000, s. 56). Biçeldey, Tuva Türkçesinde on dokuz bin kadar gırtlaksı ünlü taşıyan sözcük bulunduğunu belirtmiştir; ancak Harrison, çalışmasında bu sözcüklerin sayısının birkaç yüz sözcüğü geçmediği tahmininde bulunur (Harrison, 2000, s. 56).

3. Gırtlaksı Ünlülerin Tarihî Gelişim Seyri ve Fonemik Özelliği

Gırtlaksı ünlülerin tarihî gelişim seyri ve kökeni hakkında farklı görüşler ileri sürülmüştür.

Şçerbak, Tuva Türkçesindeki gırtlaksı ünlüleri İlk Türkçe uzunluklarını muhafaza eden Türkmen ve Yakut lehçeleri ile karşılaştırmış ve söz konusu ünlülerin kısa ünlülerle uygunluk gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şçerbak, gırtlaksı ünlülerin Türkmence ve Yakutçada bulunan uzun ünlülerle denklik kurmasının istisna teşkil ettiğini öne sürer. Ona göre, patlayıcı ve akıcı ünsüz çifti önünde beliren gırtlaksı ünlü, sadece birkaç sözcükte uzun ünlülerle uygunluk gösterir: *ku'rt* "kurtçuk", *çu'rt* "yurt" (Şçerbak, 1998, s. 62-64). Ancak gırtlaksı ünlülerin Şçerbak'ın ileri sürdüğü fikrin aksine, farklı sözcüklerde de Ana Türkçede bulunan uzun ünlüler ile uygunluk gösterdiği görülmektedir: Tuv. *a'ş* "aş, yemek" (< AT *āş); Tuv. *ı'ş-* "şişmek" (< AT *sīş-); Tuv. *ı't* "köpek" (< AT *īt); Tuv. *bı't* "bit" (< AT *bīt); Tuv. *bu'duḳ* "ağaç dalı" (< AT *būtı-); Tuv. *kü'ze* "istemek" (< AT *kūse-); Tuv. *dü'ş* (< AT *tūş). Şçerbak, aynı çalışmada gırtlaksı ünlülerin *p, t, ç, k, s, ş* ünsüzlerinin güçlü soluklanmasının (aspiration) etkisiyle meydana geldiği görüşünü paylaşır (Şçerbak, 1998, s. 67).

Serebrennikov, İlk Türkçede bulunan uzun ünlülerin Tuva Türkçesinde gırtlaksılaşmadığı ve kısa ünlülerle karıştığı fikrini öne sürmüştür (Serebrennikov, Gadjieva, 2011, s. 37).

F. G. İshakov, gırtlaksı ünlülerin -ġ- sesinin erimesi sonucu oluştuğunu belirtir: Tuv. *ça'ş* , Türkm. *yağış* "yağmur"; Tuv. *a't*, Moğ. *aġt* "at" gibi. Şçerbak, İshakov' un bu kuramına yetersiz örnek sebebiyle itiraz etmiştir (Şçerbak, 1998, s. 65).

Pal'mbah, Tuva Türkçesindeki gırtlaksı ünlülerin fonemik (anlam ayırt edici) olduğunu belirterek şu örnekleri verir:

at "ad"____ a't "at"

ıt- "göndermek"____ ı't "köpek"

ot "od, ateş" ____ o't "ot"

et- "etmek" ____ e't "et"

ças "bahar" ____ ça's "yağmur"

düş "uyku"____ dü'ş- "düşmek"

aş "aç" ____ a'ş "aş, yemek" (Tekin, 1995, s. 34).

Talat Tekin, Pal'mbah'ın listesine dikkat çekerek gırtlaksı olmayan ünlülerin Ana Türkçedeki birincil uzun ünlülere denk geldiğini belirtmiştir; ancak bu konuda kesin bir sonuca ulaşabilmek için daha çok malzemeye ihtiyaç duyulduğunu da vurgulamıştır (Tekin, 1995, s. 34).

Biz 900'ü aşkın sözcükte yaptığımız tarama neticesinde Ana Türkçede bulunan uzunlukların bazı sözcüklerde, genel kanaatin tersine Tuva Türkçesinde gırtlaksılaştığını tespit ettik. Tespit ettiğimiz 10 sözcüğün karşılaştırmalı listesi şu şekildedir:

1. AT ****hārt*** "arka, dağ geçidi" (Tekin, 1995, s. 173)

EUT art (EUTS, 20); KT art (DLT IV, 37); Kıp. art, ard "arka" (KTS, 12); Türk. art; Az. ard; Türkm. ārt; Uyg. art; Tat. art; Başk. art; Kırg. art; Kaz. art (TLS I, 26-27); Gag. ārt, art (GTS, 2); KMalk. art (KMTS, 90); Krm. art (KrmTS, 49); Kum. art (KumTS, 40); Alt. art (ATS, 28); Hal. hā^{a}rt (WChal., 122); **Tuv. a'rt**; Yak. ārtıḳ "dağ geçidi" (EDAL, 1157).

2. AT ****āş*** "aş, çorba" (Tekin, 1995, s. 172)

EUT aş, aşa- "yemek, yemek yemek" (EUTS, 23); KT aş, aşa- (DLT IV, 42); Kıp. aş, aşa- "yemek, yemek yemek" (KTS, 14); HT aş (NF, 23); Türk. aş; Az. aş; Türkm. aş; Uyg. aş; Tat. aş; Kırg. aş; Kaz. as (TLS I, 30-31); KMalk. aş (KMTS, 91); Krm. aş (KrmTS, 50); Kum. aş (KumTS, 44); Hal. āş, ā̄ş (WChal., 83); Hak. as (HTS, 52); **Tuv. a'ş**[1]; Yak. as (EDAL, 605).

3. AT ****sīş-*** "şişmek" (Tekin, 1995, s. 176)

EUT siş- (EUTS, 207); KT sış "şiş, şişmiş" (DLT IV, 519); Kıp. şiş- (KTS, 254); Çağ. şiş- (ÇTS, 1049); Türk. şiş-; Az. şiş-; Türkm. çīş-; Özb. şiş- (TLS I, 826-827); Hal. şış- (WChal., 196); Kırg. şişi- (KırgTS, 690); Başk. şėş- (BTS, 557); Kum. şiş- (KumTS, 311); Çuv. şıś- (ÇuTS, 303); **Tuv. ı'ş-**; Yak. is- (EDAL, 429).

4. AT ****īt*** "köpek" (Tekin, 1995, s. 176)

Kök. ıt "köpek yılı" (OY, 142); EUT it (EUTS, 100); KT ıt (DLT IV, 221); Kıp. it (KTS, 116); HT it (IM, 35); Türk. it; Az. it; Türkm. it; Özb. it; Uyg. it, işt; Kırg. it; Kaz. iyt (TLS I, 408-409); Hal. it (WChal., 141); KMalk. it (KMTS, 230); Tat. ėt (TTS, 129); Başk. ėt (BTS, 159); Alt. iyt (ATS, 91); Çuv. yıtĭ, yıt (ÇuTS, 91); **Tuv. ı't**[2]; Yak. ıt (EDAL, 1029).

5. AT ****bīt*** "bit" (Tekin, 1995, s. 176)

[1] Ayrıca *bk.* Harrison K. David, Anderson D.S. Gregory, "Tuvan Talking Dictionary", http://talkingdictionary.swarthmore.edu/tuvan/?fields=gloss&q=food (Erişim tarihi: 27.03.2019).

[2] Ayrıca *bk.* Harrison K. David, Anderson D.S. Gregory, "Tuvan Talking Dictionary", http://talkingdictionary.swarthmore.edu/tuvan/?fields=gloss&q=dog (Erişim tarihi: 27.03.2019).

EUT bit (EUTS, 45); KT bit (DLT IV, 95); Kıp. bit (KTS, 33); HT bit (IM, 20); Çağ. bit (ÇTS, 155); Türk. bit; Az. bit; Türkm. bit; Özb. bit; Uyg. pit, pişt; Kırg. bit; Kaz. bit (TLS I, 72-73); Tat. bét (TTS, 59); Başk. bét (BTS, 79); Hal. bit (WChal., 93); Krm. bit (KrmTS, 62); KMalk. bit (KMTS, 123); Kum. bit (KumTS, 76); Alt. biyt (ATS, 41); Çuv. pıytĭ (ÇuTS, 172); **Tuv. bı't**; Yak. bıt (EDAL, 1081).

6. AT ****būtı-*** "budamak" (Tekin, 1995, s. 179)

EUT butıḳ "budak, ağaç dalı" (EUTS, 55); KT butıḳ, butaḳ (DLT IV, 120); Kıp. buda- "budamak", budaġ, budaḳ, butaġ, butaḳ; HT butaḳ (IM, 22); Çağ. buda- (ÇTS, 169); Türk. buda-, budak; Az. buda-, budaġ; Özb. butåḳlä-, butåḳ; Uyg. puti-, putaḳ; Tat. botaḳ; Başk. botaḳ; Kırg. buta-, butaḳ; Kaz. buta-, butaḳ (TLS I, 82-83); Türkm. pūda-, pūdaḳ (TüTS, 538); **Tuv. bu'duḳ**; Yak. bıtā-, butuḳ (EDAL, 1114).

7. AT ****ḳūrt*** "kurt, böcek" (Tekin, 1995, s. 179)

EUT ḳurt (EUTS, 188); KT ḳurt (DLT IV, 383); Kıp. ḳurt, ḳurd (KTS, 164); HT ḳurt (IM, 48); Çağ. ḳurt (ÇTS, 672); Türk. kurt; Az. ġurd; Türkm. ġūrt; Özb. ḳurt; Uyg. ḳurt; Tat. ḳort; Kırg. ḳurt; Kaz. ḳurt (TLS I, 518-519); Hak. hurt (HTS, 196); Çuv. hurt (ÇuTS, 275); **Tuv. ḳu'rt**[3] (EDAL, 808).

8. AT ****yūrt*** "yaylak, obanın göçüp konduğu yer" (Tekin, 1995, s. 180)

Kök. yurt "yurt, kamp yeri, konaklama yeri" (OY, 192); EUT yurt (EUTS, 305); KT. yurt (DLT IV, 816); Kıp. yurt (KTS, 330); Çağ. yurt (ÇTS, 1263); Türk. yurt; Türkm. yūrt; Özb. yurt; Uyg. yurt; Tat. yort; Başk. yort; Kırg. curt (TLS I, 998-999); Hal. yū^{u}rt (WChal., 230); Krm. yurt (KrmTS, 385); Kum. yurt (KumTS, 400); Hak. çurt (HTS, 109); Alt. curt (ATS, 66); Çuv. şurt (ÇuTS, 212); **Tuv. çu'rt**; Yak. surt (EDAL, 1000).

9. AT ****kūse-*** "arzu etmek" (Tekin, 1995, s. 185)

Kıp. küse-, köse- (KTS, 169); Türkm. küyse- (TüTS, 431); Tat. kösen- (TTS, 229); Kırg. küsö- (KırTS, 542); **Tuv. kü'ze-** (EDAL, 829).

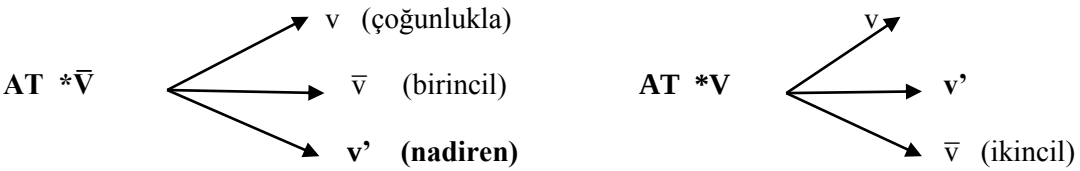
10. AT ****tūş*** "gün ortası, öğle vakti" (Tekin, 1995, s. 185)

Kıp. tüş, düş (KTS, 288); Çağ. tüş (ÇTS, 1174); Özb. tüş; Uyg. çüş; Tat. töş; Başk. töş; Kırg. tüş; Kaz. tüs (TLS I, 674-675); Kum. tüş (KumTS, 346); Alt. tüş (ATS, 190); **Tuv. dü'ş**[4] (EDAL, 1384).

[3] Ayrıca *bk.* Harrison K. David, Anderson D.S. Gregory, "Tuvan Talking Dictionary", http://talkingdictionary.swarthmore.edu/tuvan/?fields=gloss&q=worm (Erişim tarihi: 27.03.2019).

[4] Ayrıca *bk.* Harrison K. David, Anderson D.S. Gregory, "Tuvan Talking Dictionary", http://talkingdictionary.swarthmore.edu/tuvan/?fields=gloss&q=noon (Erişim tarihi: 27.03.2019).

Ana Türkçedeki kısa ünlülerin büyük bir çoğunluğu Tuva Türkçesinde gırtlaksılaşmıştır; ancak az sayıda dahi olsa AT'de bulunan uzun ünlülerin de Tuva Türkçesinde gırtlaksılaştığı görülmektedir. Eş zamanlı bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde gırtlaksı ünlüler ile normal süreli ünlülerin fonemik zıtlık oluşturduğu tespit edilebilir; fakat art zamanlı bir değerlendirme ile gırtlaksı ünlülerin farklı fonemlerin (ses birim) alt ses birimleri (alofon) olduğu sonucuna ulaşılabilir. Tuva Türkçesindeki ünlülerin tarihî gelişim seyri gırtlaksı ünlüler dahil edilerek şu şekilde gösterilebilir:



Her iki durumda da gırtlaksı ünlüler fonemik bir özellik göstermemektedir. Söz konusu ünlüler, iki farklı fonemin (AT *V̄, AT *V) alt ses birimi (alofon) durumundadır ve ikincildir.

4. Sonuç

Tuva Türkçesinde bulunan gırtlaksı ünlüler ile ilgili genel görüş, söz konusu ünlülerin Ana Türkçe ve İlk Türkçedeki birincil kısa ünlülerden geliştiği yönündedir; ancak yaklaşık 900 sözcükte yaptığımız tarama sonucunda, 10 sözcükte gırtlaksı ünlülerin birincil uzun ünlülerden geliştiği tespit edilmiştir: Tuv. *a'rt* "arka, dağ geçidi" (AT *hārt); Tuv. *a'ş* "aş, yemek" (AT *āş); Tuv. *ı'ş-* "şişmek" (AT *sīş-); Tuv. *ı't* "köpek" (AT *īt); Tuv. *bı't* "bit" (AT *bīt); Tuv. *bu'duḳ* "budak" (AT *būtı-); Tuv. *ḳu'r*t "kurtçuk" (AT *ḳūrt); Tuv. *çu'rt* "yurt" (AT *yūrt); Tuv. *kü'ze-* "istemek, arzu etmek" (AT *kūse-); Tuv. *dü'ş* (AT *tūş).

Bununla birlikte, eş zamanlı bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde gırtlaksı ünlülerin anlam ayırt edici (fonemik) bir nitelik taşıdığı görülmektedir: at "ad", a't "at"; ıt- "göndermek", ı't "köpek"; et- "etmek", e't "et" gibi. Ancak art zamanlı bir inceleme ile hem kısa hem de uzun (kısmen) ünlülerden gelişen gırtlaksı ünlülerin birer fonem değil, alt ses birim (alofon) olduğu sonucuna varılabilir: Tuv. *a'rt* "arka, dağ geçidi" (< AT *hārt); Tuv. *ı't* "köpek" (< AT *īt); Tuv. *a'ş* "aş, yemek" (< AT *āş); Tuv. *e't* "et"(< AT *et); Tuv. *a'ş-* "açmak" (< AT *aç-); Tuv. *o't* "ot" (< AT *ot).

Kısaltma ve İşaretler

Alt. : Altay Türkçesi
AT : Ana Türkçe
ATS : Altay Türkçesi Sözlüğü

Az. :Azerbaycan Türkçesi
Başk. : Başkurt Türkçesi
bk. : bakınız
BTS : Başkurt Türkçesi Sözlüğü
Çağ. : Çağatay Türkçesi
ÇTS : Çağatay Türkçesi Sözlüğü
ÇuTS : Çuvaş Türkçesi Sözlüğü
Çuv. : Çuvaş Türkçesi
DLT : Divânü Lügati't Türk
EDAL **:** An Etymological Dictionary of Altaic Languages
EUT : Eski Uygur Türkçesi
EUTS : Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü
Gag. : Gagavuz Türkçesi
GTS : Gagavuz Türkçesi Sözlüğü
Hak. : Hakas Türkçesi
Hal. : Halaç Türkçesi
HT : Harezm Türkçesi
HTS : Hakas Türkçesi Sözlüğü
IM : İbni Mühennâ Lügati
İT : İlk Türkçe
Kaz. : Kazak Türkçesi
KB **:** Kutadgu Bilig
Kıp. : Kıpçak Türkçesi
Kırg. : Kırgız Türkçesi
KırgTS **:** Kırgız Türkçesi Sözlüğü
KMalk. : Karaçay-Malkar Türkçesi
KMTS **:** Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü
Krm. : Kırım-Tatar Türkçesi
KrmTS **:** Kırım-Tatar Türkçesi Sözlüğü
KT : Karahanlı Türkçesi
KTS : Kıpçak Türkçesi Sözlüğü
Kum. : Kumuk Türkçesi
KumTS : Kumuk Türkçesi Sözlüğü
NF : Nehcü'l- Feradis
OY **:** Orhon Yazıtları
Özb. : Özbek Türkçesi
Tat. : Tatar Türkçesi
TLS **:** Türk Lehçeleri Sözlüğü
Tuv. : Tuva Türkçesi
Türk. : Türkiye Türkçesi
Türkm. **:** Türkmen Türkçesi
TüTS : Türkmen Türkçesi Sözlüğü
Uyg. : Uygur Türkçesi

WChal.	: Halaç Türkçesi Sözlüğü (Wörterbuch des Chaladsch)
Yak.	: Yakut Türkçesi
***V**	: varsayımsal (hipotetik) kısa ünlü
***V̄**	: varsayımsal (hipotetik) uzun ünlü
v'	: gırtlaksı ünlü
v	: kısa ünlü
v̄	: uzun ünlü

Kaynaklar

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III- indeks*. İstanbul: TKAE Yayınları.

Arıkoğlu, E. (2000). Tuva Türkçesinde gırtlaksı ünlüler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 10*, s. 543-547.

Arıkoğlu, E. (2007). *Tuva Türkçesi.* (*ed*. Ahmet Bican Ercilasun), Türk Lehçeleri Grameri. Ankara: Akçağ Yay., s. 1151-1128.

Ata, A. (1998). *Nehcü'l Ferâdîs, dizin- sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Atalay, B. (2006). *Divanü Lûgati't Türk IV (Dizin)*. Ankara: TDK Yayınları.

Battal, A. (1997). *İbni- Mühennâ Lûgati*. Ankara: TDK. Yayınları.

Bayram, B. (2007). *Çuvaş Türkçesi- Türkiye Türkçesi sözlük*. Konya: Tablet Yayınları.

Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Doerfer, G. ve Tezcan, S. (1980). *Wörterbuch des chaladsch (dialekt von charrab)*. Budapest: Akadémıaı Kıadó.

Gaydarci, G. A. *vd*. (1991). *Gagauz Türkçesinin sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Gürsoy Naskali, E. ve Duranlı, M. (1999). *Altayca- Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Gürsoy Naskali, E. *vd*. (2007). *Hakasça- Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Harrison, K. D. (2000). *Topics ın the phonology and the morphology of tuvan*. Ph. D. Dissertation, New Haven, Connecticut: Yale University.

Harrison, K. D., Anderson D. S. Gregory, "Tuvan talking dictionary", http://talkingdictionary.swarthmore.edu/tuvan/ (Erişim tarihi: 27.03.2019).

İpek, B. (2016). Tuva Türkçesinde pekiştirme edatları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, *5*(4), 1627-1650.

Karşılaştırmalı Türk lehçeleri sözlüğü I- II (Komisyon) (1991). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Koçoğlu (Gündoğdu), V. (2010). Tuva Türkçesindeki ünlü uzunluklarına dair. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, *10*(1), 73-80.

Muzafarov, R. ve Muzafarov, N. (2018). *Kırım Tatar Türkçesi-Türkiye Türkçesi- Rusça sözlük* (*çev*. Nariman Seyityahya). Ankara: TDK Yayınları.

Öner, M. (2015). *Kazan- Tatar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Serebrennikov, B. A. ve Gadjieva, N. Z. (1998). *Türk yazı dillerinin karşılaştırmalı-tarihî grameri*. Ankara: TDK. Yayınları.

Starostin, S., Dybo, A. ve Mudrak, O. (2003). *An etymological dictionary of altaic languages*, (3 Vol.). Brill.

Şçerbak, A. M. (1998). *Türk lehçelerinin karşılaştırmalı ses bilgisi*. Ankara: TDK. Yayınları.

Tavkul, U. (2000). *Karaçay- Malkar Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, T. (2008). *Orhon yazıtları.* Ankara: TDK. Yayınları.

Tekin, T. (1995). *Türk dillerinde birincil uzun ünlüler*. Ankara: Simurg Yayınları.

Tekin, T. *vd*. (1995). *Türkmence- Türkçe sözlük*. Ankara: Simurg Yay.

Toparlı, R., Vural, H. ve Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK. Yayınları.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Konya: Eğitim Yayınları.

Yudahin, K. K. (1998). *Kırgız sözlüğü I-II*. Ankara: TDK Yayınları.

Extended Abstract

Tuva Turkish has 24 vowels which are divided into 3 groups: short, pharyngeal, long vowels.

The short vowels are similar to the vowels in Turkish: a, e, ı, i, o, ö, u, ü. The long vowels which have emerged as a consequence of consonant dropping are of secondary length. In Tuva Turkish, after dropping of consonants such as g, ñ, l, r the remaining two short wovels form secondary long vowels: ogul > ool, yanak > çaak, agız > aas, bagır > baar, ogır > oor "hırsızlık" gibi. (Arıkoğlu, 200, p.1154). Some researchers have different opinions about the existance of primary long vowels in Tuva Turkish. For example, F.G. Ishakov and A. A. Pal'mbah state that the word *düün* "yesterday" has actually a primary long vowel. K.A. Biçeldey lists the words *kuura-* "to dry", *daadıla-* "to taste", *eer-* "to bark" as examples of primary long vowels.

According to I. V. Kormusin Bay-Tayga dialect of Tuva Turkish also has primary long vowels. *aak* "white", *eer* "man", *döört* "four", *üüş heem* "three rivers", *çeerge* "on the floor"(Koçoğlu Gündoğdu, 2010, p. 74). Some researchers state that the word *ööd* "bile" has a primary long vowel, too.

In Tuva Turkish 8 of 24 vowels are classified as pharyngeal vowels: a', e', ı', i', o', ö', u', ü'. These vowels are found in the first syllable of the words and they lose their pharyngeal aspect when a suffix is added.

Şçerbak compared pharyngeal vowels of Tuva Turkish to the vowels in Turkmen and Yakut, which preserve their Pre-Turkic vowel length, and he concluded that these vowels in Tuva Turkish are similar to short vowels. He argued that is an exception when Tuva Turkish pharyngeal vowels are equivalent to long vowels in Turkmen and Yakut. According to Şçerbak, a pharyngeal vowel which appears before a pair of plosive and trill consonants can be considered as o long vowel. *ku'rt* "worm", *çu'rt* "homeland" (Şçerbak, 1998, p. 62-64).

Serebrennikov claims that Pre-Turkic long vowels don't become pharyngeal vowels (Serebrennikov, Gadjieva, 2011, p. 37).

F. G. Ishakov argues that pharyngeal vowels are actually a consequence of dropping of

-ġ- sound (Tuva Turkish *ça'ş*, Turkmen *yaġış* "rain"; Tuva Turkish *a't,* Mongolian *aġt* "horse"), however Şçerbak disagrees with Ishakov's theory as there isn't enough evidence to support this (Şçerbak, 1998, p. 65).

Pal'mbah states that Tuva Turkish pharyngeal vowels are phonemes (distinguishing one word from another) and he lists these words as examples:

at "name"____ a't "horse"

ıt- "to send"____ ı't "dog"

ot "fire" ____ o't "grass"

et- "to do" ____ e't "meat"

ças "spring" ____ ça's "rain"

düş "sleep"____ dü'ş- "to fall"

aş “hungry” ____ a’ş “meal” (Tekin, 1995, p. 34).

Talat Tekin analyzes Palmbah’s list of words and he argues that non-pharyngeal vowels in Tuva Turkish are equivalent to primary long vowels in Turkish, however more data is needed to have a more accurate conclusion (Tekin, 1995, p.34).

In this research, over 900 words are studied. This analysis demonstrated that contrary to common belief, Proto-Turkic long vowels become pharyngeal vowels in Tuva Turkish.

Comparative analysis of 10 words are as below:

1. PT ****hārt*** “back, mountain pass” (Tekin, 1995, p. 173)

OUT art (EUTS, 20); KT art (DLT IV, 37); Kip. art, ard (KTS, 12); Turk. art; Az. ard; Turkm. ārt; Uyg. art; Tat. art; Bashk. art; Kyrg. art; Kaz. art (TLS I, 26-27); Gag. ārt, art (GTS, 2); KMalk. art (KMTS, 90); Crim. art (KrmTS, 49); Kum. art (KumTS, 40); Alt. art (ATS, 28); Khal. hā^{a}rt (WChal., 122); **Tuv. a’rt**; Yak. ārtıḳ (EDAL, 1157).

2. PT ****āş*** “food” (Tekin, 1995, p. 172)

OUT aş, aşa- “food, to eat” (EUTS, 23); KT aş, aşa- (DLT IV, 42); Kip. aş, aşa- (KTS, 14); KhT. aş (NF, 23); Turk. aş; Az. aş; Turkm. aş; Uyg. aş; Tat. aş; Kyrg. aş; Kaz. as (TLS I, 30-31); KMalk. aş (KMTS, 91); Crim. aş (KrmTS, 50); Kum aş (KumTS, 44); Khal. āş, a̋ş (WChal., 83); Khak. as (HTS, 52); **Tuv. a’ş**; Yak. as (EDAL, 605).

3. PT ****sīş-*** “to swell” (Tekin, 1995, p. 176)

OUT siş- (EUTS, 207); KT sış “swollen” (DLT IV, 519); Kip. şiş- (KTS, 254); Chag. şiş- (ÇTS, 1049); Turk. şiş-; Az. şiş-; Turkm. çi̋ş-; Uzb. şiş- (TLS I, 826-827); Khal. şış- (WChal., 196); Kyrg. şişi- (KırgTS, 690); Bashk. şėş- (BTS, 557); Kum. şiş- (KumTS, 311); Chuv. şıś- (ÇuTS, 303); **Tuv. ı’ş-**; Yak. is- (EDAL, 429).

4. PT ****īt*** “dog” (Tekin, 1995, p. 176)

Kök. ıt “dog year” (OY, 142); OUT it (EUTS, 100); KT ıt (DLT IV, 221); Kip. it (KTS, 116); KhT. it (IM, 35); Turk. it; Az. it; Turkm. it; Uzb. it; Uyg. it, işt; Kyrg. it; Kaz. iyt (TLS I, 408-409); Khal. it (WChal., 141); KMalk. it (KMTS, 230); Tat. ėt (TTS, 129); Bashk. ėt (BTS, 159); Alt. iyt (ATS, 91); Chuv. yıtĭ, yıt (ÇuTS, 91); **Tuv. ı’t**; Yak. ıt (EDAL, 1029).

5. PT ****bīt*** “lice” (Tekin, 1995, p. 176)

OUT bit (EUTS, 45); KT bit (DLT IV, 95); Kip. bit (KTS, 33); KhT. bit (IM, 20); Chag. bit (ÇTS, 155); Turk. bit; Az. bit; Turkm. bit; Uzb. bit; Uyg. pit, pişt; Kyrg. bit; Kaz. bit (TLS I, 72-73); Tat. bėt (TTS, 59); Bashk. bėt (BTS, 79); Khal. bit (WChal., 93); Crim. bit (KrmTS, 62); KMalk. bit (KMTS, 123); Kum. bit (KumTS, 76); Alt. biyt (ATS, 41); Chuv. pıytĭ (ÇuTS, 172); **Tuv. bı’t**; Yak. bıt (EDAL, 1081).

6. PT ****būtı-*** “ to prune, to cut” (Tekin, 1995, p. 179)

OUT butıḳ “snag, branch” (EUTS, 55); KT butıḳ, butaḳ (DLT IV, 120); Kip. buda- “budamak”, budaġ, budaḳ, butaġ, butaḳ; KhT. butaḳ (IM, 22); Chag. buda- (ÇTS, 169); Turk. buda-, budak; Az. buda-, budaġ; Uzb. butåḳlä-, butåḳ; Uyg. puti-, putaḳ; Tat. botaḳ; Bashk. botaḳ; Kyrg. buta-, butaḳ; Kaz. buta-, butaḳ (TLS I, 82-83); Turkm. pūda-, pūdaḳ (TüTS, 538); **Tuv. bu’duḳ**; Yak. bıtā-, butuḳ (EDAL, 1114).

7. PT ****ḳūrt*** “worm” (Tekin, 1995, p. 179)

OUT ḳurt (EUTS, 188); KT ḳurt (DLT IV, 383); Kip. ḳurt, ḳurd (KTS, 164); KhT. ḳurt (IM, 48); Chag. ḳurt (ÇTS, 672); Turk. kurt; Az. ġurd; Turkm. ġūrt; Uzb. ḳurt; Uyg. ḳurt; Tat. ḳort; Kyrg. ḳurt; Kaz. ḳurt (TLS I, 518-519); Khak. hurt (HTS, 196); Chuv. hurt (ÇuTS, 275); **Tuv. ḳu’rt** (EDAL, 808).

8. PT. ****yūrt*** “homeland, camping site” (Tekin, 1995, p. 180)

Kök. yurt (OY, 192); OUT yurt (EUTS, 305); KT. yurt (DLT IV, 816); Kip. yurt (KTS, 330); Chag. yurt (ÇTS,1263); Turk. yurt; Turkm. yūrt; Uzb. yurt; Uyg. yurt; Tat. yort; Bashk. yort; Kyrg. curt (TLS I, 998-999); Khal. yū^{u}rt (WChal., 230); Crim. yurt (KrmTS, 385); Kum. yurt (KumTS, 400); Khak. çurt (HTS, 109); Alt. curt (ATS, 66); Chuv. şurt (ÇuTS, 212); **Tuv. çu’rt**; Yak. surt (EDAL, 1000).

9. PT ****kūse-*** "to wish" (Tekin, 1995, p. 185)

Kip. küse-, köse- (KTS, 169); Turkm. küyse- (TüTS, 431); Tat. kösen- (TTS, 229); Kyrg. küsö- (KırTS, 542); **Tuv. kü'ze-** (EDAL, 829).

10. PT ****tūş*** "noon" (Tekin, 1995, p. 185)

Kip. tüş, düş (KTS, 288); Chag. tüş (ÇTS, 1174); Uzb. tüş; Uyg. çüş; Tat. töş; Bashk. töş; Kyrg. tüş; Kaz. tüs (TLS I, 674-675); Kum. tüş (KumTS, 346); Alt. tüş (ATS, 190); **Tuv. dü'ş** (EDAL, 1384).

Analysis shows that most of the Pre-Turkic and Proto-Turkic short vowels become pharyngeal vowels in Tuva Turkish, however it can also be seen that a few of Proto-Turkic long vowels become pharngeal too.

An synchoronic analysis may show that pharyngeal vowels are in phonemic contrast to short vowels but through a diachronic analysis, we can conclude that Tuva Turkish pharyngeal vowels are allophones of different phonemes.

Abbreviations

Alt. : Altai Turkish
Az. : Azerbaijan Turkish
Bashk. : Bashkir Turkish
Chag. : Chagatay Turkish
Chuv. : Chuvash
Crim. : Crimean Tatar Turkish
Gag. : Gagauz Turkish
Kaz. : Kazakh Turkish
Khak. : Khakas
Khal. : Khaladj Turkish
KhT. : Khwarazm Turkish
Kip. : Kipchak Turkish
KMalk.: Karachai-Malkar Turkish
Kök. : Köktürk Turkish
KT : Karakhanid Turkic
Kum. : Kumuk Turkish
Kyrg. : Kyrgyz Turkish
OUT : Old Uyghur Turkish
OY : Orhon Yazıtları (The Orkhon Inscriptions)
PT : Proto Turkic
Tat. : Tatar Turkish
Turk. : Turkish
Turkm .: Turkman Turkish
Tuv. : Tuva Turkish
Uyg. : Modern Uyghur Turkish
Uzb. : Uzbek Turkish
Yak. : Yakut Turkish
***V** : hypothetical vowel
***V̄** : hypothetical long vowel
v' : pharyngeal vowel
v : short vowel
v̄ : long vowel

Kufacı, O. (2019). *Arşî Divanı*'nda Fazlullah-I Hurûfî ile ilgili tespitler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1479-1523.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1479-1523, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ARŞÎ DİVANI'NDA FAZLULLAH-I HURÛFÎ İLE İLGİLİ TESPİTLER

Osman KUFACI*

Geliş Tarihi: Şubat, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Arşî, 16. yüzyılın sonu ile 17. yüzyılın ilk yarısında yaşamıştır. Asıl adı ve ailesi hakkında kaynaklarda bir bilgi yoktur. Hurûfîlik inancını benimsemiş bir tekke şairidir. Hurûfî şairlerden Muhîtî'ye (d. 1553-ö. ?) intisap etmiş ve onun dervişi olmuştur. *Divan*'ında hem dinî hem de din dışı şiirler vardır. *Divan*'daki şiirlerde Hurûfîlik inancını ele almış, bu inancın prensiplerini dillendirmiş, bu inancı yaymaya, muhataplarına nasihatlerde bulunmaya çalışmıştır.

Hurûfîliğin kurucusu olan ve mensupları tarafından çok kıymet addedilen Fazlullah-ı Hurûfî'nin, bu inancı benimsemiş şairlerce nasıl tavsif edildiğine dair daha önce yapılmış bir çalışmaya tesadüf edilmemiştir. Bu sebeple divan şiiri araştırmaları sahasındaki bu boşluğu doldurmak maksadıyla Hurûfî bir şair olan Arşî'nin *Divanı* ele alınıp incelenmiştir. Ayrıca bu makale ile Fazlullah-ı Hurûfî hakkında yapılacak daha genel çalışmalara katkı sunmak istenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fazlullah-ı Hurûfî, Hurûfîlik, Arşî, *Arşî Divanı*.

THE FINDINGS ON FAZLULLAH-I HURÛFÎ IN THE ARŞÎ BRANCH OF DIVAN LITERATURE

Abstract

Arşi lived in the end of the 16th century and in the first half of the 17th centuries. There is no information in the sources about his real name and his family. He is a lodge (Islamic monastery) poet who has embraced the faith of Hurufism. He connected to Muhiti, who is one of the poet of Hurufism and became his dervish. There are both religious and non-religious poems in his Divan. He dealed with the faith of Hurufism, voiced the principles of this belief, tried to spread this belief and advise his interlocutors in his poems in Divan.

No previous study was found on how Fazlullah-i Hurufi, the founder of Hurufism and a very valuable person according to its members, was characterized by poets who embraced this belief. Therefore, this study addressed and analyzed the *Divan* of Arşi, a Hurufi poet, to fill this gap in divan (Ottoman) poetry research. In addition, the paper aimed at contributing to more general studies on Fazlullah-i Hurufi.

Keywords: Fazlullah-ı Hurufi, Hurufism, Arşi, Divan of Arşi.

* Dr. Öğr. Üyesi; Sinop Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, osmankufaci@hotmail.com

Giriş

1. Arşî, Hayatı ve Edebî Kişiliği

1.1. Hayatı

Arşî, 16. yüzyılın sonu ile 17. yüzyılın ilk yarısında yaşamıştır. Asıl adı, ailesi ve edebî kişiliği hakkında kaynaklarda bir malumat bulunmaz. *Divan*'ındaki Farsça kaleme alınmış 51. gazelin baş tarafına aşağıya kaydedilen mensur bir açıklama ilave edilmiştir:

"Hazret-i sâhib-beyân Fazl-ı Kadîm-i Müte´âl (ﷺ)Hazret-i Resûlullâh Aleyhisselâm'dan yedi yüz kırk yıldan sonra âlem-i zâttan âlem-i sıfâta geldiler. Ve ben de ki Arşî Dede'yüm, Hicret'ün dokuz yüz yetmiş yılından sonra âlem-i terkîbe geldüm. Hazret-i sâhibü'l-beyân ile bu bendenin mâ-beyninde fâsıla iki yüz otuz yıl vardır ve bu iki yüz otuz yıl terkîb olmak lâzım gelürse lafz-ı "yârî dâd (yardım etti)" zâhir olur. Türkî dilince dimek olur ki "yarlık virdi" ve bu gazel târîhe münâsib düşmekle kayd-ı kitâbete geldi" (Kahraman, 1989, s. 125). Ebced hesabına göre "Yârî dâd" ibaresi 230 rakamını vermektedir. Böylece şairin Fazlullah Hurûfî'den (740/1339) 230 sene sonra yani 970/1562 yılında dünyaya geldiği anlaşılır. Farsça gazelin ilk beyti şöyle başlar:

Bi'hamdi'llâh ki arşî bende-râ ân-fazl "yârî dâd"
Beyâmûzend 'ilm-i men-ledün ez-lutf şüd üstâd (G. 51/1)

"Allah'a hamd olsun ki o Fazlullah, Arşî bendesine inayet etti. Üstadım, bir ihsan olarak bana ilahî sırlara ait olan ilmini öğretti."

Arşî Dede'nin 1030/1620 tarihinde öldüğünü Millet Kütüphanesi'nde bulunan bir mecmuadaki tarih kaydından öğrenmekteyiz (Millet Kütüphanesi, Farsça Eserler, Mecmûa No:1034, yk. 2a). Doğduğu ve yaşadığı yer hakkında da kaynaklarda herhangi bir bilgi yer almaz. Tezkire yazarlarının Hurûfî inancına sahip Arşî ile ilgili ya hiç bilgi vermedikleri; ya da "Arşî" mahlasını kullanan şairleri birbirine karıştırdıkları görülür. Hasan Çelebi, Âşık Çelebi ve Esrar Dede, Tireli Arşî'nin ilim yolunda iken Mevlevî olduğunu, Mora şehirlerinde oradan oraya dolaştığını, güzel söyleyişe sahip olduğunu, Mora'da öldüğünü ve buraya defnedildiğini, hemen hemen birbirine benzer ifadelerle dile getirirler. Kafzâde Faizî ise, bir cümle ile memleketini söyleyip iki beytini örnek olarak verir. Tezkire yazarlarının "Arşî" mahlasını kullananlarla ilgili verdiği bilgilerin ihtilaflı olduğu söylenebilir. Yenipazarlı Arşî'den ziyade Hurûfî Arşî ile Tireli Arşî farklı kişiler olmasına rağmen tezkireciler tarafından birbirine karıştırılmıştır (Kahraman, 1989, s. 4-6). Esrar Dede, Mevlevî şairlerini bir araya topladığı tezkiresine Arşî'nin "Kum kum kum" redifli gazelini almış ve Hurûfî Arşî ile Tireli Arşî'yi karıştırmıştır (Genç, 2000, s. 359-359). Hurûfîliğin kendine özgü dünya görüşünü benimseyen Arşî, *Divan*'ında Mevlevîlikle ilgili bir gazele yer verir. Bu gazelin bir Mevlevî'ye tavsiye ya da Mevlevîlik'e tariz olduğu anlaşılmaktadır (Gölpınarlı, 1983, s. 317). Arşîler hakkında

tezkirelerdeki karışıklık Sadeddin Nüzhet Ergun tarafından ortaya konulmuş ve giderilmiştir. O, tezkirelerde Tireli Arşî adına kaydedilen beyitlerin, Hurûfî Arşî'nin mürettep *Divan*'ında olmadığını, *Divan*'ında onun Mevlevîliğini gösteren hiçbir hususiyete de rastlamadığını, gerçi bilhassa 16. yüzyılda yetişen bazı Mevlevîlerin Hurûfîlik telakkilerini de benimsediklerini bildiğini söyler. Bunların şiirlerinde ana tema olarak Mevlevîliği terennüm ettiklerini, özellikle Mevlana hakkında medhiyeler kaleme aldıklarını beyan eder. Daha sonra şairimizin Mevlevî olmayıp tam manasıyla Hurûfî olduğunu *Divan*'ından örnekler de vererek ortaya koyar ve onun meşhur Hurûfî şairi Muhîtî'ninmüridi olduğunu açıklar (Ergun, 1936, s. 495). Arşî'nin doğrudan olmasa bile Bektaşîliğe girmiş Hurûfîlerden olduğunu düşündüren bir gazeli vardır (Kahraman, 1989, s. 8-9). Bu gazel, Hacı Bektaş-ı Velî hakkındadır ve *Divan*'da 308. gazel (Kahraman, 1989, s. 390) olarak yer alır.

Arşî'nin *Divan*'ında yer alan terkib-bend şeklinde "Mersiyye-i Dil-sûz-ı Der-hakk-ı Muhîtî" başlığını taşıyan uzunca bir mersiyeden, Hurûfî şeyhi Muhîtî'ye intisap ettiğini anlıyoruz. Yine aşağıya kaydettiğimiz gazelden onun, şeyhi öldükten sonra "posta" geçtiğini düşünmek mümkündür (Kahraman, 1989, s. 9).

1. Ġurūb itdi egerçi neyyir-i maʿnī Muḫīṭīden
Ṭulūʿ itdi dil-i ʿArşīde āḫir gün gibi rūşen
2. Muḫīṭ olmışdı evvel mā-verā-yı kevne ammā kim
Bu dem ʿarż itdi Raḥmān ṣūretini ʿarş-ı aʿẓamdan
3. Muḫīt oldı gehī cūş u hurūş itdi ṭabāyıʿda
Gehī ʿarş-ı ʿulāya çıḳdı çekdi cümleden dāmen
4. Gehī kenz-i İlāhī oldı Ḳur'ān-ı ʿAẓīm içre
Gehī şerʿ-i mesā'il ʿuḳdesinden açdı biñ revzen
5.Muḫīṭīnüñ derūnında olan dür-dāne-i vaḥdet
Ṣadef-āsā dil-i ʿArşīde ḳıldı ʿāḳıbet mesken (G. 243)

Divan'ından Arşî'nin Arapça ve Farsça bildiği, İslamî ilimlere vakıf olduğu, Muhîtî'ye intisap edip ondan feyiz aldığını öğrenmekteyiz. *Divan*'ındaki bazı şiirlerden Arşî'nin seyahat ettiği, iki ayda doğuyu ve batıyı gezdiği (Kahraman, 1989, s. 10) anlaşılır:

İki ayda dolaşdum şarḳ u ġarbı ḥükm idüp bāda
Oturdum ʿArşīyā taḫt-ı Süleymāna bi-ḥamdi'llāh (G. 260/7)

Yine eserinde yer alan bilgilerden hareketle, Osmanlı/Anadolu sahasına mensup bir tekke şairi olduğu söylenebilir (Kahraman, 1989, s. 10). Şiirlerinden, döneminin ilim ve kültürüne vakıf olduğu sonucuna varılabilir. Dil ve anlatımı Hurûfî şair ve münşilerin ortaya koyduğu lisana uygundur. Sanatının ve şahsiyetinin en önemli hususiyeti, Hurûfîlik inancını benimsemesi ve bu inancı *Divan*'ında dillendirmiş olmasıdır.

1.2. Edebî Kişiliği

Hurûfî Arşî'nin edebî kişiliğine dair tezkirelerde bir bilgi bulunmaz. Sadeddin Nüzhet Ergun, Arşî'nin edebî kişiliği hakkında kısa bir değerlendirme yapar. Ona göre Arşî, Hurûfî edebiyatının başarılı bir simasıdır. Ayrıca şair, yalnız Hurûfîlik inancının akidelerini terennüm

etmekle kalmamış; lâ-dinî içerikte cidden güzel gazeller de kaleme almıştır. Ergun, bu görüşlerine delil olarak Arşî'nin şiirlerinden bazı örnekleri kaydeder (1936, s. 495). Arşî'nin şiirlerinden söz eden bir diğer yazar Rıza Tevfik'tir. Yazarın "Arşî ve Gaybî (d. 1615 ?-ö. 1676 ?)" ve "Hurûfî Şâiri Arşî" başlıklarını taşıyan iki makalesi vardır. Ona göre; Hurûfîlerin kudretli şairlerinden biri de Arşî'dir. Bu zâtın da ne yazık ki hüviyetini bilmediğini; çünkü Arşî'nin tercüme-i hâline dair hiç kimseden zerre kadar bilgi alamadığını vurgulamaktadır. Lâkin bu şahsın Muhîtî, Seyyid Nesîmî ve Fuzûlî (d. 1483-ö. 1556) gibi zamanına göre çok iyi bir edebî terbiye görmüş, az çok şair doğmuş bir adam olduğunu belirtir; Ziya Paşa'nın antoloji mahiyetindeki eseri *Harâbât*'ında Arşî'nin, Muhîtî'nin, Vahdetî'nin (d. ?-ö. 1598) dört beş Türkçe terkib-i bendinden bir tanesinin bileeser içerisinde yer almadığını söyler. Hâlbuki sözkonusu Hurûfî Türk şairlerinin eserlerinin, diğer Türk şairlerinin çoğu manzumelerinden hiç de aşağı olmadığı kanısındadır. Arşî'nin, şeyhi Muhîtî'nin vefatı üzerine uzun bir mersiye kaleme aldığını, bu mersiyenin Bâkî'nin(1526-1600) Kanunî Sultan Süleyman (1520-1566) için kaleme aldığı *"Kanunî Mersiyesi"*ne bir nazire olduğunu dile getirir (Bölükbaşı, 2015, s. 397-398). Rıza Tevfik'in (1869-1949) en son tespitleri ise şunlardır: "Görüyorsunuz ki pek ihmal olunacak şairlerden değildir. Bu şiir ve nazım hiç emsalinden aşağı kalmaz. Farisî şiirleri de temiz, selis ve lisanı da kusursuzdur. Teessüf ederim ki ancak bu kadarcık numune vermekle iktifa etmeğe mecburuz." (Bölükbaşı, 2015, s. 400).

Arşî Divanı üzerine yüksek lisans çalışması yapılmıştır (*bkz.* Kahraman, 1989). *Divan*'daki şiirler Bahattin Kahraman'ın yüksek lisans çalışmasından alındı (*bkz.* Kahraman, 1989). Kahraman, Arşî'nin edebî kişiliğini "*Vezin, Kafiye ve Redif*", "*Şiirlerin Muhtevası*" ve "*Arşî'nin Tesir Aldığı ve Tesir Ettiği Kişiler*" olmak üzere üç başlık altında inceler. Kahraman'ın, Arşî'nin edebî şahsiyetini ele aldığı önemli noktaları belirtmekte fayda bulunmaktadır.

a) Vezin

Divan'da 419 manzume bulunur. Rubailer dışında kalan 393 manzumede 26 farklı vezin kullanılmıştır. Arşî'nin özelliklerinden biri de edebiyatımızda hemen hiç görülmeyen rubai vezinleriyle gazel yazmasıdır. (*Divan*: 33, 229 ve 304. gazel). Kullanılışı bakımından birtakım teknik külfetler getiren uzun vezinleri tercih etmiştir. *Divan*'daki 279. gazel Müstef˝ilâtün Müstef˝ilâtün Müstef˝ilâtün Müstef˝ilâtün vezniyle yazılmıştır. Yine nadir rastlanan bir vezin olan "Bahr-i Tavili" 107. gazele tatbik etmiştir (Kahraman, 1989, s. 12-13). Arşî'nin Hurûfî bir şair olması dolayısıyla *Divan*'ında yer alan Hurûfîlik ile ilgili hususiyetler Türk edebiyatı tarihi için oldukça önem arz etmektedir. Bundan dolayı *Arşî Divanı*'nın daha geniş bir incelemeye tabi tutulması gerektiğini düşünüyoruz.

b) Hurûfîlik ve Hurûfî Sevgili Tipi

Arşî'nin *Divan*'ında hem dinî hem de din dışı şiirler mevcuttur. Ancak O, her şeyden önce inancı güçlü ve sağlam bir Hurûfîdir. Bu yüzden şiirlerinde Hurûfîlik inancını yaymaya, muhatabına nasihatlerde bulunmaya çalışır. Tabiatın çeşitli güzelliklerini şiirlerinde yansıttığı da görülmektedir. Şiirlerinde lirizm, çok kuvvetli olmasa da göze çarpar (Kahraman, 1989, s. 18-20). *Divan*'da iki sevgili tipine tesadüf edilir. Birinci sevgili tipi divan şiirinde portresi çizilen sevgiliye uygundur. İkinci sevgili tipi ise Hurûfî inancı perspektifleriyle çizilmiş bir sevgili imajıdır. Hurûfî şairler, divan şiirinde konu edilen sevgili tipi yerine kendilerinin ortaya koyduğu orijinal bir "Hurûfî Sevgili Tipi"ne şiirlerinde yer vermişlerdir. Şenödeyici, bu ikinci sevgili tipini "*Hurûfî Güzeli Portresi*" olarak adlandırır (*bkz.* Şenödeyici, 2014). Bu adlandırmaya katılmamak mümkün değildir.

c) Etkilendiği ve Etkilediği Şairler

Arşî'nin etkilendiği şairler arasında Hurûfî şair Nesîmî de bulunmaktadır. Nesîmî'ye duyduğu hayranlığı *Divan*'ındaki 154. gazelin 4. beytinde dile getirir. Kahraman, her iki şairin divanlarında birbirine ifade olarak çok benzeyen bir hayli manzume olduğunu belirttikten sonra 292. gazelin Nesîmî'ye nazire olabileceğini söyler (Kahraman, 1989, s. 20). *Arşî Divanı*'ndaki "sana" redifli 13. gazelin, Fuzûlî'nin meşhur gazeline nazire olma ihtimali vardır (Kahraman, 1989, s. 23). Arşî'nin *Divan*'ında şeyhi Muhîtî adına kaleme aldığı mersiyesi, Bâkî'nin Kanunî Sultan Süleyman için yazdığı meşhur mersiyesine nazire olduğunu yukarıda belirtmiştik. Bu bilgiden hareketle Arşî'nin etkilendiği şairler arasında Bâkî'yi de sayabiliriz.

Arşî'nin tesir ettiği kişiler de vardır. Süleymaniye Kütüphanesi'nde (Hacı Mahmud) bulunan *Arşî Divanı*'nın (No: 3353) 59a-59b yaprağında Nâbî-i Belgrâdî isimli bir şairin, 279. gazele naziresi yer alır (Kahraman, 1989, s. 24).

Divan, Arşî-yi Hurûfî'nin bilinen tek eseridir. 419 şiirden meydana gelir. 3 Mesnevi, 10 kaside, 308 gazel, 3 müstezad, 3 terci-i bend, 2 terkib-i bend, 3 muhammes, 3 tahmis, 3 müseddes, 1 müsemmen, 25 kıta, 28 tuyuğ ve 26 rubai bulunur. *Divan*'daki Farsça şiir sayısı ise 23'tür (Kahraman, 1989, s. 26).

Eserin pek çok nüshası muhtelif kütüphanelerde bulunmaktadır. Kahraman'ın tespit edebildiği yazmalar arasında istinsah tarihi bakımından en eski nüsha, Ali Emiri Manzum Eserler 285 numarada kayıtlıdır. Yazmalar içerisinden istinsah tarihi, hacim ve metin bakımından sağlamlık göz önünde tutularak üç nüsha seçilmiştir. İstanbul Millet Kütüphanesi Ali Emiri Manzum Eserler 285, Konya Koyunoğlu Müzesi Kütüphanesi 12797, Konya Mevlana Müzesi Abdülbaki Gölpınarlı Kütüphanesi 201 numarada kayıtlı nüshalar karşılaştırılarak tenkitli metin oluşturulmuştur (Kahraman, 1989, s. 26-30).

2. Fazlullah-ı Hurûfî (1340-1394) ve Hurûfîlik

Hurûfîliğin kurucusu olan Fazlullah 740/1340'ta Hazar Denizi'nin güneydoğusundaki Esterâbâd şehrinde doğdu. Bazı kaynaklar Fazlullah'ın gerçek adının "Celaleddin, Abdurrahman, Şihabüddin" veya "Şemseddin Fazlullah" olduğunu kaydeder. Bu isimler onun adları değil, lakaplarıdır. Hurûfîlerin yazdığı metinlerde Fazlullah ismi yerine F (ف) harfi kısaltma olarak kullanılmıştır. Hurûfî düşünürlerden Kemâleddin Kaytağ, Fazlullah'ın *Câvidânnâme*'de kendi ismini Mevlana F (مولانا ف) olarak yazdığını kaydeder. Fazlullah, uzun bir müddet Şirvan'da hayatını sürdürdü. Bu sebepten onun "yirmi yıllık Necef komşusu" olduğu dile getirilir. Esterâbâd, onun manevi vatanıdır. Fazlullah nesir kitaplarını Esterâbâd lehçesiyle kaleme aldı. Kur'an-ı Kerim'de geçen "el-beledü'l-emîn" tabirinden maksadın Esterâbâd olduğunu savunmuştur. Künyesi kaynaklarda Fazlullah Ebü'l-Fazl el-Esterâbâdî el-Acemî olarak geçer. Doğum yeri olarak kaynaklarda Şirvan, Tebriz, Esterâbâd ve Meşhed ismi kayıtlıdır. Fakat Fazlullah, Nevmnâme'sinde kendinin Esterâbâdlı olduğunu açıkça söyler. Halifelerinden Mîr Şerîf, onun "seyyid" olduğunu söyler, şeceresini verir (Aksu 1995, s. 277; Muhtar, 1986, s. 219-220; Ünver, 2003, s. 49; Usluer, 2014, s. 29-30; Gölpınarlı, 1989, s. 4).

Bu şeceredeki bilgilere göre babasının adı Bahâeddin Hasan'dır. Soyu yedinci imam Mûsâ el-Kâzım'ın oğlu Seyyid Cafer'e dayanır. Bazı araştırmacılar nisbetinden hareketle ailenin batinîlikle ilgisinin olabileceğine dikkat çeker. Ancak babasınıın tarih boyunca Sünni olma niteliğini sürdüren Esterâbâd'da "kâdılkudâtlık" yapması bu ihtimali zayıflatır (Aksu, 1995, s. 277).

Shahzad Bashir; Fazlullah'ın ailesinin hangi mezhebe mensup olduğunu bilmediklerini, eserlerinin çeşitli mezheplerin usullerine yakınlığının olduğunu hissettirdiğini dile getirir. Yine de Fazlullah'ın özellikle Şiiliğin "İsnâ Aşeriye" kolundaki imamlara ayrı bir bağlılığı olduğunu söylemenin mümkün olacağı kanaatini sarf eder. Daha sonra, bununla birlikte Fazlullah'ın ölümünden sonra oğullarından biri tarafından yazılan bir eserde, ailenin Sünnî Şafî mezhebine bağlı olduğu iddiasına yer verir. Shahzad Bashir; bu konu hakkında söz birliği olmamasını, bir bakıma mezhep aidiyetinin, o dönemde dinî kimliklerin hayatî bir unsuru olmadığını göstermesi olarak yorumlamaktadır (Bashir, 2013, s. 12).

Fazlullah'a ait olduğu iddia edilen on altı beyitlik mesneviden hareketle Fazlullah'ın "merd-i mana, kutb-ı âlem" gibi ifadelerle övdüğü Şeyh Hasan adında bir batınî sufiye intisap ettiği ve Fazlullah'ı Hurûfîliğe yönlendiren kişinin de bu olduğu ileri sürülmüştür. Fakat Hurûfî kaynaklarında böyle bir bilgi bulunmaz. Harezm'den ayrılıp ilk önce Horasan'a oradan da İsfahan'a geçti. Tohçı mahallesi mescidinde yaşamaya başladı. Burada âlimler, vezirler, yöneticiler dâhil olmak üzere bütün halk rüyalarını tabir ettirmek için ona gelir. Rüyaları yorumlamakla ünlenir. Çevresinde meşhur âlimler toplanır. Halifesi Seyyid İshak, Ramazan

774/ Mart 1373 Fazlullah'a şer´î hükümleri tevil etme bilgi ve yetkisinin verildiğini beyan eder (Gölpınarlı, 1989, s. 6; Aksu, 1995, s. 277). Rüyaları yorumlayabilme kabiliyeti ve etrafında mühim şahsiyetlerin toplanması, onun söz söyleme ve insanları bu sözlerle etkileme yeteneğine sahip bir şahsiyet olduğunu düşündürmektedir.

775'te hacca gider. Muhtemelen Tebriz yoluyla İran'a döner. 776/1374-1375 yılında Fazlullah, Tebriz'de bir rüya gördüğünü iddia eder. Rüyaya göre Hz. Âdem, Hz. İsa ve Hz. Muhammed Allah'ın halifeleri, kendisi Mehdî ve Mesîh'tir; peygamberlerin ve velilerin sonuncusudur. Bu şekilde nübüvvet ve velâyet kendisinde zuhur etmiş, ulûhiyet devri başlamıştır. Gördüğü bu rüyayı herkese açıklar. Bu yüzden Tebriz uleması tarafından tekfir edilir. Bunun üzerine 778/1376'da İsfahan'a giderek bir mağarada tek başına yaşamaya başlar (Aksu, 1995, s. 277-278; Gölpınarlı, 1989, s. 6; Ünver, 2003, s. 52). Muhtemelen bu inziva hayatı onun ilerideki yaşantısına yön verecek kararları almasını hızlandıran bir süreç oldu. İhtimal o ki, bu mağarada hayatının yol haritasını çizdi.

Bir gün vefat etmek üzere olan bir dervişi ziyarete gitti. Derviş ona artık zuhur etme zamanının geldiğini, Tebriz'de gördüğü rüyanın buna delil teşkil ettiğini söyledi. Bunun üzerine Fazlullah, kendisini Mehdî olarak tanıttı. Çevresinde kendisine ilk inananlar olarak Fahreddin, Celal-i Burûcîrdî, Fazullah-ı Horasânî, Abdullah-ı İsfahânî, Nâyinli ve Reştli iki kişi ve Mîr Şerîf'ten oluşan yedi kişi bulunuyordu. Daha sonra Tebriz'den ayrılıp Gîlân ve Damgan'a uğradı. Son zamanlarını ise Bâkûye'de geçirdi. Damgan'da bir rüya daha gördü. Bu rüya üzerine Timur'u (1370/1405) "âyîn-i cedîd" olarak nitelendirdiği görüşlerine davet etti. Timur, Semerkant'ta ulema ve fukahâ ile bir toplantı yaptı. Verilen fetva gereği Fazlullah'ın idamına hükmetti. Timur'un oğlu Mîrân Şah (d. 1366-ö. 1408) tarafından Fazlullah, Alıncak Kalesi'nde hapsedildi. Yapılan yargılama sonucu Şirvan Emîri Şeyh İbrahim'in kadısı Bayezid'in fetvası ile 796/1394'te Alıncak Kalesi'nde boynu vuruldu. Ayaklarına ip bağlanarak cesedi çarşı-pazar dolaştırıldı. Sonra tarikat mensuplarınca Alıncak'a gömüldü. Alıncak Fazlullah'ın idam edildiği yer olması dolayısıyla, Hurûfîlerce "Maktelgâh" olarak yâd edilir. Ayrıca Hurûfîler burayı kendilerinin Kâbe'si olarak görür (Aksu, 1995, s. 278).

Fazlullah idam edildikten sonra müritleri sıkı takibata uğramıştır. Buna rağmen halifeleri sayesinde bu fırka, taraftar kazanarak gittikçe güçlenmiştir. Hurûfîlik, doğuda Hindistan'a kadar yayılmıştır. Batıda ise Fazlullah'ın baş halifesi ´Aliyyü'l-Â´lâ'nın gayretleri sonucu Anadolu'ya geçer. Güçlü tesirini asırlar boyunca Anadolu ve Rumeli topraklarında diğer tarikatlara sızarak göstermiştir. Türk edebiyatının meşhur simalarından Seyyid Nesîmî de Fazlullah'ın Anadolu'daki halifeleri arasında bulunur. Fazlullah rüya yoluyla gerçeği bulduğuna inanmıştır. Ayet ve hadisleri kendi geliştirdiği tevillerle açıklamış ve fırkasını inşa etmiştir. Mensupları onu Allah'ın zuhuru olarak görür (Aksu, 1995, s. 278). Fazlullah'ın vefatının

üzerinden yüzyıllar geçtiği hâlde ona bağlılığını hararetli bir şekilde sürdürenler ve bu mevzuda eserler verenlerin sayısı oldukça fazladır. Öyle ki, Arşî ve Hurûfîlik hakkında makaleler kaleme almış olan Rıza Tevfik, Arşî'nin doğum tarihini verdikten sonra onun Fazlullah'a olan bağlılığını, bir anlamda şaşırak, şu şekilde anlatır: "Bu mezhebin müessisi bulunan ve şüphesiz muvazenesi bozuk olan bîçare adamın (Fazlullah'ı kasteder) Timurleng'in oğlu Mîrân Şah emriyle pek vahşiyane bir surette itlâf edilmiş bulunduğu ve mezhebinin de mahiyeti malum olduğu hâlde 230 sene sonra bile bu mezhebe inanan ve Fazl'ın ulûhiyetinden zerre kadar şüphe etmeyerek onun şanında pek heyecanlı ve pek muhlisâne şiirler yazan bir sürü Türk şairlerinin türemesidir. Dinler ve mezhepler tarihinin bu gibi acayip vukuâtını tabiat hâdisâtı gibi kolaylıkla tarif edemiyoruz vesselâm!" (Bölükbaşı, 2015, s. 399).

Fazlullah Hurûfî, Batınîlerin tevil metotlarıyla harflerin değerini ve sayılarla olan münasebetini belirlemiş, dinî emir ve mükellefiyetleri Arap ve Fars alfabelerindeki harflere irca etmiştir (Aksu, 1995, s. 278). Hurûfîlik hakkında çok sayıda kitap yazılmıştır. Hurûfîliğin yöntemini ve amacını anlatmak makalemizin kapsamını ve amacını aşmaktadır. Bu sebeple Hurûfîlik öğretisinin kısa bir özeti mahiyetindeki cümleleri Hüsamettin Aksu'nun "Fazlullah-ı Hurûfî" başlıklı makalesinden alıntılıyoruz:

> Kur'an dili olan Arapça'da yirmi sekiz, Farsça'da otuz iki harf vardır. Farsçadaki dört fazla harfin (پ چ ژ گ) yerine Arapça'da lamelif (لا) bulunmaktadır. Bu harf okunduğu gibi yazılırsa dört harf eder (ف م ا ل). İnsanın yüzünde iki kaş, dört kirpik ve saçtan ibaret yedi siyah hat mevcuttur. İnsan bu yedi hatla doğduğu için bunlara "hutût-ı ümmiyye" (anne hatları) denir. Bunlar "hâl" ve "mahal" yani hatlar ve yerleri bakımından hesaplanınca on dört sayısına ulaşılır. Erkekte ergenlik çağında beliren yedi hat daha vardır. Bu hatlar yüzün sağ ve sol yanlarında iki bıyık, iki sakal, iki burun hattı, bir de dudak altındaki hattan oluşur ve bunlara da "hutût-ı ebiyye" (baba hatları) denir. Bu hatlar da hâl ve mahal itibariyle toplanınca on dört sayısı elde edilir. Böylece anne ve baba hatlarının toplamı yirmi sekize ulaşır. Bu sayı ise Kur'an'ın yirmi sekiz harfine tekabül eder. Saç ve dudak altındaki hatların ortadan ikiye ayrılması ile elde edilen dört hat yirmi sekize eklenince anne ve baba hatlarının toplam sayısı hâl ve mahal itibariyle otuz ikiye ulaşmış olur ki bu sayı *Cavidânnâme'*nin yazıldığı otuz iki harfe karşılıktır.
>
> Fatiha suresi Kur'an'ın özüdür ve yedi ayettir; yedi de adı vardır. Bu sure yüzdeki yedi anne hattına karşılıktır ve Fatiha okunduktan sonra elin yüze sürülmesi buna işarettir. "Âmin" denirse sure sekiz ayet olur. Sünnet uyarınca saç da ortadan ikiye ayrılırsa baba hatları sekiz olur. Fatiha suresinde Arapçadaki yedi harf bulunmadığı gibi kadının yüzünde de baba hatları yoktur. Bu sebeple Fatiha'ya "ümmü'l-kitab" denilmiştir. Kur'an'ın sırrı, yirmi dokuz surenin başında bulunan hurûf-ı mukattaadadır. Bunların tamamı on dört harften ibarettir. Bu harfler söylendiği gibi yazılırsa sayı on yediye çıkar. Bu on yedi harfe "muhkemat" denir.

İnsan günde farz olarak on yedi rek'at namaz kılar. Muhkemat buna işarettir. On yedi harfin dışındaki on bir harfe "müteşabihat" denir. Seferî birinin kıldığı on bir rekât namaz da müteşâbihât sayısıncadır. Bunların toplamı yirmi sekiz eder. Fazlullah böylece bütün dinî hükümleri yirmi sekiz ve otuz iki sayısına tatbik edip bu harflerin insanda da olduğunu kabul eder. Fazlullah'a göre ilahî feyze ancak rüya yoluyla ulaşılabilir. "Beni gören Hakk'ı görmüş olur." anlamındaki hadis (Buharî, "Ta´bir", 10; Müslim, "Rü'ya", 11) ilahî feyiz kapısının açık olduğunu göstermektedir.

Fazlullah kendisinin ilahî feyzi rüya ile keşfetmeye başladığını, hiçbir resule vahiy ve ilham yoluyla açıklanmayan hakikat ve esrarın kendisine rüya yoluyla aşikâr olduğunu iddia eder. Rüya tabirlerindeki kabiliyeti daha yirmi beş yaşında iken onu üne kavuşturmuş, kırk yaşına gelmeden Kur'an-ı Kerîm'deki hurûf-ı mukattaanın sırlarını çözdüğünü ileri sürmüş, daha sonra bu harflerin özelliklerini göz önünde bulundurarak Hurûfîlerce Kur'an'ın bir çeşit tefsiri sayılan *Cavidânnâme* adlı eserini kaleme almıştır. Kur'an'ın gerçek manasının ancak kendisi tarafından anlaşıldığına inandığı için kendisinden "الذى عنده علم من الكتاب" (Kitaptan bir ilmi olan kimse, en-Neml 27/40) diye bahsetmiştir (Aksu, 1981, s. 110). Fazlullah, "Bu Allah'ın fazlıdır." (el-Maide 5/ 54); "Bu rabbimin fazlındandır." (en-Neml 27/40) mealindeki ayetlerde olduğu gibi Kur'an'da geçen bütün "fazl" kelimelerinden kendisinin kastedildiğini, insan yüzünde de "fazl" (فضل) isminin okunduğunu ileri sürmüştür (Aksu, 1995, s. 278).

3. *Arşî Divanı*'nda Fazlullah-i Hurûfî

Fazlullah-ı Hurûfî'nin ismi için *Divan*'da; Fazlullah ve Fazl kelimeleri kullanılır. Bununla beraber fazl kelimesi ve Allah'ın sıfatları yan yana getirilerek terkipler de yapılmıştır: Fazl-ı Yezdân (1 kere), Fazl-ı Bârî (1 kere), Fazl-ı Settâr (Bir kere), Fazl-ı Hak (113 kere), Fazl-ı Ehad (8 kere), Fazl-ı İlâh (4 kere), Fazl-ı İlâhî (3 kere), Fazl-ı Rabb (3 kere), Fazl-ı Rabbü'l-erbâb (1 kere), Fazl-ı rabbüke'l-ekrem (1 kere), Fazl-ı lâ-yenâm (1 kere), Fazl-ı Rabbânî (1 kere), Fazl-ı Hudâ (34 kere) *vb.*

Divan'da "Fazl" kelimesinin geçtiği çoğu şiirde, bu kelime hem Allah'ın fazlı hem de Fazlullah-ı Hurûfî'yi çağrıştıracak biçimde tevriyeli kullanılmaktadır. Bu duruma bir örnek olan aşağıdaki beyit; "Allah'ın fazlından olan bu gayb ilmini, bu manayı bilmemesi yaraşır mı?" şeklinde günümüz Türkçesine çevrilebileceği gibi "Fazlullah'ın bu gayb ilmini, bu manayı bilmemesi yaraşır mı?" olarak da aktarılabilir:

Revā mı bilmemek sen bu me'āli
Bu ʿilm-i ġayb-ı Faẓl-ı lā-yezāli (Mes. 2/39)*

*Kısaltmalar: *bkz.* (bakınız), d. (doğum, doğumu), ö. (ölümü, ölüm tarihi), md. (madde), Yay. (yayın(lar)ı), G. (Gazel), K. (Kasîde), Kt. (Kıt'a), Mf. (Müfred), Mtl. (Matla), Mes. (Mesnevi), Rb. (Rubai), Müs. (Müstezat), Mhm. (Muhammes), Tc. (Terci-i bend),Tb. (Terkîb-i bent), Thm. (Tahmis), Ty. (Tuyuğ). Makaleye alınan şiirlerin künyesi;

Divan'da en çok ismi geçen şahıs Fazlullah-ı Hurûfî'dir. Şiirlerde ismi çeşitli şekillerde yer almıştır. Başlı başına Fazlullah-ı Hurûfî'yi konu edinen şiirler de mevcuttur. Doğum yerinin (Esterâbâdî) redif yapıldığı 7. kaside ve "Fazl-ı Hakdur" mısra başı kafiyeli 8. kaside doğrudan doğruya Fazlullah-ı Hurûfî'nin övgüsü muhtevasıyla yazılmıştır. Ayrıca 8. gazel de Fazullah'ın övgüsü ekseninde kaleme alınmıştır. Bu kasidelerin ve gazelin ilk beyitlerini aşağıya alıntılıyoruz:

ʿAceb bī-miṣl ü hem-tādur civān-ı Esterābādī
Ḥayāt-ı cān virür her dem zebān-ı Esterābādī (K. 7/1)
Fażl-ı Ḥaḳdur bā-i Bismillāhʾir-raḥmāniʾr-raḥīm
Fażl-ı Ḥaḳdur ḳāri-i sırr-ı elif ü lām u mīm (K. 8/1)
Ḥamd ü şenā biyâr ki Fażl-ı ẕü'l-ʿaṭā
Eyle ki saña feṭḥ ola esmā'e küllehā (G. 8/1)

3.1. Fazl-ı Ehad

Divan'da Fazullah için kullanılan sıfatlardan biri de "Ehad"dır. "Ehad" ismi Kur'an-ı Kerim'de, elli üç yerde müfred (basit) ve yirmi bir yerde de muzaf (bileşik) olmak üzere, toplam yetmiş dört ayette yer alır. Bununla beraber, bunlardan sadece bir ayette, İhlâs suresinin birinci ayetinde, Allah'ı tavsif etmektedir: "*De ki O Allah Birdir.*", "El-Vâhid" ismi ise Kur'an'da otuz defa geçer. Söz konusu lafız, yirmi iki ayette Allah'ın sıfatı olarak kullanılmıştır. Aslında "Ehad" ile "Vâhid" lafız bakımından aynı manayı ifade etmektedir. Bu iki kelime "yalnız", "tek", "biricik", "yegâne" ve "eşi olmayan" anlamındadırlar. Fakat bu iki kelime arasında kullanılış açısından çok ince farklar vardır. Ancak müsbet manada, Allah'tan başka, hiçbir şey "Ehad" ile vasıflandırılmaz. Sadece nefy (olumsuzluk, şart; istifham (soru) ve muzaf (bileşik) olma durumlarında "Ehad" kelimesini Allah'tan başkası için de kullanılabiliriz (Özler, 1999, s. 25-26). *Arşî Divanı*'nda 8 yerde "Fazl-ı Ehad" tabirine yer verilmiştir (G. 9/1, Mes. 1/10, G. 114/13, G. 248/5, Müs. 3/7, Tb. 1/2/8, Tb. 1/3/8, Thm. 1/4). Bu kullanımı yukarıda bahsedildiği üzere insanın, Allah'ın mazharı olması çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Arşî, Ehad olan Fazlullah'a seslenerek onun pak zatının hakkı için sonsuza kadar ondan başka sığınağının olmadığını ifade eder:

Yoḳ penāhum senden özge tā ebed
Ẕāt-ı pāküñ ḥaḳḳı ey Fażl-ı Eḥad (Mes. 1/10)

Hurûfîler, Kur'an'ı, kutsal olduğu kadar sırlarla da dolu bir kitap olarak görürler. Bu sırlar, Hz. Ali'yle ilişkilidir. Bu konuda onun şu sözü delil gösterilmiştir: "Her kitap kendi sırrına sahiptir. Kur'an'ın sırrı da birinci surededir, birinci surenin anlamı Bismillah'tadır ve onun anlamı da birinci harf olan bâ'dadır, o harfin anlamı da onu "bâ" yapan noktadadır ve işte

nazım şeklinin kısaltması, nazım şeklinin *Divan*'daki numarası/beyit numarası şeklinde gösterilmiştir. Örneğin, (G. 144/1) ibaresi, *Arşî Divanı*'nda yer alan 415. gazelin 1. beytini ifade etmektedir.

ben o noktayım." O hâlde Allah'ın sözünü dünyaya indirmek Hz. Muhammed'in, onu açıklamak ise Hz. Ali'nin işlevidir (Ünver, 2003, s. 99).

Aşağıdaki beyti, "Bismillahirrahmanirrahim okuyup, Mutlak (olanın) fazlından yardım iste. Çünkü kulhuvallahu ehad odur." şeklinde günümüz Türkçesine aktarılabiliriz. Ayrıca beyit, "Bismillahirrahmanirrahim okuyup, Mutlak (olanın) fazlından yardım iste. Çünkü kulhuvallahu ehad odur." olarak çevrilebilir. Hurûfî şairlerin şiirlerinde bu tarz ifadelere çokça rastlanmaktadır. Arşî, "Bismillahirrahmanirrahim" oku derken, insan yüzündeki hattın okunmasını istemektedir:

Oḳı bismillāhʾir-raḥmāniʾr-raḥīm iste meded
Faż̇l-ı muṭlaḳdan kim oldur ḳul huvallāhu eḥad (G. 43/1)

Nesîmî Divanı'ndaki 278. gazelin 1. beyti (Ayan, 2002, s. 531) yukarıdaki beyti açıklamak için bize yardımcı olmaktadır:

Ṣūretüñüñ ṣafḥasında gör ne yazmış ol Ḳadīm
Oḫıdum ol ḫaṭṭı bismillāhʾir-raḥmāniʾr-raḥīm

"Secde ettiğimiz kıblemiz Allah'ın fazlıdır, biz ona secde etmekteyiz. Tâ ezelden ebede mabudumuz odur, biz ise kuluz" anlamına gelen aşağıdaki beyti yine farklı şekilde günümüz Türkçesine çevirebiliriz: "Secde ettiğimiz kıblemiz Fazlullah'tır, biz ona secde etmekteyiz. Tâ ezelden ebede mabudumuz odur, biz ise kuluz." Burada Fazlullah'ın Allah'ın zuhuru olduğu anlayışından ziyade Hurûfîlerin vahdet-i vücut anlayışının tezahür ettiğini söylemek daha doğru olacaktır. Ayrıca Fazlullah'ın Âdem-i Hakikî olarak telakki edildiğini görürüz:

Sācidüz biz Faż̇l-ı Ḥaḳdur ḳıble-i mescūdumuz
Ābidüz oldur ezelden tā ebed maʿbūdumuz (G. 109/1)

Arşî kendini Fazlullah'ın feyzinin nefesiyle "İlahî" yani Allah ile ilgili, Tanrı'ya özgü olana mensup olarak görür:

ʿArş-ı İlāhiyem bu gün ez-dem-i feyż-i Faż̇l-ı Ḥaḳ
Ḫāne-i dil ʿaceb midür olsa cihān-nümā-yı ʿaşḳ (G. 156/5)

Yerde ve gökte en büyük olan mutlak Fazlullah'tır:

Yerde vü gökde ʿArşiyā taḥḳīḳ
Faż̇l-ı muṭlaḳ durur olan aʿẓam (G. 196/9)

Arşî, Fazlullah'ı aşağıdaki beyitte, dünya mülkünün sahibi, lem-yezel (bâkî), kadîm (öncesi olmayan), mülkünde ortağı olmayan olarak vasıflandırmıştır:

Mülk-i cihānuñ māliki Faż̇l-ı Ḫudādur ʿArşiyā
Oldur ḳadīm-i lem-yezel mülkinde yoḳdur müşterek (G. 159/5)

Fazlullah'ın zahir ve batında hâzır, evvel ve ahirde hay (diri), ferd (bir), vâhid (ortağı ve benzeri olmayan) ve eşsiz olduğunu söyler:

Ẓāhir ü bāṭında ḥāżır evvel ü āḫirde Ḥay
Fī vü żād u lāmı ferd ü vāḥid ü yektā direm (G. 189/6)

3.2. Fazlullah ve Allah

Fatih Usluer, Fazlullah için kullanılan isimleri üç grupta incelemektedir. Birinci gruptaki isimler "Fazl" ismi ve Allah'ın sıfatları kullanılarak yapılan terkiplerden oluşmaktadır: "Fazl-ı Bârî, Fazl-ı Feyyâz, Fazl-ı Hakk" *vb.* Bu duruma Işkurt Dede'nin söylediği "Hazret-i Rabbü'l-âlemin ve maliki yevmiddin" örneğini verir. Bu ibarenin hem "Hazret-i Fazlullah, âlemlerin rabbi ve din gününün sahibi" hem de "Âlemlerin rabbi ve din gününün sahibi Fazlullah" şeklinde okumanın mümkün olduğunu belirtir. İkinci grup isimlerin ise gelenek içerisinde sadece Allah için kullanılan bazı kelime ve kelime gruplarından oluştuğunu dile getirir. Kaytağ'ın Fazl için kullandığı, normalde Allah için kullanılan âlimü'l-gayb (gaybı bilen) terkibini örnek olarak verir (Usluer, 2014, s. 250). Ayrıca İslam geleneğinde Allah'ı tazim için isminden sonra "celle celalüh, celle ismüh, azze ismüh, azze ve celle" gibi terkiplerin kullanıldığını ifade ettikten sonra Hurûfîlerin Fazlullah isminden sonra da "celle ismüh" veya "celle kelimetüh" ve benzeri ifadeler sarf ettiklerini açıklar. Bu ifadelerin kullanılmasının Hurûfîlerin Fazlullah'ı ilah olarak kabul ettiklerini söylemek için yeterli bir delil oluşturmayacağı kanaatindedir. Ancak Usluer'e gelinceye kadarki araştırmacılar aynı kanaatte değildir. Üçüncü grupta yer alan isimler ise ilk bakışta Fazlullah'a bir kutsiyet ve ulûhiyet nispet eden isimlerdir. Muhîtî'nin *Keşfname*'de sarf ettiği "Allah kim fe dat ve lam" cümlesi buna bir örnektir (Usluer, 2014, s. 248-252).[1]

Arşî ve Hurûfîlik hakkında makaleler kaleme almış olan Rıza Tevfik Bölükbaşı, Arşî'nin münacaat şeklinde kaleme aldığı şiirinin ilk iki beytinden yola çıkarak: "Burada Fazl-ı Hurûfî'nin lâ-yemut ve lâ-yezâl yani ölmez ve uyumaz olduğu, cemal ve celâl sahibi Allah olduğu açıktan açığa beyan olunmuştur." der (Bölükbaşı, 2015, s. 399).

Fatih Usluer, kitabının "Fazlullah ve Allah" bahsinin sonuç bölümünde Fazlullah için kullanılan isimleri üç gruba ayırdığını ve bu kullanımların farklı okumalarla farklı şekillerde yorumlanabileceğini beyan eder. Elbette Hurûfîlerin Fazlullah için kinayeli ifadeler kullanışının, ortada Hallac gibi örnekler, yakılmış Hurûfîler varken sebepsiz olmadığını kaydeder. Fazlullah'ın, Allah'ın bir zuhuru olduğuna inanan Hurûfîlere göre, tüm varlıklar aslında Allah'ın zuhurudur. Ona göre; Hurûfî metinlerinde geçen üstü kapalı ifadeler, Fazlullah'ın bu düzlemde diğer varlıklardan ontolojik farkını ortaya koymaktan uzak bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Hurûfîlerin Allah'ın varlığını yadsıyıp Tanrı'yı insandan ibaret gören bir anlayışta olduklarını söylemenin en yanlış, en yüzeysel okuma olacağı kanaatindedir (Usluer, 2014, s. 254). Biz de bu kanaatteyiz. Ancak yukarıdaki ifadelerin daha çok Fazlullah için kullanılması da dikkate değerdir. Hurûfî metinlerinde "Ehad" sıfatının Fazlullah'tan başka bir isim için

[1] Hurufi göndermeler için çoğunlukla, aksi belirtilmediği ve farklı bir dipnot verilmediği sürece, Fatih Usluer'in "*Hurufilik, İlk Elden Kaynaklarla Doğuşundan İtibaren* (2009)" adlı eserinden istifade edilmiştir.

kullanılıp kullanılmadığı araştırılması gereken bir husustur. *Arşî Divanı*'nda Allah için kullanılan sıfatların sadece "Fazl" ismi ile terkip yapıldığını görmekteyiz. Hurûfî şiirinde, divan şiirindeki mazmunlar ya da klişe ibareler gibi kendi düşünce dünyalarına özgü ifadelerin bulunduğunu söyleyebiliriz. Hurûfî divanlarında geçen sevgili portresi buna bir örnektir (*bkz.* Şenödeyici, 2014). Hurûfî şiiri ve nesrinde kinayeli ve tevriyeli söyleyişlerin epeyce olduğunu görürüz. Bunlarda, mutasavvıf şairlerde olduğu gibi kelimelere farklı anlamlar yüklendiğini söylemek mümkündür. Hurûfî bakış açısıyla yazılan şiirlerden bir Hurûfî farklı bir şey anlarken Hurûfî olmayan bir kişi daha başka bir şey anlayabilir. Hurûfîlik inancına mensup şairlerin divanlarında "Hurûfî Lisanı"nın oluştuğu rahatlıkla söylenebilir.

3.3. Fazlullah'ın Allah Olmadığını Dile getiren Beyitler

Fazlullah'ın Allah olarak görülmediğine dair örnek beyitler de bulunmaktadır: "Yaratıcı, Fazlullah'ın on sekiz bin âlemi kapladığını sevgilinin yüzünün levhasına kudretle yazdı" anlamına gelen aşağıdaki beyitte Arşî, Fazlullah ile yaratıcıyı iki farklı varlık olarak ele almıştır:

Hej-deh hezār kevne Faẓl itdügin iḥāṭā
Levḥ-i cemāl-i yāre ḳudretle yazdı sāniʿ (G. 142/6)

"Öbür dünyada vahdet sarayı yapmak istersen bil ki Fazlullah'ın ilmi Allah'ın mimarıdır." şeklinde günümüz Türkçesine çevrilebilecek aşağıda beyitte Fazlullah'ın ilmi, Allah'ın mimarı olarak nitelendirilmiştir:

Ḳaṣr-ı vaḥdet yapmaḳ isterseñ eger ʿuḳbāda sen
ʿİlm-i Faẓl-ı ẕü'l-minendür bil ki miʿmār-ı Ḫudā (G. 5/3)

3.4. Fî vü Zâd u Lâm

Bazı beyitlerde Fazlullah için fî, zâd ve lâm harfleri kullanılmıştır. Fî, zâd ve lâm (Fazl), isminin hakkı için isimlerin büyüğünün bu olduğu dile getirilir. Bu beyit ayrıca Hurûfîlerin, Fazlullah'ın ismini ism-i azam olarak kabul etmesinin delilidir:

Hem be-ḥaḳḳ-ı ism-i fī vü żād u lām
Aʿẓam-ı esmā budur temme'l-kelām (Mes. 1/41)

Fazl kelimesindeki fe (ف) harfi kulağa, dat (ض) göze, lam (ل) kıvrımı kaşlarla birleşerek burna benzetilmiştir. Bunun da manası insan yüzünde Fazlullah'ın isminin (فضل) yazılı olmasıdır. Şair kendisinin Fazlullah'ın kulu ve korkudan tamamen emin hâlde olduğunu beyan eder:

Bende-i fī vü żād u lāmam ben
Fāriġam ez-tamām-ı ḫavf u ḫaṭar (G. 63/2)

Hem İran'daki Alevîlere hem de Hurûfîlere "Işık" denilmektedir. Eskişehir bölgesindeki Alevîlere "Seyyid Gazi Işıkları" denilmektedir. Varna'daki Sarı Saltık zaviyesindeki dervişlere ve Sarı Baba zaviyesindeki dervişlere de "Işıklar" denildiğini

bilmekteyiz. Ahyolu'ndaki Hatunili'nde de "Işıklar" bulunmaktadır (Gölpınarlı, 1989, s. 32). Yukarıdaki bilgiler eşliğinde "Işık" tabirinin Hurûfîlik ile ilişkilendirilebilecek kimi şekillerde çok yaygın bir kavram olduğu söylenebilir. "Işk" ya da "Işık" kelimesi Hurûfîliğin ortaya çıkışından önce de mevcuttur. Bu durum, kelimenin yalnız Hurûfîlikle değil, daha genel anlamda batınîlikle ilişkili olduğunu göstermektedir (Ünver, 2003, s. 110). Aşağıdaki beyitte de "ışk" ya da "ışık" sırrının Fazlullah olduğu, bu sebeple ses, kuvvet ve sözün üç olduğu ifade edilir:

ʿAyn u şīn ü ḳāf sırrı fī vü żād u lām imiş
Ṣavt u ḳuvvet nuṭḳ hem oldı bu maʿnīden ṣelāṣ (G. 34/6)

3.5. Mehdî (d. 869-ö. ?)

Muhammed Mehdî, Irak'ın Sâmerrâ şehrinde 255/869 senesinde dünyaya geldi. Babası Hasan b. Ali el-Askerî, annesi Nercis Hatun'dur. Babası Hasan el-Askerî, Abbasiler tarafından sürekli denetim altında tutulduğu için gizlenmek zorunda kaldı. Kendisi ve korumaları girdikleri mahzende (sığınakta) kaybolmuş ve bir daha ortaya çıkmamışlardır. Bu olay Hicrî 266'da meydana geldi. Bu sebeple Muhammed Mehdî'nin lakabı "el-Muntazar (çıkması beklenilen kimse)"dır. Şiilere göre kıyamete yakın bir zamanda gelecek, dünyayı zulümden kurtaracak bu kişidir. Ehl-i sünnete göre ise, kıyamete yakın gelecek ve dünyayı zulümden kurtaracak Mehdî bu kişi değildir. Ehl-i Sünnet âlimlerine göre on ikinci imam Muhammed Mehdî vefat etmiştir (Önlüer, 2011, s. 76-80).

Fazlullah'ın Tebriz'deki manevi gelişimi toplumsal faaliyetleriyle beraber devam etti. Doğru olarak tabir ettiği her rüya hem onun Allah vergisi yeteneğini gösteriyor hem de ilim hazinesine ekleniyordu. Bu süreç 1374 yılının Ramazan ayında yaşadığı özel bir deneyimle zirveye çıktı. Fazlullah'ın yakın takipçilerinden biri olan Nasrullah Nâficî bu olayı şu şekilde naklediyor:

Fazlullah Tebriz'de kırk günlük çilede iken keşf-i ilâhîye mazhar oldu. Hz. Muhammed'in esrarı, hakikati ve makamları, kalbine doğdu. Fazlullah şimdi başkalarının olduğu mertebe ve derecenin de ötesine sahip olmuştu. Bu olaydan sonra üç gün üç gece boyunca kendinden geçti, ağlayıp yakardı. Üçüncü gün bu hâldeyken aniden bir ses onun kulağına şu satırları okudu:

O, dünya nimetlerini geride bıraktığı zaman
Âlem bütün belalardan kurtulacak
Biri gelip de "kim bu genç adam?
Bu ay, zemin, asuman?" diye sorarsa
Söyle: O, zamanın efendisi,
Tüm peygamberlerin sultanı (Bashir, 2013, s. 31-32).

Bu satırlar, Fazlullah'ı yaşadığı deneyim nedeniyle çektiği sıkıntıdan kurtardı. Şurası açık ki Fazlullah, takipçileri nazarında peygamber seviyesinde, hatta ötesinde bir önem arz

etmekteydi. Onlara göre Fazlullah'a kâinatın teşekkülünde merkezi bir rol verilmişti. Ayrıca takipçileri, Fazlullah'ın özel bir ilim ve itibara mazhar olduğunu, dünyadan bütünüyle el etek çekmesine sebep olan sıra dışı bir an yaşadığını da vurguluyorlardı. Fazlullah'ın tüm peygamberlerin üzerinde bir mertebede olduğu iddiası Sünni İslam açısından bakıldığında problemli bir iddiadır. Fazlullah'ın keşf-i ilahî deneyimi, kendisi ve hayattaki amacı hakkındaki görüşlerinde esaslı bir değişikliğe sebep oldu. Fazlullah'ın yaşadığı deneyimden bahseden yazarlar, bu deneyimi Allah'ın marifeti ve azametinin Fazlullah'ta zuhur ve tebarüz etmesi olarak adlandırdılar. Bu, ondaki değişikliği anlamamızı sağlayacak bir anahtardır. Allah'ın zuhuruna ev sahipliği yapan yer Fazlullah'ın zihni ve bedenidir. Bu sebeple bu deneyim, Fazlullah'ı mukaddes bir varlık hâline getiriyordu. Bu deneyime kadar Fazlullah itibarını şu şekilde sağlıyordu: O, önce dünyada yaşayan insanların dertlerini dinliyor, daha sonra bu dertleri anlamak için gayb âlemine yolculuk yapıyor. Sonrasında insanlara, gördükleri rüyaların ne anlama geldiğini anlatmak için geri dönüyordu. Keşf-i ilahî deneyiminden sonra ise artık gayb âlemine gitmesine gerek yoktu. Âlemin sırları kendi içinde mevcuttu. Onun kendisi varlığı ve icraatları kutsal olanın tecessüm etmesiydi. Onun söylediklerini kabul eden ve hayatlarını onun emirleri doğrultusunda yeniden şekillendirmeye çalışanlar bu sayede ilahî hakikatle doğrudan temas kuruyordu. Fazlullah'ın peygamberlere denk olduğu düşüncesi, varlığının dünyevi meselelere yapılan doğrudan bir ilahî müdahale olduğu anlamına geliyordu. Onun ortaya çıkması bir bakıma ilahî olarak önceden kaydedilmişti ve âlemin mitolojik tarihi akışı içine yerleştirilmişti. Bu konu, İslamiyette kendisine yer bulan, kıyametten önce gelecek rehber olan Mesih beklentisiyle doğrudan örtüşmekteydi. Mesih figürü İslam geleneği içerisinde aslında bir aksiyon insanıdır ve zamanın, Allah'ın düzenlediği şekilde akmasını sağlamakla yükümlüdür. Fazlullah'ın Mesih olarak addedilmesinin sonucunda onun, artık köşesinde oturup kendisinden derman isteyenlerin dertlerini dinleyecek birisi olması mümkün değildi. Şahsına lütfedilen hakikatleri yaymak zorundaydı (Bashir, 2013, s. 32-33). Yukarıda anlatılanlar bağlamında Fazlullah'ın sosyal zekâya sahip, lider kişiliği olan aksiyoner bir adam olduğu söylenebilir. Onun inzivaya çekilmesi, keşf-i ilahî deneyimi, Hz. Peygamber'e vahyin gelmesi vakıasını anımsatmaktadır. Belki de bu yüzden Fazlullah inzivaya çekilme ihtiyacı duymuştu. Artık Mesih olan Fazlullah, yukarıda bahsi geçen hadiseden sonra hemen Timur'a kendi yoluna uyması için çağrıda bulundu.

*Câvidân-nâme'*nin tercümesi olan *Dürr-i Yetîm*'de Fazlullah, Mehdî ve Mesih'in aynı kişi olduğu kanaatindedir. Buna delil olarak "İsa bin Meryem'den başka Mehdî yoktur." rivayetini gösterir. Bu sayede Mesih ve Mehdî'nin özelliklerinden kendine uyanları rahatça iktibas etme fırsatı bulur. Fazlullah, niçin diğer peygamberlerin değil de Hz. İsa'nın tekrar geleceği sorusuna cevap verir. Burada yer alan üçüncü cevap âdeta Fazlullah'ın kendisini tarif etmektedir. Hz. İsa'nın "İsa bin Meryem" olarak annesine nisbet edilmesi, bu özelliğiyle kadın

yüzüne dikkat çekmesi sayesinde erkek ile kadın yüzü arasındaki farkın (hatt-ı ümmiyye-hatt-ı ebiyye) ortaya çıkması. Hz. İsa'nın yeniden dünyaya gelişinde bu farkı ortaya koyarak 28 ve 32 ilahî kelimeyi açıklayacak olması. Buradan hareket eden Fazlullah Beytü'l-Makdis'e inecek olan Mesih'in geldiğinde yapacağı işlerden olarak bildirilen, bütün dinleri İslam üzerinde birleştirmesini, kendi sistemini örnek göstererek ispat etmeye çalışır. Bu şekilde kendinin beklenen Mesih olduğuna da işaret etmiş olmaktadır (Ballı, 2013, s. 138-139). Fazlullah; kendisini Mehdî, Mesih ve Tanrı mazharı ve zuhuru olarak hissedip ve kendisini bu şekilde tanıtıp bu şekilde Hurûfîliği inşa etti (Gölpınarlı, 1989, s. 17-18). Mehdî'nin zuhuru her dönemde insanlar tarafından beklenilmiş, insanların bazıları kendilerini Mehdî ilan etmiş ya da başkaları tarafından Mehdî ilan edilmiştir.

Arşî, muhatabından Fazlullah'a secde etmesini, çünkü zamanın Mehdî'sinin ve her nükteyi açan sözün tevilinin o olduğunu ortaya koyar. Buradan itibaren bu tür ibareleri "Fazlullah" olarak çevireceğiz. Lakin bu tarz ibarelerin "Allah'ın Fazlı" şeklinde günümüz Türkçesine nakledilebileceğini unutmamak gerekir. Başlarına gelebilecek felaketlere karşı Hurûfîler, iki şekilde anlaşılabilecek bu tarz ibarelere sıkça başvurmuşlardır:

Faẕl-ı Ḥaḳa ol sācid Mehdī-i zamān oldur
Her nükte ki feṯḥ itdi te'vīl-i beyān oldur (G. 56/1)

Aşağıdaki beyitte yine Fazlullah zamanın sahibi Mehdî olarak nitelendirilmiştir:

Hādī-i rāh-ı şerʿ idi ez-Faẕl-ı lem-yezel
Cā'iz disem ki Mehdī-i ṣāḥib-zamān idi (Tb. 2/5/5)

Kıyametin büyük alametleri içerisinde Hz. İsa'nın yeryüzüne inmesi ve güneşin batıdan doğması da bulunmaktadır. Güneşin batıdan doğduğunu, kıyamet gününün geldiğini belirten Arşî, muhatabına (Mehdî olan) "Fazlullah'ı iste" der:

Şems-i maġrib ṭoġdı yatma ḫwāb-ı ġafletden uyan
İste Faẕl-ı Ḥaḳḳı irdi vaʿde-i rūz-ı cezā (G. 6/3)

Fazlullah, Hz. İsa'ya atfettiği "Size söylediğim her şeyi işaretle ve kapalı olarak söyledim, bir daha geldiğimde açıkça söyleyeceğim." sözünü esas alır ve onun tekrar geleceğini söyler. İlk gelişinde Hz. İsa'nın kapalı konuşmasının sebebini, kendinin beklenen Mesih olduğuna delil teşkil edecek şekilde açıklar. Bu, Hz. İsa'nın konuştuğu dille ilgilidir. Hz. İsa, ilk gelişinde 32 kelime-i ilahî konuşmaz, bunu istese de yapamazdı. Çünkü her şeyin açıkça anlatılabilmesi için 32 kelime-i ilahînin mazharı olmak gerekmektedir. İkinci gelişinde ise, Fazlullah gibi, 32 ilahî kelime ile konuşacak ve her şeyi açıklayacaktır. Bu açıklama sayesinde kendi görevi olan din-i enbiyayı tamamlayacaktır (Ballı, 2013, s. 137). Hurûfîlere göre Fazlullah, Hz. Muhammed'den de Hz. Ali'den de üstündür. Çünkü ilahî zuhur olması dolayısıyla Fazlullah'ın onların haberdar olmadıkları hususlardan da haberi vardır (Ünver, 2003, s. 108).

Aşağıdaki iki beyitte Fazlullah'ın güneş gibi batıdan doğduğu ifade edilerek Mehdî olduğu dolaylı olarak dile getirilir. Bu beyitlerden ilkinde Fazlullah güneş gibi batıdan doğduğu için, aşk sahiplerine (Allah'ı) görme sırrının bilindiği beyan edilir. O, ortaya çıkmış, ilahî sırları açıklamış, Allah'ın insanda tecelli ettiğini ve Allah'ın temaşa edilebileceğini ilan etmiştir. İkinci beyitte ise, cehalet karanlığı içerisinde bütün yaşlı ve genci kurtardığı dolaylı olarak belirtilir:

Maġribden itmeseydi gün gibi Faẕl ṭāliʿ
Olmazdı sırr-ı rü'yet erbāb-ı ʿaşḳa şāyiʿ (G. 142/1)

Ḳılmayaydı Faẕl-ı Ḥaḳ gün gibi maġribden ṭulūʿ
Ẓulmet-i cehl içre ḳalmışdı ḳamu şeyḫ ile şāb (G. 17/5)

"Şeriatın zamanı gelip Fazlullah son oldu. Şeriat sultanı (Fazlullah) ebedi cenneti halka ihsan eyledi" şeklinde günümüz Türkçesine nakledebileceğimiz aşağıdaki beyitte Fazlullah, "şeriat sultanı" olarak nitelendirilip onun "son" olduğu ifade edilir. Böylece dolaylı olarak Mehdî olduğu kanaati sarf edilmektedir:

Faẕl-ı İlāhī müntehī oldı yetüp devrān-ı şerʿ
Ḫalḳa naʿīm-i Cāvidān ḳıldı ʿaṭā sulṭān-ı şerʿ (G. 144/1)

3.6. Fazlullah'ın İlmi

Onun, Tebriz'deki manevi gelişimi yaptığı çeşitli toplumsal faaliyetlerle beraber devam etti. Doğru olarak tabir ettiği her rüya hem onun Allah vergisi yeteneğini gösteriyor hem de ilim hazinesine ekleniyordu. Bu süreç 1374 yılının Ramazan ayında yaşadığı özel bir deneyimle zirveye çıktı. "Keşf-i ilahî" deneyiminden sonra onun söylediklerini kabul eden ve hayatlarını onun emirleri doğrultusunda yeniden şekillendirmeye çalışanlar bu sayede ilahî hakikatle doğrudan temas kuruyordu. Fazlullah'ın peygamberlere denk olduğu düşüncesi, varlığının dünyevi meselelere yapılan doğrudan bir ilahî müdahale olduğu anlamına geliyordu (Bashir, 2013, s. 31-33).

Arşî, Fazlullah'la ilgili beyitlerde onun ilmine de vurgu yapmakta ve beyitlerin kompozisyonunu bu bağlamda şekillendirmektedir. Fazlullah'ın ilminin bayrakları ortaya çıktı diye feleğin çatısında melekler boru ve davul çalmıştır (G. 130/2). İdraki pak olan olgunluk sahipleri Fazlullah'ın ilmini tasdik eder (Tc. 3/6/4). Kim onun ilmini dinlese gönlüne Allah'ın hidayetinin nuru dolar (G. 142/5). Gizli şirkin karanlığından (insanın) kalbini aydınlatmaya vücudunun kandilinde mum olarak Fazlullah'ın ilmi yeter (G. 35/5). Fazlullah'ın ilmini anlamayan diri değildir (G. 179/1). Şair, hakikat yolunun yolcularının ve Fazlullah'ın ilminin sahiplerinin kendileri olduğunu iddia eder (Tc. 1/2/1). Arşî, muhatabından; Fazlullah'ın ilminin sahibine aşina olup şüpheden kurtulmasını, lanetlenmiş şeytana uymamasını ve velilere uzak olmamasını tembihler. Daha doğru bir ifadeyle muhatabından Hurûfîlik yoluna girmesini ister. Arşî, beyitte kendilerini ehlullah (veli) olarak tanımlar. Burada Şeytan'ın Hz. Âdem'e secde etmemesi hadisesine telmihte bulunulmaktadır:

Āşinā ol ʿilm-i Fażl ehline ḳurtul şübheden
Uyma şeyṭān-ı laʿīne olma ehlu'llāha yād (G. 46/5)

Hurûfîlerin eserlerinde Âdem-i tahkik ve Âdem-i mecazî ibareleri yer alır. Mecazî olan Âdem, Hz. Âdem'dir, hakikî Âdem ise sahib-i kemal ismiyle anılan Fazlullah'tır. Kemaleddin Kaytağ da Fazlullah için, "Gerçek olarak Âdem odur. Tüm evliya, enbiya ve müminler onun çocuğudur. O sureten ve manen her şeyin babasıdır, çünkü Allah onun suretindedir" der. Arşî muhatabından gerçek insanın işaretlerini ve Fazlullah'ın ilminin ortaya çıkmasını anlamasını isterken aslında kâinatı idrak etmesini talep eder:

Rumūz-ı Ādem-i taḥḳīḳi añla
Ẓuhūr-ı ʿilm-i Fażl-ı Ḥaḳḳı añla (Mes. 2/24)

"Kün" (كن) kelimesinin Hurûfîlik sistemine göre yorumu yapılırken kelimeyi oluşturan iki harfin Arapça okunuşu (kâf ve nûn) esas alınır. Bu şekilde altı harf ortaya çıkmaktadır (ن-و-ن-ا-ف-ك). Bu yolla elde edilen altı sayısı altı yönü temsil eder. Altı yön ise mekânın asli özelliklerinden olduğuna göre Allah'ın "kün" emriyle oluşun ve âlemin (kevn ve mekân) nasıl meydana geldiği ifade edilmiş olur (Aksu, 1998, s. 409). Allah'ın Kâf ve Nûn ("Kün (ol)") sırrının arifi ve Fazlullah'ın ilminin mensubu olduklarını açıklayan Arşî, Allah'ın "Kün" emrinin sırrını Fazlullah'ın açıkladığı şekilde anladıklarını dillendirir:

ʿĀrif-i sırr-ı Kāf u Nūnuz biz
ʿİlm-i Fażl-ı Ra'ūfa mensūbuz (G. 117/3)

Fazlullah'ın ilmine çok geniş vakıf olanlar ince manalı bir söz ile binlerce zorluklara cevap vermiştir:

Her kim ki Fażl-ı Ḥaḳḳuñ ʿilmine oldı rāsiḫ
Bir nükte ile virdi biñ müşkilāta pāsuḫ (G. 40/1)

Muhatap, eğer öbür dünyada vahdet sarayı yapmak isterse Fazlullah'ın ilminin, Allah'ın mimarı olduğunu bilmelidir:

Ḳaṣr-ı vaḥdet yapmaḳ isterseñ eger ʿuḳbāda sen
ʿİlm-i Fażl-ı ẕü'l-minendür bil ki miʿmār-ı Ḫudā (G 5/3)

"Âlimler, peygamberlerin varisleridir." şeklinde sıhhat açısından zayıf olduğu söylenebilecek bir hadis bulunmaktadır (Akyüz, 2012, s. 187). Arşî de peygamberlerin ilminin varislerinin kendileri olduğu kanısındadır ve bu hadise imada bulunur:

Bende-i Fażl-ı kibriyāyuz biz
Vāriṣ-i ʿilm-i enbiyāyuz biz (Tc. 1/1/8)

Aşağıdaki beyitte Arşî, Allah'tan kendilerini Fazlullah'ın ilmiyle donatmasını ve tertemiz aydınlık nuruyla süslemesini ister:

ʿİlm-i Fażluñla muʿayyen ḳıl bizi
Nūr-ı pāküñle müzeyyen ḳıl bizi (Mes. 1/46)

Safa sahibi kimseye seslenen şairimiz, tasavvuf erbabı olan kimsenin varlığının Fazlullah'ın ilminden meydana geldiği inancındadır:

ʿİlm-i Faẓl ilen gelür terkībe ey ehl-i ṣafā
Şol ki erbāb-ı taṣavvufdur vücūd-ı mükteseb (G.18/4)

Varlığın esasını harfler ve sayılar üzerinden izah etmeye çalışan Hurûfîler ebced hesabının sağladığı imkânlardan istifade etmiştir (Şenödeyici ve Akdağ, 2014, s. 231). Fazlullah, tevillerinde ebced hesabına da başvurur. Bugün kendilerinin Fazlullah'ın ebced ilminin öğrencisi olduklarını, şeytanlar eğer (bundan) razı olmazsa korkularının olmayacağını dile getiren Arşî, kendilerine karşı çıkanları şeytana benzetmektedir:

Tilmīz-i ʿilm-i ebced-i Faẓl-ı Ḥaḳuz bu gün
Yoḳ bākümüz iderse şeyāṭīn eger ibā (G. 8/9)

Şairimiz; bugün Fazlullah'ın ilmi ile herkese rehber, Allah'ın mülküne önden giden dostlar, sözün doğru şerhini yapmada saf su gibi, marifet denizinde nadir bulunan inci, zerrelerle belli olan âlemi aydınlatan güneş oldukları kanaatindedir:

ʿİlm-i Faẓl-ı ile bu gün mürşid-i şeyḫ ü şābuz
Mülk-i ẕāt-ı ḳadīme pīş-rev-i aḥbābuz
Şerḥ-i taḥḳīḳ-i kelām itmede āb-ı nābuz
Biz ki deryā-yı maʿārifde dürr-i nā-yābuz
Ẕerreden ẓāhir olur neyyir-i ʿālem-tābuz (Thm. 2/1)

3.7. Tevil

Tefsiri ıstilahî olarak şu şekilde tanımlayabiliriz: "Sarf, nahiv ve belâgat gibi dil bilimlerinden; esbâb-ı nüzûl, nâsih-mensuh, muhkem-müteşâbih gibi Kur'an ilimlerinden; hadis ve tarih gibi rivayet ilimlerinden; mantık ve fıkıh usulü gibi yöntem bilimlerinden yararlanılarak Kur'an'ın manalarının açıklanmasını ve ondan hüküm çıkarılmasını öğreten ilim" (Birışık, 2011, s. 281).

Tevil kelimesi, lügatta "dönüp varmak, dönüp gelmek" anlamındaki "evl" kökünden türemiştir. Kelime sözlükte "döndürmek; sözü iyice inceleyip varacağı mânaya yormak; bir şeyi amaçlanan son noktaya ulaştırmak" anlamlarına gelir. Terim olarak ise, "naslarda geçen bir lafzı bir delile dayanarak aslî manasından alıp taşıdığı muhtemel manalardan birine nakletmek" şeklinde tarif edilir. (Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât*, "evl" md.; İbnü'l-Esîr, *en-Nihâye*, "evl" md.; *Lisânü'l-ʿArab*, "evl" md.). Tevil kelimesi Kur'ân-ı Kerîm'de on yedi yerde geçmektedir (el-Âl-i İmrân 3/7 (iki defa); en-Nisâ 4/59; el-Arâf 7/53 (iki defa); el-Yûnus 10/39; el-Yûsuf 12/6, 21, 36, 37, 44, 45, 100, 101; el-İsrâ 17/ 35; el-Kehf 18/78, 82). Kur'an'da tevil ileride vuku bulacağı haber verilen bir olayın zamanı gelince gerçekleşmesi, rüya tabiri ve bir sözün tefsir edilip açıklanması anlamlarında kullanılmıştır (İbnü'l-Cevzî, I, 354). Hadislerde de tevilin "tefsir" anlamında kullanıldığına işaret olunmuştur (Yavuz, 2012, s. 27).

Tevil ile Tefsir arasındaki farkları kısaca şu şekilde sıralayabiliriz:

l. Tevil, bir karineden dolayı lafzın muhtemel manalarından birisini tercih anlamı taşıdığı için kesinlik taşımaz. Fakat tefsir, lafızdaki anlamın açıklığa kavuşturulmasında katiyet arz eder. Çünkü tefsir, Hz. Peygamber ve vahye şahit olan Sahabilerden gelen nakle dayanmaktadır. Bu yönüyle tefsirin tevkifî olduğunu söylemek mümkündür. Hâlbuki tevil, içtihada dayanır. Kısacası tevil, kastedilen anlamı dirayetle, tefsir ise, rivayetle ortaya çıkarmaktadır.

2. Tevil çoğunlukla nasların manalarında, tefsir ise lafızlarda görülür. Başka bir deyişle tevil, lafızlarda kastedilen manayı ortaya koyar. Tefsir ise, lafzın konusunu açıklar.

3. Tevil, tefsire göre, daha hususi bir anlam taşır. Çünkü tevil ilahîyat konularında yazılmış eserlerde kullanılan bir kavramdır. Tefsir ise hem bu çeşit kitaplarda hem de bunların dışında yazılan eserlerde söz konusudur.

4. Tevil kavramı, batınî manaları ortaya koymak için kullanılır. Tefsir ise, hakikat veya mecaz yoluyla lafızların zahirî manalarını beyan etmek için kullanılır (Demirci, 1999, s. 160-161).

Fazlullah; Kur'an'ı, tartışmasız bir şekilde kutsal bir kitap olarak kabul eder ve Cebrail aracılığıyla Hz. Muhammed'e indirildiğini tasdik eder. Kur'an'ın sadece indirilmiş olmakla kalamayacağı ve anlaşılması gerektiği düşüncesine sahiptir. Onun yapmaya çalıştığı şey Kur'an'ın doğru şekilde anlaşılmasını sağlamaya çalışmaktır. Kur'an'ın doğru şekilde anlaşılması da tamamen onun görüşleri çerçevesinde olmalıdır. Ona göre Kur'an ahirette insan suretini alacak, konuşacaktır. Kendini okuyup, anlamayıp, amel etmeyenler hakkında şikâyette bulunacaktır. O, görüşlerini ispatlamaya çalışırken Kur'an ayetlerini yer yer kullanır. Kendinden sonraki takipçileri ona "sahib-i tevil" ismini vermiştir. Bu isminden de anlaşılacağı üzere onun yapmaya çalıştığı tefsir değil tamamen tevildir. Zaten daha önce hiç söylenmemiş yorumları yapabilmek için başvurulabilecek tek yöntem tevil olmalıdır (Ballı, 2013, s. 121).

Şair, Fazlullah için "tevil taliplilerinin ve çılgın âşıkların başı" tabirini kullanılır (G. 9/3). Her nükteyi açan sözün tevili Fazlullah'tır (G. 56/1). Aşağıdaki beyitte ise Fazullah için "ilm-i ledün tevilinin kâşifi", "yüce Kur'an'ın sırlarının vâkıfı" tabiri yer alır:

Faẕl-ı Ḥaḳdur kāşif-i te'vīl-i ʿilm-i men ledün
Faẕl-ı Ḥaḳdur vāḳıf-ı esrār-ı Ḳur'ān-ı ʿAẓīm (K. 8/5)

Baba anlamına gelen "eb" kelimesi beyitte Hz. Âdem yerine kullanılmıştır. Hz. Âdem'e öğretilen isimlerin mektebinde öğrenci olduklarından beri Fazullah'ın yardımıyla yorum ilmi bilgisine çok fazla sahip olduklarını iddia eder. Burada Fazlullah öğretici bir şeyh mesabesindedir:

Olalı şākird-i mekteb-ḫāne-i esmā-i eb
Rāsiḫān-ı ʿilm-i te'vīlüz be-ʿavn-i Faẕl-ı Rab (G. 18/1)

Fazlullah'ın tevil (ilmini) kazanmak isteyenin, kendisi gibi daima mektebin yolcusu olması gerektiğini söyleyen Arşî, Hurûfîliğin bir ilim mektebi olduğunu vurgular:

Te'vīl-i Faż̇l-ı Ḥaḳḳı kesb itmek ister iseñ
ʿArşī gibi dem-ā-dem ol sālikān-ı mekteb (G. 19/7)

Gayb perdesinin Fazullah'ın yorumundan açıldığını ifade eden şair, "Ümmî Peygamber"in getirdiği şeriatın bütün dinleri hükümsüz bıraktığını beyan eder. Burada, Fazullah'ın tevilinin en doğru olarak kabul edildiğine şahit olmaktayız:

Te'vīl-i Faż̇l-ı Ḥaḳdan açıldı perde-i ġayb
Şerʿ-i Rasūl-i Ümmī edyāna oldı nāsiḫ (G. 40/2)

Fazlullah, Hz. Peygamber'e "Ben tenzil ile mücadele verdim, Ali de tevil ile mücadele verecektir" sözünü isnat eder. Hz. Ali'nin görevi olan tevili, tenzilin önünde daha önemli bir konuma koyar. Çünkü tenzilin hakikati tevildir. Bu görevi içindir ki Allah onu her peygambere sır olarak bildirmiş ve Hz. Muhammed'le ortaya çıkarmıştır. Fazlullah, Hz. Ali'yi "sahib-i tevil" olarak nitelemiştir. Fazlullah, Hz. Muhammed'in hakikati açıklamak yerine şeriatı ikame etmesinin sebebini, Hz. Muhammed'in hakikati ahir zamanda gelecek olan Mehdî'ye bırakmak istemesi olarak açıklar (Ballı, 2013, s. 131). O Mehdî de Fazlullah'tır.

Fazlullah'ın eserlerine topluca bakıldığında, Fazlullah ile Hz. Ali görev noktasında birleşir, daha sonra bir ayrışmaya doğru gider. Bu ayrışmanın esası, Fazlullah'ın Hz. Ali'den daha önemli bir mevkide durmasına dayanır. Hz. Ali, Fazlullah'ın ortaya koyduğu görüşleri tevil yoluyla bilmesine rağmen açıklamamıştır, Fazlullah ise bu sırları izhar etmiştir. Bu yüzden tevilin açıklanıp yayılması dolayısıyla Fazlullah, Hz. Ali'nin önüne geçmiştir. O, Hz. Ali'yi sahib-i tevil olarak niteler. Ancak kendisinden sonraki takipçileri Fazlullah için "sahib-i tevil" ibaresini kullanırlar. Bu da bize Fazlullah'ın aslında Hz. Ali'nin özelliklerini anlatırken, daha sonra kendisine izafe edilecek bu görevin önemine vurgu yapmaya çalıştığını göstermektedir (Ballı, 2013, s. 134).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda Arşî, Hz. Ali'nin Fazlullah'ın kaim-makamı olduğu ve tevil vasıtasıyla (aynen Fazlullah gibi) düşmanlarla savaştığını iddia eder:

Ḳā'im-maḳām-ı Faż̇l olup cenk eyledi te'vīl ile
Düldül-süvār-ı mülk-i dīn yaʿnī Şeh-i Merdān-ı şerʿ (G. 144/9)

Hz. Ali, kemal sahibi ve kâmilliğin kaynağı durumundadır. Hz. Ali'nin insan yüzünde yazılı olan sırrı (28 ve 32 kelime-i ilahî) bilmesi bunun göstergesidir. Hz. Ali, "Allah'ın sırlarının tamamı semavi kitaplardadır; semavi kitaplarda bulunan her şey, Kur'an'da mevcuttur; Kur'an'da bulunan her şey, Fatihâ'da mevcuttur; Fatihâ'da bulunan her şey, bismillah'ta mevcuttur; bismillah'ta bulunan her şey, bismillah'ın 'bâ' harfinde mevcuttur; 'bâ' harfinde bulunan her şey, 'bâ' harfinin noktasında mevcuttur. Ben de 'bâ' harfinin altındaki noktayım." demekle kastettiği yukarıda zikrolunan sırdır. Çünkü tüm harflerin başlangıcı ve özü

noktadır. Bir harf yazılmaya başlandığında ilk önce bir nokta görünür. Daha sonra ortaya çıkan noktaların birleşmesi sonucu harf meydana gelir. İlk nokta asıldır. Diğer noktalar ise tekrardan ibarettir. Bu şekilde 32 kelime-i ilahî aslında zatında birdir, o da noktadır. Çünkü Hz. Ali'ye göre ilim, aslında bir noktadır ve onu cahiller arttırmıştır (Ballı, 2013, s. 129).

Arşî, aşağıya kaydettiğimiz beytin kompozisyonunu yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda inşa eder. Sonsuza kadar Fazlullah'ın kulu olduklarının, 'bâ' harfinin tevilinin talibi olduklarının, zat denizinin aşinası ve paha biçilemez pak inci olduklarının iddiasındadır. Şair, 'bâ' harfinin tevilinin talibi olduklarını söylerken Fazlullah'ın ihdas ettiği tevil usulüne ve 32 kelime-i ilahînin yorumuna talip olduklarını açıklamış olur:

Bende-i Faẕl-ı Ḫudāyuz tā ebed
Ṭālib-i te'vīl-i bāyuz tā ebed
Baḥr-ı ẕāta āşināyuz tā ebed
Dürr-i pāk-i bī-bahāyuz tā ebed (Ty. 5)

Şiblî, besmelenin be harfinde, "Ruhlar, cesetler, hareketler kendi zatıyla değil, Allah'la kaimdir" anlamının olduğunu beyan eder. Ebul Abbas b. Atâ da ariflerin kalplerinin besmelenin be'siyle sükûnet bulduğunu ifade eder (Usluer, 2014, s. 122).

"Kur'an'ı açıklayan ve tevili (yorum) meydana çıkaran Fazlullah'tır" şeklinde günümüz Türkçesine nakledilebilecek aşağıdaki beyte kelimelerin ilk anlamlarıyla bakarsak fazla bir mana veremeyiz. Fazlullah'ın, Hz. Peygamber'e "Ben tenzil ile mücadele verdim, Ali de tevil ile mücadele verecektir" sözünü isnat ettiğini zikretmiştik. Beyitte geçen "tenzil" ve "tevil" kelimeleri buna atıfta bulunuyor. Fazlullah, eserlerinde kendi önemine atıfta bulunmak ister. Bunun için Hz. Ali ve Hz. Muhammed'le kendini karşılaştırır ve onların hakikatlerine ulaşabilmek için kendinin ya onların seviyesinde ya da onlardan daha üstün olması gerektiğini açıklar (Ballı, 2013, s. 134). Burada da dolaylı olarak Fazlullah, Hz. Peygamber ve Hz. Ali ile eşdeğerde görülmüştür:

Faẕl-ı Ḥaḳdur mübeyyin-i tenzīl
Faẕl-ı Ḥaḳdur mükāşif-i te'vīl (Tc. 1/7/1)

3.8. Sî vü Dü

Fazlullah, batınîlerin tevil usullerini ele almış ve düşünce sisteminde bu usulleri uygulamıştır. Batınîlerin tevil usullerinden özellikle harflere verilen ehemmiyeti ve gerektiğinde harflerin sayılarla ilişkisini kullandı. Usulleri tam ve amacı belli olmayan bir hâlde bulunan ve daha çok gelecekteki olayları görmek için kullanılan Hurûf bilgisini, zamanına göre gerçekten de orijinal bir şekle soktu (Gölpınarlı, 1989, s. 17-18). Fazlullah'ın etrafında toplanan insan sayısının bir hayli fazla olması ve yüzyıllar geçse de eli kalem tutan müritlerinin sayısının önemli bir yekün oluşturması Hurûfîliğin orijinalitesinden kaynaklanmıştır.

Hurûfîler kendi felsefelerini, harflerin ontolojik önceliğinden hareketle şekillendirirler. Hurûfîlere göre yaratılış harflerden oluşan sesle (kün) başlamıştır. Evrendeki her şeyde ses bulunmaktadır. Bu sesler 32 tanedir ve bu da 32 harfe tekabül etmektedir. 32 harf varlığın temeli durumundadır. Cansızlar ve hayvanlar bu sesleri çıkarsa da yaratılmışlar içerisinde sadece insan harflerin hepsini telaffuz edebilme kabiliyetine maliktir. Hurûfîler harfleri; varlığın temelinde olması, varlığı kapsamasından dolayı, Kur'an'ın 28 harfi ve Fazlullah'ın nutkundan gelen 32 harfi ve bunların tamamını söyleyen insanı, felsefelerinin temeline koymuşlardır. Harfler varlığın temeli olduğuna göre, bir şekilde bütün mevcudatta görünüp müşahede edilmelidir. Bütün mevcudat bu harflerde görünebilmelidir. Kur'an'da geçen *"Ne kuru ne yaş, hiçbir şey yoktur ki, o her şeyi açıklayan Kitap'ta bulunmasın"*(el-Enam 6/59), *"Biz her şeyi açık bir Kitap'ta (Levh-i Mahfuz'da) sayıp tespit etmişizdir"* (el-Yâsîn 36/12) ayetleri her şeyin 28 harften meydana gelen Kur'an'da olduğu hakikatini ifade etmektedir. Ama ayetlerde dile getirilen "Kitap"tan kastedilen Kur'an-ı Kerim değildir. Çünkü Kur'an'da p, ç, j, g harfleri bulunmaz. "Kitap"tan kast olunan Levh-i Mahfuz'dur. Levh-i Mahfuz da 32 harften oluşmaktadır. Varlığın temelinde 28 ve 32 ilahî harf bulunduğundan Hurûfîler; peygamberlerden meleklere, ibadetlerden ahirete, Kur'an'dan hadislere kısacası İslam içerisinde yer alan her şeyde 28 ve 32 harfin varlığını göstermeye çalışmışlardır. Burada asıl kastedilen yazıdaki şekil olan harf değildir. Buna Türkçe karşılık olarak, anlamlı en küçük söz birimi olan *sözcüğü* oluşturan *hece* adını vermek daha doğru olur. Hurûfî metinlerde "28 harf" veya "32 harf" terimleri yerine "28 kelime-i ilahî" veya "32 kelime-i ilahî" terimlerinin daha fazla kullanılması buna işarettir. Metinlerde geçen *harf* terimi, daha çok bu *kelime-i ilahî'*lerin metin üzerinde gösterilen şekilleri için kullanılır (Ballı, 2011, s. 38).

İnsanın dünyadaki varlığının esas amacı, Allah'ı, evreni ve kendilerini anlamalarını sağlayacak hakikati çözmektir. Kâinatı ve kendi varlığını anlayan insan Allah'ın ilminden bir parçaya sahip olmuş ve bu dünyayı, Allah gibi kendi varlığının bir parçası olarak görmeye başlamış demektir. Fazlullah ve takipçileri için bunu bütünüyle yapabilen tek kişi Fazlullah-ı Hurûfî'dir. O, bu sayede insanlıkla ulûhiyet arasındaki mesafeyi ortadan kaldırmıştı. Bu sebeple o, sadece Allah'a mahsus kabul edilen "tüm âlemlerin efendisi" sıfatı ile anılabilirdi (Bashir, 2013, s. 47). Sonu olmayan otuz iki isim denizi ve cümle nesnede Hayy, Kayyûm ve Kadîm olan Fazlullah'tır:

Faẓl-ı Ḥaḳdur sī vü dü esmā-i baḥr-ı bī-girān
Faẓl-ı Ḥaḳdur cümle şeyde ḥayy ü ḳayyūm u ḳadīm (K. 8/9)

Fazlullah ismi ile ilgili çeşitli yorumlar geliştirilmiştir. Fazl adı, Fazlullah isminin kısaltması olarak kullanılır. Fazl (فضل) isminde bulunan dat (ض) ve lam (ل) harflerinde bazı işaretler bulunur. Dat (ض) harfi alfabede 15. sırada yer alır. Dat'ın eczasındaki (ضاد), elif ve dal harflerini 15'e eklersek 17'yi elde ederiz. Bu iki değerin toplamı da 32'ye eşittir. Fazl'ın (فضل)

üçüncü harfi olan lam (ل) harfinin ebcedi 30'dur. Eczasındaki (ام) harfleriyle birlikte 32 yapar. Bu sebepten Fazlullah'ın isminde 32 ilahî kelimenin ya da 32 ilahî harfin işaretleri mevcuttur.

İnsanın doğduğu anda yüzünde 2 kaş, 4 kirpik ve 1 saç olmak üzere 7 hat bulunur. Buna hatt-ı ümmiyye denir. Hatt-ı ebiyye ise erkeğin ergenlik çağında yüzünde ortaya çıkan iki taraftaki 2 sakal kılları, 2 burun kılları, 2 bıyık kılları ve alt dudaktaki 1 enfeka kılları olmak üzere 7 hattır. Böylece insan yüzünde yer alan hat sayısı 14 olmaktadır. Bunun iki ile çarpımı suretiyle 28 ilahî kelime insan yüzünde ortaya çıkmış olur. Hatt-ı ümmiyyede mevcut olan saç, hatt-ı istiva üzerinde yer almasından dolayı ikiye ayrılmakta ve 2 hat olarak düşünülmektedir. Bu şekilde 8 hat görünür. Bu 7 ve 8 hat 4 unsurdan oluştuğu için 28 ve 32 hat açığa çıkar. Meydana çıkan 28 ve 32 hat da esma-i kül, 28 ve 32 ilahî kelime karşılığındadır.

Fazlullah'a göre Allah'ın isimleri 28 kelime-i ilahî'den oluşur. Onlar da 28 mücerred harften ibarettir. Mücerred harfler şekilden, suretten, hey'etten ayrılınca sadece 28 kelime-i ilahî kalır. 28 kelime-i ilahî ezeli, ebedi ve Allah'ın zatıyla kaimdir (Ballı, 2013, s. 91). Hatların, gayb sırlarını bir bir açık olarak bilmek için, Fazlullah'ın zatının otuz iki ismi olduğunu dile getiren Arşî, insan yüzünde bulunan hatların 32 kelime-i ilahî karşılığında olduğunu, bu hatların esma-i külle ve Allah'ın isimlerine işaret ettiğini ifade etmektedir:

ʿArşiyā esrār-ı ġaybı itmege bir bir ʿıyān
Sī vü dü esmā-ı ẕāt-ı Faẓl-ı Sübḥāndur ḫuṭūṭ (G. 139/9)

Yüzde bulunan 32 hattın delilini Fazlullah'ın ispatladığını, işaretle anlatılmış şeylerin sözünü idrak eyleyenin yabani hayvanların ve kuşların sesini anladığını iddia eden Arşî, Fazlullah'ın tevil yoluyla 32 hattın 32 kelime-i ilahîye tekabül ettiğini ispatladığı kanaatindedir:

Sī vü dü ḫaṭṭ-ı ruḫuñ āyātını
Faẓl-ı Ḥaḳdur eyleyen iṣbātını
Fehm iden güftār-ı mermūzātını
Añladı vaḥş u ṭuyūr eṣvātını (Ty. 4)

Aşağıdaki bentte Arşî, Fazlullah'ın kelamının mazharı ve 28 ve 32 harfe baştan ayağa kaynak olduklarını, "men aref" sırrına ulaştıklarını, ruh iline rehber olduklarını, yani marifet tahtının ülkesine önder olduklarını, eşyanın özü ve sadefin genişliğinde inci olduklarını söyler. Fazlullah'ın kelamının mazharı ve 28 ve 32 harfe baştan ayağa kaynak olmaktan maksat; 28 ve 32 ilahî kelimenin kendilerinde ortaya çıkması sebebiyle Allah'ın kendilerinde tecelli etmesidir:

Ḥamdü li'llāh kim kelām-ı Faẓl-ı Ḥaḳḳa maẓharuz
Bist ü heşt ü sī vü dü ḥarfe ser-ā-pā maṣdaruz
Men ʿaref sırrına irdük rūḥ iline reh-berüz
Yaʿnī kim mülk-i serīr-i maʿrifetde serverüz
Zübde-i eşyā bizüz ʿarż-ı ṣadefde gevherüz (Mhm. 2/1)

Fazlullah'a göre Allah bütün varlığa tecelli etmiştir. Varlık bu tecelli olmadan düşünülemez. Tecelliyi meydana geliş şeklinden dolayı iki ayrı şekilde ele alır. Bunlardan birincisi, bütün varlıkta meydana gelen tecellidir. İkincisi ise tüm varlıkta özel yeri olan insanda

gerçekleşen özel tecellidir. Allah'ın varlığa tecellisi 28 ve 32 kelime-i ilahî ile gerçekleşir. 28 kelime-i ilahî aynı zamanda Allah'ın sıfat-ı kadîmidir. Çünkü Allah, kendi zatını olduğu gibi sıfatlarını da bu 28 kelime-i ilahî ile insanoğluna bildirmiştir. Bu yüzden Allah'ın sıfatlarının sayısı, 28 kelime-i ilahî ve onun sureti olan 28 alfabe harfleri sayısıncadır. Fazlullah, kelime-i ilahî kavramını böylece Allah'ın sıfatlarına bağlar. Allah'ın varlığa tecellisini de onun sıfatlarının tecellisi olarak ele alır. Zat-ı İlahînin ve sıfatların tecellisi, kelime-i ilahî ile gerçekleşir. Allah'ın isimleri 28 kelime-i ilahîden oluşur, onlar da 28 harften ibarettir. Ona göre harfleri; şekil, uzunluk, derinlik ve arazdan ayırınca 28 kelime-i ilahî meydana çıkar. 28 kelime-i ilahî, ezeli ve ebedidir ve Allah'ın zatıyla kaimdir. Bu yüzden bunları ve bunların zatını tahayyül ve tasavvur etmek mümkün değildir. 28 kelime-i ilahî, bütün mükevvenatta ve eşyanın zerrelerinde tecelli etmiştir (Ballı, 2013, s. 153-154). Uyanık (Allah'ın sıfatı) olan Fazlullah'ın zatının sıfatının otuz iki ve Allah'ın zatını bilmeğe bu sıfatın sebep olduğunun ifade edildiği aşağıdaki beyitte, Allah'ın sıfatlarını oluşturan 32 harfin Allah'ın zatıyla kaim olduğu düşüncesi vurgulanmıştır:

Sī vü dü oldı ṣıfāt-ı ẕāt-ı Faż̇l-ı lā-yenām
Bilmege ẕāt-ı Ḫudāyı bu ṣıfāt oldı sebeb (G. 18/3)

Fazlullah otuz iki konuşma ve merhamet ile yeryüzüne ayak basmıştır (Tc 1/6/1). Otuz iki, Fazlullah'a intisap etmiş olanların cennet bahçesinde bolluk içerisinde bulunarak rahat etmesi için sonsuz ağacın dalının meyvesidir (G 253/6). Otuz iki, peygamberlerin mucizelerini bir bir açıklamak için Mev'ud'un (Allah'ın ismi) mazharı olan, Fazlullahtır (G 253/4). Fazlullah'ın 32 ismine mahrem (çok samimi) olduklarından bu yana felek gibi görünmektedirler:

Faż̇l-ı Eḥadüñ sī vü dü esmāsına ʿArşī
Maḥrem olalı hem-çü felek cilve-künānuz (G. 114/13)

Kendinin görünüşte her an tecelli eyleyenin zatın işleri ve Fazlullah'ın kadîm zatına otuz iki sıfat olduğunu iddia eden Arşî, Allah'ın isim ve sıfatlarının 32 harften oluştuğu şeklindeki Hurûfîlik düşüncesini dillendirir:

Ṣūretde cilve eyler her dem şuʿūn-ı ẕātam
Ẕāt-ı ḳadīm-i Faż̇la otuz iki ṣıfātam (G. 199/1)

Aşağıdaki beyitte otuz ikiden, aktan karadan hep görünenin Fazlullah'ın zatı olduğu iddiası yer alır. Allah'ın varlığa tecellisi onun sıfatlarının tecellisidir. Bütün mevcutta ne varsa onun sıfatlarının tecellisidir. Allah'ın zatının ve sıfatlarının tecellisi 32 ilahî kelime ile gerçekleşir. 32 kelime-i ilahî; Allah'ın sıfat-ı kadîmini, aynı zamanda zatını ifade eder:

Görünen cümle ẕāt-ı Faż̇l-ı Ḥaḳdur
Sıfāt-ı sī vü dü aġ u ḳaradan (G. 233/2)

Ezelde 32 (kelime-i ilahî) kendine bağışlandığından beri, dört yedi (28 kelime-i ilahî) Allah'ın kelamı ile kendine ihsan edildiğini, Fazlullah'ın kendisinin nutkunu bir bahşeyleyeli,

acı tatlı ne varsa kendinden dünyaya bağış olunduğunu, kimine öldürücü zehir kimine de panzehir olduğunu iddia eden Arşî, 32 ve 28 kelime-i ilahînin kendine bir ihsan olduğunu düşünür:

Olalı otuz iki rūz-ı ezel aduma baḫş
Oldı dört yedi kelāmu'llāh ile cānuma baḫş
Nuṭḳumı Fażl-ı Ḫudā eyleyeli bir heme baḫş
Acı ṭatlu ne ki var benden olur ʿāleme baḫş
Kimine zehr-i helāhil kimine tiryākem (Thm. 1/3)

Fazlullah, namazları isim isim zikretmeden sadece günlük olarak üç ana grupta ele alır: Seferi iken kılınan günlük farz namazlar, Cuma günü kılınan farz namazlar ve mukîmken kılınan günlük farz namazlar. Sırasıyla bu namazların rekât sayıları 11, 15, 17'dir. Müslümanların namazla Kâbe'ye yüzlerini döndürüp Allah'a münacat etmeleri Hz. Âdem'i tazim içindir. Hz. Âdem, 32 kelime-i ilahînin mazharı olması hasebiyle ahsen-i takvim olarak yaratılmıştır. Ona işaret etmek için Hz. Peygamber namazı 11, 15, 17 rekât olarak kılmıştır. Fazlullah, günlük namazların rekât sayılarını kullanarak Hz. Âdem'in yüzünde -hatt-ı ebiyye ve hatt-ı ümmiyye sayesinde- ortaya çıkan 28 ve 32 kelime-i ilahîye ulaşmaya çalışır. Buna göre, günlük namazların rekât sayıları, 11+17=28 kelime-i ilahîye ve 15+17=32 kelime-i ilahîye işarettir (Ballı, 2013, s. 117-118). Yukarıdaki bilgiler ışığında Arşî, yüzünü toprağa koyup 32 rekât namaz kıldığını ifade eder. İkinci mısrada ise Fazlullah'ın farz olan namazında babaya secde ettiğini dile getirir. Beyitte babaya secdeden bahsedildiğine göre baba kelimesi ile kastedilen Hz. Âdem'dir:

Yüzüm ḫāke ḳoyup ḳıldum edā otuz iki rekʿat
Ṣalāt-ı farż-ı Fażl-ı Ḥaḳḳa oldum sācid-i bābā (G. 7/6)

Arşî, otuz iki harfin sırrına Fazlullah sayesinde eriştiklerini beyan eder:

ʿArşiyā sırr-ı sī vü dü ḥarfe
Fażl-ı Ḥaḳdan küşūfa mensūbuz (G. 117/7)

3.9. Esmâ

Allah Teâlâ, melekleri kendisine secde ettirmeden önce tüm varlıkların isimlerini Hz. Âdem'e öğretti (el-Bakara 2/31-34, el-Arâf 7/2, el-İsrâ 17/61, el-Kehf 18/50, et-Tâhâ 20/116). Allah meleklerine, Âdem'in "varlıkların isimleri"ni bildiğini, bu sebeple onlara üstün geldiğini söyleyip Âdem'e secde etmelerini emretti. Âdem yaratıldığında tüm mevcudat içerisinde Allah'a en çok benzeyendi. Çünkü bedeni Allah tarafından yoğrulmuş, içine Allah'ın ruhu üflenmiş ve kendisine başka varlıklara bahşedilmeyen bilgi verilmişti. Âdem, kendisi önünde diz çökmeyi kibri yüzünden reddeden Şeytan'ın düşmanlığını kazanır. Şeytan'ın, Âdem'e secde etmeyi reddederken Allah'ın kendini ateşten, onuysa çamurdan yarattığını ve ateşin çamurdan üstün olduğunu söylemesini (el-Arâf 7/12) Fazlullah ve takipçileri de dikkat çekici bulur. Bu bakımdan Hurûfîler için farklı türlerin farklı maddelerden yaratılmış olduğu düşüncesi, o türün başlangıcından bu tarafa âlemdeki yerini idrak etmek bakımından önemli sayıldı. Şeytan'ın

yanılgısı ve hatası, ateşi topraktan ve sudan üstün tutmaktı. Allah'ın ona verdiği cevap ise aslında bunun tam tersinin doğru olduğunu gösteriyordu. Fazlullah için Âdem'e öğretilen ve melekleri kendine secde ettiren "isimler", onun dünyayı idrak edebilmesini sağlayan harflerden ibaretti. Buradaki harfler bizim bildiğimiz türden herhangi bir yazı sisteminde bulunan harflerden değildi. Bu harfler, Allah'ın âlemi yaratmak için kullandığı "Ol/Kün" kelamının bulunduğu dilin temel parçalarıydı. Âdem'e öğretilen dil herhangi bir dil değildi. Allah, Âdem'i âdeta, âlemin yaratılıp anlaşılması için gerekli olan ilahî dili anlayabilmek için genel bir dil bilinciyle donatmıştı. Allah'ın "Ol/Kün" hitabı dilin mevcudiyet kazandığı ilk durum oldu. Ses ve harf gibi diğer unsurlar bu kelamdan meydana geldi. Fazlullah, Âdem'e öğretilen "isimler"in, bu ilahî dilin alfabesini oluşturan 32 ses olduğunu iddia etti. Bu vesileyle Allah âlemdeki büyük sırları insanlara bildirmiş oldu (Bashir, 2013, s. 50-51) *Divan*'da Fazlullah'ın adının geçtiği beyitlerde çeşitli şekillerde "esmâ"nın geçtiğine şahit oluruz.

Arşî, Fazlullah'ın otuz iki ismine mahrem olduklarından beri felek gibi göründüklerini söyleyerek kendilerini yüceltmektedir:

Faẕl-ı Eḥadüñ sī vü dü esmāsına ʿArşī
Maḥrem olalı hem-çü felek cilve-künānuz (G. 114/13)

Allah'ın ruhundan üflediği, meleklerin secde ettiği Âdem fani değildir, yok olmaz. Çünkü Allah onu kendi sureti üzerine yaratmıştır. İnsanlar ise Âdem'in mecazı, aynası ve mazharı durumundadır. Bu minvalde bütün eşya Âdem'in mazharı ve aynasıdır. Her mazharda tecelli eden Âdem olmaktadır. Çokluğa bakarak bunları saymak mümkündür, ancak hakikatte hepsinden görünen bir vechdir. Âdem, 32 ezeli ve ebedi ilahî kelimenin mazharı konumundadır ve Allah'ın kadim kelamıdır. Kelam, Zat'ın aynıdır. Bir şeyin mazharı olmak onun aynısı olmak anlamına gelir. Dolayısıyla Âdem kelamın aynısıdır. Bu sebeple, Âdem'in vechinde bu 32 kelimeyi okumayan kişi, Allah'ın rahmetinden mahrum kalır. "Allah, Âdem'i kendi sureti üzerine yarattı", diğer bir rivayette de "Rahman sureti üzerine yarattı" şeklinde hadis-i şerif bulunmaktadır. Bu hadiste Allah Zat'ın ismiyken Rahman onun sıfatıdır. Bu da Âdem'in zat ve sıfatın suretinde yaratıldığı anlamına gelir. Yani zat ve sıfatı, kendinde toplamıştır. Allah Âdem'i yarattıktan sonra, melek vasıtası olmaksızın, bizzat kendisinin ona öğrettiği esmâ-i kül, yani isimlerin tamamıyla kastedilen isimler, esmâ-i hüsnâ, esmâ-i Zat ve esmâ-i sıfatı, tüm eşyaların isimlerini, tüm semavi kitapları ve tüm ilimleri kapsamaktadır. Buna peygamberlerin, meleklerin sözleri de dâhildir. Bu, bütün isimlerin aslı ve bütün isimlerin kendisinden oluştuğu 32 ilahî kelimedir. Yukarıdaki açıklamalar dâhilinde Arşî, "Bütün isimleri öğretti"den muradın; eski ve bilinen, kendisine secde edilen Âdem'in, Fazlullah olduğunu söyler:

Faẕl-ı Ḥaḳdur ʿalleme'l-esmā'e küllehādan murād
Faẕl-ı Ḥaḳdur Ādem-i mescūd-ı maʿhūd-ı ḳadīm (K. 8/3)

Fazlullah'ın kurduğu sistematiğin temelini, özelde Hz. Âdem'in, genelde ise insanın önemi teşkil eder. Bu sistematik Hz. Âdem'in, kendinden başka varlıklarla karşılaştırılması veya bazen de onlarla aynileştirilmesi suretiyle inşa edilir. Görüşler dile getirilirken merkezde daima Hz. Âdem bulunur. Bu sebepten kâinat, Hz. Âdem ve diğer varlıklar olmak üzere ikiye ayrılarak ele alınır (Ballı, 2013, s. 99). Hurûfî eserlerde karşımıza sıkça Âdem-i hakikî, Âdem-i mecazî ve Âdem-i hâkî kelimeleri çıkmaktadır. Genel olarak, nutkunda 32 kelime cari olan Âdem-i hakikî'yi "insan" olarak okumak mümkün olmakla birlikte aslında kastedilen Fazlullah'tır. Eserlerde ismi geçen Âdem, eğer aksi bir karine yoksa Âdem-i hakikî, yani Fazlullah'tır. "Fazlullah'ın varlığı atamız (Hz. Âdem) değil mi? Bütün isimlerin açıklaması bu değil mi?" diyen Arşî bu durumu açıkça ortaya koyar:

Vücūd-ı Fażl-ı Ḥaḳ ābā degül mi
Beyān-ı ʿalleme'l-esmā degül mi (G. 281/1)

Hz. Ali, vahiy almaksızın velayet derecesini kazanmış bir zat olduğu için Hz. Peygamber ile aynı mekâna yükselmiş ve Hz. Peygamber'in sahip olduğu gücün tamamı Hz. Ali'ye geçmiştir. Hz. Peygamber de zaten "Ben ve Ali, bir tek nurdanız" demiştir. Yine Peygamber'in "Allah nuru, Âdem'den 14 bin yıl önce yarattı, Âdem'i yaratınca nuru ikiye ayırdı ve bu iki parçadan Muhammed ile Ali hâsıl oldu" sözü sebebiyle de Hz. Ali, Âdem ve Mesih gibi olmuştur. Hurûfîler, Hz. Ali velayetini sımsıkı sahiplenmişlerdir. Hz. Ali'de var olan güç Mehdî'ye geçmiştir. Hurûfîlere göre Mehdî ise Fazlullah'tır (Ünver, 2003, s. 106-107).

Hz. Ali, "Ben Allah'ın konuşan kelamıyım" demiş ve Allah'ın kelam sıfatına ulaşmıştır. Fazlullah'a göre sıfat, Zat'tan ayrı değildir. Bu yüzden Hz. Ali Allah'ın zatından ayrı düşünülemez. Fazlullah, bu kanaatini Hz. Peygamber'in "Ali, Allah'ın zatına divane olmuştur" hadisiyle destekler (Ballı, 2013, s. 130). Âdem'e öğretilen bütün isimler her şeyi içermekteydi. İnsan, Allah'ın zuhuru ve tecelligahı durumunda idi. Hurûfîlere göre Hz. Ali kendini Allah'ın konuşan kitabı olarak tanımlamıştır. Hurûfîler insanı, yüzünde bulunan hatlar sebebiyle kelam-ı natık; Kur'an-ı Kerim'i ise kelam-ı samit olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda Arşî, bu defa Âdem'e öğretilen bütün isimlerin Hz. Ali olduğunu, Hz. Ali'nin Fazlullah'ın konuşan kelamı olduğunu söylemektedir. *Divan*'daki çoğu ifadeler gibi "Fazl-ı Hudâ" terkibini, "Allah'ın fazlı" ve "Fazlullah" şeklinde anlamak mümkündür:

Yā ʿAlī sensin olan esmā-i küllī Ādeme
Çün kelām-ı nāṭıḳ-ı Fażl-ı Ḫudāsın yā ʿAlī (G. 4/10)

Aşağıdaki beyitte Fazlullah'ın sonsuz otuz iki isim denizi olduğu dile getirilir. Otuz iki ismin sonsuz olarak nitelendirilmesi onun bütün varlığı içermesi dolayısıyladır. Bütün eşyada Hayy, Kayyûm, Kadîm olan Fazlullah'ın olması ise, her şeyin Allah'ın zuhuru olması anlayışıyla açıklanabilir:

Fażl-ı Ḥaḳdur sī vü dü esmā-i baḥr-ı bī-girān
Fażl-ı Ḥaḳdur cümle şeyde ḥayy ü ḳayyūm u ḳadīm (K. 8/9)

Baba anlamına gelen "eb" kelimesi beyitte Âdem yerine kullanılmıştır. Şairimiz, Âdem'e öğretilen isimlerin mektebinde öğrenci olduklarından beri Fazullah'ın yardımıyla yorum ilmi bilgisinin kendilerinde çok geniş olduğunu iddia etmiştir:

Olalı şākird-i mekteb-ḫāne-i esmā-i eb
Rāsiḫān-ı ʿilm-i te'vīlüz be-ʿavn-i Fażl-ı Rab (G. 18/1)

Hz. Âdem'e öğretilen esmâ-i kül'den murat 32 ilahî harftir. Esmâ-i kül 28 ve 32 ilahî kelimenin zuhuru olan yüzdeki 28 ve 32 hat olarak yorumlanmıştır. Bu anlayışa uygun olarak Arşî, "Mübîn" olan Fazl'ın yarattığı Âdem'in su ve çamurdan ortaya çıktığı için yüzünün levhasından tamamen bütün isimlerin okunduğunu belirtiyor. Ayrıca Fazlullah'ın vasfının iyiyi kötüyü ayıran; açık, belli; Kur'an anlamlarına gelen "Mübîn" kelimesinin olması dikkate değerdir:

Çün oldı Ādem-i Fażl-ı Mübīn ez-mā ü ṭīn peydā
Oḳundı levḥ-i vechinden tamāmet ʿalleme'l-esmā' (G. 2/1)

Fazlullah'a intisap ettiklerini, isimler ilminden ve müsemmadan bilgi aldıkları için başka ilimlere ihtiyaçları kalmadığını söyleyen Arşî, böylece bir anlamda dünyaya Hurûfîlik perspektifinden baktıklarını, başka hiçbir şeye ihtiyaçları olmadığını dillendirmiş olmaktadır:

Çünki alduḳ ʿilm-i esmā vü müsemmādan ḫaber
Ehl-i Fażluz ḳalmadı ġayr ʿulūma iḥtiyāc (G. 35/6)

Arşî, muhatabından bütün isimleri melek gibi okumasını, Fazlullah'a secde etmesini ister. Hz. Âdem'e öğretilen bütün isimler, 32 ve 28 hat dolayısıyla insan yüzünde bulunmaktadır. Allah, en güzel şekilde insanda tecelli etmiştir. Hurûfîlerce, Fazlullah, Allah'ın zuhuru olarak görülmüştür. Bununla birlikte Hurûfîler tüm varlığı Allah'ın zuhuru olarak kabul ederler. Beyitte ayrıca, meleklerin Hz. Âdem'e secde etmesi hadisesine telmihte bulunulmaktadır:

Oḳı esmā-i kül melek-āsā
Secde-i Fażl-ı Ḥaḳ Teʿālā ḳıl (G. 177/13)

Arşî aşağıdaki beyitte; Zat, Fazlullah'ın sureti ile tecelli edince, zatına sıfatının isimlerinin delil olduğunu, yüzünde nur ile dört yedi (28) hat yazıldığı, sayılar ile beş vakit namazın farz olduğunu söyler. Hz. Muhammed "Mirac"ında Allah'a iki yay miktarı belki daha yakınlaşmış ve onu müşahede etmiştir. Hurûfîler bu konu ile ilgili Hz. Peygamber'e bir hadis isnat ederler. Bu hadise göre Hz. Peygamber, Miraç gecesinde Allahʹı yüzünde tüy bitmemiş bir genç suretinde gördüğünü ifade eder. Hurûfîlere göre Hz. Peygamber'e Miraç'ta görünen Şab-i emred (tüy bitmemiş genç) Fazullah-ı Hurûfî'dir. Aşağıdaki dörtlükte Hz. Peygamber'in Allah'ı Fazlullah'ın sureti şeklinde gördüğü dolaylı olarak ima edilmiştir:

Çün ḳıldı tecellī ṣūret-i Fażl ile ẕāt
Ẕātına delīl oldı esmā-i ṣıfāt
Yazıldı yüzinde nūr ile dört yedi ḫaṭ
Farż oldı aʿdād ile beş vaḳt-i ṣalāt (Rb. 8)

Arşî, aşağıdaki beyitte muhatabın kaşı ile kirpiğinin, zülfünün Allah'ın kitabı olduğunu, yüzünde yazılanın Fazlullah'ın isimlerinin olduğunu bildiğini iddia eder. Hurûfî inanç sistemine göre insanın yüzünde Fazlullah'ın isminin yazılı olduğu ve insanın yüzünde bulunan 28 ve 32 hat dolayısıyla Allah'ın kitabının yüzde zahir olduğu inancı dile getirilmektedir:

Ḳaşuñla kirpigüñ zülfüñ kitābu'llāh imiş bildüm
Yüzüñde yazılu esmā-i Faẕlu'llāh imiş bildüm (G. 194/1)

Hz. Muhammed'in Hz. Ali hakkında söylediği sözlerden birisi de "*Ben ilmin şehriyim, Ali onun kapısı; ilmi dileyen kapıya gelsin*" sözüdür (Gölpınarlı, 2004, s. 306). Fazlullah bu hadisi yorumlarken hem Hz. Ali'yi hem de Hz. Muhammed'i birer sembol olarak ele almış ve Hurûf-ı mukattaanın, Kur'an'ın kapısı olduğu sonucuna varmıştır. Hz. İsa kelimedir. Aynı şekilde bütün peygamberler de kelimedir. Buna göre, Hz. Muhammed de kelimedir, yani Kur'andır. Böylece Kur'an ilmin şehri, Hz. Ali ise onun kapısı olmaktadır. Hz. Ali "Ben bâ'nın altındaki noktayım" demiştir. Bu yüzden Kur'an'ın kapısı da bâ'nın noktası olur. Nokta bütün harflerin hakikatidir. Bundan kastedilen ise harflerdir. Acaba bu harfler hangi harflerdir? "Ben ve Ali Âdemin yaratılmasından 14 bin yıl önce bir nur idik" hadisindeki 14 de hurûf-ı mukattaadır. Bu sebeple bâ'nın noktasından kasıt bu 14 hurûf-ı mukattaadır. Netice olarak hurûf-ı mukattaa Kur'an'ın kapısıdır, diyebiliriz. Hurûf-ı mukattaanın mahiyetini, sırrını bilebilmek çok önemlidir. Çünkü Hz. Ali bu sırrı bilen insanlardandır. Onlardan bazılarını, Allah'ın isimleri yerine söylemiş, bu şekilde dua etmiştir (Ballı, 2013, s. 132). Hz. Ali'ye seslenen Arşî, Hz. Ali'nin Fazlullah'ın sırları ve Hz. Peygamber'in ilimlerinin kapısı olduğunu dile getirir:

Yā ʿAlī esrār-ı Faẕl-ı Kibriyāsın yā ʿAlī
Yā ʿAlī bāb-ı ʿulūm-ı Muṣṭafāsın yā ʿAlī (G. 4/1)

Meleklere bütün isimleri ezelden ebede kadar öğretenin Fazlullah olduğu iddiası aşağıdaki beyitte yer alır:

Taʿlīm iden melā'ikeye esmā-i küllî
Faẕl-ı İlāh idi zi-ezel tā-be-intihā (G. 8/4)

Arşî'ye göre; dünyada ve ahirette eziyet çekilmek istenmiyorsa Fazlullah'a secde edenlerden olunup bütün isimlerden ders alınması gerekmektedir:

Sācid ol Faẕl-ı Ḥaḳa esmā-i külden al sebaḳ
Çekmeyem dirseñ eger dünyā vü ʿuḳbāda risāş (G. 34/4)

Bütün isimler Fazlullah sayesinde bilindiğinden beri önceki ve sonraki tüm Hak sırları ortaya çıkmıştır:

Faẕl-ı Ḥaḳdan ʿArşiyā keşf olalı esmā-i kül
Oldı fāş esrār-ı Ḥaḳḳ-ı evvelīn ü āḫirīn (G. 220/15)

3.10. Şeytan

"Allah, Hz. Âdem'e bütün isimleri öğretti. Sonra isimleri meleklere sordu. Melekler cevap veremedi. Allah Âdem'e sorduğunda onlara isimleriyle haber verdi. Sonra meleklere Âdem'e secde etmelerini emretti. Şeytan hariç bütün melekler secde etti. Şeytan ise kibirlendi ve kâfirlerden oldu." (el-Bakara 2/31-34) .

Burada Hz. Âdem'in mescûd (secde edilen) olmasının sebebi onun, Allah'ın sureti üzerine yaratılmış olmasıdır. Âdem'in vechinde ve vücudunda, Allah'ın sıfatı olan ilahî kelimelerin alametleri zuhur ettiğinden de kendisine secde edilmiştir. Şeytan, Allah'ın Âdem'e secde etme emrine uymayıp: "Ben, ondan hayırlıyım; beni ateşten yarattın, onu ise çamurdan yarattın" (el-Arâf 7/12) demiştir. Hz. Peygamber, bir hadiste Allah'tan başkasına secde edenin kâfir olacağını ifade eder. Bu minvalde Hurûfîler şeytanın Âdem'e secde etmeyişini, onun hatların bilgisine ulaşmamasıyla açıklar. Çünkü Âdem'in hatlarını ve bunların hakikatini bilseydi, Allah'ın buyruğuna uyacaktı. Diğer bir ifadeyle şeytan, Allah'ın kendisinden başkasına secde etmeyi emretmeyeceğini, dolayısıyla da Âdem'in Allah'tan farklı olmadığını bilmeyip bu sebeple de secde etmemiştir. Âdem için Allah'ın yeryüzündeki halifesi, aynı zamanda Allah'ın temsilcisi, kaim-makamı olduğu, Allah'ın sıfatı olarak da Zat-ı İlahî'den ayrılamayacağı söylenebilir.

Fazlullah ile ilgili beyitlerde "şeytan"a atıfta bulunulduğuna şahit oluruz. "Bayram günü Fazlullah'a secde etmeyip Allah'tan ayrılıp Şam şeytanına uydular." şeklinde nesre çevrilebilecek aşağıdaki beyitte şeytanın Hz. Âdem'e secde etmemesine işaret edilmektedir. Bu beyitte Fazlullah, Hz. Âdem olarak karşımıza çıkar:

Olmadılar sācid Fażl-ı Ḫudāya rūz-ı ʿıyd
Uydılar şeyṭān-ı Şāma oldılar Ḥaḳdan cüdā (G. 6/13)

Muhatabından şeytanın fikrini gönülden uzaklaştırması isteyen Arşî, kadîm olan Fazullah'a secde etmesini, Allah'a dönmesini temenni eder. Şair, şeytanın Âdem'e secde etmemesi hadisesini Hurûfî inancına göre yorumlamaktadır:

Derūn-ı dilden ıraġ eyle fikr-i şeyṭānı
Sücūd-ı Fażl-ı ḳadīm it Ḫudāya eyle rücūʿ (G. 143/5)

Aşağıdaki beyitte ise hem şeytanın Hz. Âdem'e secde etmemesine göndermede bulunulmakta hem de Fazlullah'a bağlı olmayanların şeytana uymuş olacağı dolaylı olarak dile getirilmektedir:

Fażl-ı Ḥaḳa olmayınca sācid
Şeyṭāna uyar ḳalur muʿānid (Tb. 1/1/8)

Vesvese, lügatte hışırtı, fısıltı gibi gizli ses anlamına gelir. Buna göre gönülden, birbiri arkasından gelip tekrar eden gizli söze vesvese denir. Bir nefse böyle söz bırakmaya da vesvese vermek denilmektedir. Kelime Kur'an-ı Kerim'de "Nas" suresinde geçer. "Min şerri'l-vesvâsi'l-

hannas…”: “O hannas vesvesecinin şerrinden, yani geri geri çekilip sinen, Hak yolundan geriletip kötülüğe sürüklemek için döne döne vesvese verme âdeti olan o dönek, o sinsi, o geriletici vesvese kaynağının şerrinden…” Şeytanın bir ismi de vesvâstır. Şehvetlerin fısıldadığına da vesvese denilmektedir. Bu da yasaklanmış olan nefsin arzularıdır. Vesvese: Fis, hiş demek, yavaş fısıltı yapmak, fiskos etmek gibi gizli ses, gizli fısıltı anlamındadır. Avcının ve köpeklerin yavaşça seslerine vesvese ve vesvâs denilmesi de bu sebeptendir. Nefsin veya şeytanın kalbe koyduğu hayırsız, faydasız hatıra ve dağdağaya da vesvese denir. İbni Sina, “Vesvâs, vesvese veren düşüncedir” der. Bu da hayal gücüdür. Bazı âlimler: “Vesvâs, kuruntu gücüdür. Çünkü o başlangıçta akla uygun gelir. Fakat iş sonuca gelince çekinir, vesvese vermeye, şüpheye düşürmeye başlar.” der. Vesvâs’ın vesvese veren güç demek olduğunu ve vesvesenin hayal etmek ve kuruntu ile ilgili bulunduğunu söyleyebiliriz.” (Paksu, 2015, s. 89-91). Bu bilgiler çerçevesinde aşağıdaki beyitte yer alan “vesvâs” kelimesine “şeytanın fısıldadığı vesvese” ve “şeytanın yavaşça köpek gibi çıkardığı sesler” manasını verebiliriz. Fazlullah’ın dergâhına varılmak istenilse, şeytanın sesi ya da verdiği vesvese Fazlullah’a intisap etmiş olanlara mani olmamaktadır:

Der-gāh-ı Fażl-ı Ḥaḳḳa varmaḳ murād olunsa
Vesvāsı dīvüñ olmaz erbāb-ı Fażla māʿnī (G. 142/4)

Şeytanın verdiği vesvese ve Hurûfîlik felsefesi üzerine bina edilmiş bir başka beyitte Fazlullah, kurtuluş ve doğruluk sahiplerini koruyan ve lanetlenmiş şeytanın vesvese veren düşüncesini defeden olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca beyitte Hurûfîler için “erbâb-ı tahkîk ve necât” tabiri dikkat çeker:

Fażl-ı Ḥaḳdur ḥāfıẓ-ı erbāb-ı taḥḳīḳ ü necāt
Fażl-ı Ḥaḳdur dāfiʿ-i vesvās-ı şeyṭānü’r-recīm (K. 8/8)

Fazlullah’ta “zuhur edecek bir Âdem” düşüncesinin izleri bulunur. Bundan başka kıyametin (saatin) zuhurunda Hz. Âdem’in zuhur etmiş olacağına dair ifadeler sarf eden Fazlullah, saatin taksimi sırlarının açıklanması karinesinden hareketle Âdem’le kendisine ima yapıyor görünür. En azından buradaki Âdem’in de ilk insan olan ve peygamber Âdem olmadığı gayet açıktır. Muhîtî, Kur’an’da geçen Âdem’in Fazlullah’ın mazharından, yani âlem-i kuvveden âlem-i fiile (yani âlem-i şehadete) gelmesinden kinaye olduğunu ifade eder. Ayette geçen “esma-i kül” de onun nutkundaki 32 kelime-i ilahîdir. “Sonra onu açıklamak da bize aittir” (Kıyame 75/19) ayetinde ifade edildiği gibi bu 32 kelimeyi tevil ve beyan etmiştir. Arzın halifesi olan Âdem de aynı şekilde Fazlullah’tır. Muhîtî yine Fazlullah’ın doğum tarihini vererek onun Âdem-i hakikî olduğunu açık bir şekilde belirtir. Eserde Âdem’in Fazlullah olduğunun ifade edildiği beyitler geçer. Aşağıdaki beyitte; Fazlullah’ın mayası toprak ve sudan olmasaydı, ezelde meleklerin Hz. Âdem’in suretine secde etmeyeceği iddiası yer alır:

Ṣūret-i Ādem ezel olmazdı mescūd-ı melek
Ṭıynet-i Fażl-ı Ḫudā ger olmasaydı ḫāk u āb (G. 17/3)

Aynı bakış açısıyla değerlendirebileceğimiz beyitte Fazlullah, insan suretinde tecelli etmeseydi, şeytan topluluğunun Hz. Âdem'in çocuklarının yolunu keseceği düşüncesi beyan edilmektedir:

Tecellī itmeseydi ṣūret-i Ādemde Fażlu'llāh
Olurdı reh-zen-i evlād-ı Ādem zümre-i şeyṭān (G. 221/9)

3.11. Fazlullah ile İlgili Beyitlerde İyilik (İnayet, İhsan, Lütuf, Kerem, Rica...)

Fazlullah ile ilgili beyitlerde sıklıkla ondan yardım istemeyle ilgili (inayet, lütuf, ihsan, kerem, dest-gîr, rica vs.) kelimelere rastlarız. Bu beyitlerde Fazlullah'ın bazen Tanrı gibi bazen bir şeyh gibi olduğunu kanaati hâsıl olmaktadır. Şair, kerem sahibi Fazullah cenaplarından ihsan ummakta ve yüzü daima o eşiktedir (G. 87/7). Yeryüzü ve gökyüzü hâl lisanı ile "Ehlen ve sehlen merhaba şeriatin ihsan sahibi ve iyilik sahibi!" der. (G. 144/11). Arşî, Fazlullah'ın yüzünün kendilerine yüzlerce lütuf ve ihsan ile müyesser olduğunu (G. 269/3), Fazlullah'ın lütuf ve iyiliğinden kendisine yardım gelmez ise kendisinin daima sıkıntıda kalacağını (G. 44/7), bir başka beyitte kendine seslenen Arşî, Fazlullah'ın yardımıyla sevgiliye kavuştuğunu, gününün bayram ve kendinin de Kadir gecesi ile Berat gecesi olduğunu (G. 199/7), gönüllerinin rahat olduğunu, fakirlik makamını seçtiklerini, Fazlullah'ın lutüf ve ihsanını gözlediklerini (G. 128/8), başka bir beyitte de şairimiz; aşk hastası olup güçsüz ve kuvvetsiz olduğunu, kerem sahibi Fazullah'tan şifa istediğini (G. 106/5), insanlık âlemine bastığı ayağının lütuf, ihsan, merhamet, feyiz ve cömertlik olduğunu dile getirerek Fazullah'ın cömertliğini mübalağa yoluyla övmektedir:

Nāsūta başdığı ḳademin Fażl-ı muṭlaḳuñ
Luṭf u ʿaṭā vü merḥamet ü feyż ü cūd idi (G. 283/6)

Arşî, Fazlullah dışında sonsuza kadar kimseden isteğinin olmadığını, kıyamet gününde ise Hz. Muhammed'den şefaat umduğunu açıklar:

Murādum kimseden yoḳ tā ebed Fażl-ı Ḫudādandur
Şefāʿat umduġum rūz-ı cezāda Muṣṭafādandur (K. 5/1)

Kendine seslenen Arşî, Fazlullah'tan yardım gelmese sevgiliye ulaşamayacağını ilan eder. Burada Fazlullah sanki Allah'a ulaşmada bir şeyh olarak görülmüştür:

Viṣāl-i yāre vāṣıl olmazdı ʿArşī
ʿİnāyet irmese Fażl-ı eḥadden (G. 248/5)

Fazullulah'ın lutüf ve yardımından yardım ulaşmasa, halkın cahillik denizinde düşkün olarak kalacağını düşünen (G8/6) Arşî, aşağıdaki beyitte cömertlik ve kerem sahibi Fazlullah'a seslenir ve "Yücelik ve büyüklüğün hakkı için sen ilim kapısını ben çaresiz kula aç" der.

Ey Fażl-ı ẕü'l-cūd (u) kerem ʿizzüñ celālüñ ḥaḳḳı-çün
Feṭḥ eyle bāb-ı ʿilmi sen ben bende-i bī-çāreye (Kt. 1/1)

Hurûfîlik yolunun aşığına seslenen Arşî, Nesîmî gibi manalar postunu dudağından ayırmamak için, ihsan sahibi Fazlullah'ın aşk yolunun şehidi olmak ve bu yolda canını feda etmek gerektiği şeklindeki kanaatini sarf etmektedir:

Maʿāni postın ayırmaġa lebinden Nesīmī teg
Şehid-i rāh-ı ʿaşḳ-ı Faẕl-ı ẕü'l-iḥsān gerek ʿāşıḳ (G. 154/4)

Fazlullah elinden tutmaz ise zayıf ve düşkün kalacağını (G. 237/7) düşünen Arşî, her ne isteği olsa Fazlullah cenaplarından ummasını ve ona iltica etmesini kendine salık verir:

ʿArşī cenāb-ı Faẕl-ı Ḫudādan recā idin
Her ne murāduñ olsa aña eyle ilticā (G. 6/16)

Fazlullah'a hitap eden Arşî, kendisinin Fazlullah'ın kapısının toprağında lütfunu umduğunu, tâ ki gönlü rahat etmesi için kendisine ihsan ve cömertlik eylese vakti olduğunu söyler ve bu şekilde Fazlullah'tan yardım beklentisini açığa çıkarır:

Ey Faẕl-ı Eḥad luṭfuñ umar ḫāk-i derüñde
Bu ʿArşī-i miskīn
Vaḳtidür aña eyleseñ iḥsān u mürüvvet
Tā ki bula ārām (Müs. 3/7)

Yine Fazullah'a (Fazl-ı Hudâ) seslenen Arşî, Fazlullah'tan kendisine lütufta bulunmasını ve mağfiret eylemesini ister (G. 195/6). Fazlullah'ın feyzi ve ihsanı düşünce hâlinde iken, iyilik ve lutüf ile harekete geçip varlığı kaplamıştır (G. 256/4). Şair, Rıdvan bahçesi cennetinin içerisine girmesini Fazlullah'ın iyilik ve lütfundan sekiz cennetin kapısının açılmasına bağlar:

Sekiz bāb-ı Naʿīm oldı güşāde faẕl u luṭfından
Duḫūl itdüm behişt-i bāġ-ı Rıḍvāna bi-ḥamdi'llāh (G. 260/5)

Fazlullah'ı "hakikat sırlarının sahibi" olarak niteleyen Arşî, ondan kendilerine iyilikte bulunmasını, onun lütfu ile tarikat ehli olmayı ve ondan murat almayı istemektedir:

Ey Faẕl-ı Ḫudā ṣāḥib-i esrār-ı ḥaḳīḳat
İt gel bize inʿām
Tā kim olavuz luṭfuñ ile ehl-i ṭarīḳat
Dil senden ala kām (Müs. 3/1)

3.12. Ehl-i Fazlullah, Erbâb-ı Fazlullah

Anadolu ve Bağdat Hurûfîlerinin önemli bir kısmı ölümden sonra hayat olmadığına, birleşik varlıkların tekrar basit hâle dönüşeceğine, insanın Hurûfîliğin esasını oluşturan otuz iki kelimenin bilincine varınca kendinden yükümlülüklerin kalkacağına inanırlar. Bazı Hurûfîlere göre ise "sahib-i te'vil" dedikleri Fazlullah-ı Hurûfî bütün dini sorumlulukları yerine getirmiştir. Cennette sorumluluk yoktur; buna göre yaşanan an veya zaman da cennetteki an veya zaman gibi düşünülmelidir. Hurûfîliğe dair eserlerden edinilen bilgilere göre bu akımda ahiret ve dini mükellefiyetlerin çoğu inkâr edilmektedir (Aksu, 1981, s. 72-75, 80-81, 83-85, 86, 88'den naklen Aksu, 1998, s. 409).

Gölpınarlı, Hurûfîlîği tam bir Batınî din olarak kabul eder; şeriata uymak hususunda söylenen sözlerin bir takiyyeden ibaret olduğuna hükmeder (Gölpınarlı, 1989, s. 24). Hurûfîlerin, Hz. İsa'yı Hz. Muhammed'den daha yüce bir makama çıkarmak gibi Hıristiyan motiflerine vurgu yaptıkları dile getirilmiştir. Ayrıca Hurûfîliğin temel akidesinin, Fazlullah'ın Allah'ın mazharı olduğu, yani Allah'ın Fazlullah'ın bedeninde görüntülendiği ve onun kıyamet gününe yakın, Müslümanları, Hıristiyanları ve Musevileri kurtaracak "Mehdî" olduğu ifade edilmiştir (Ocak, 2014, s. 156). Hurûfîlerin Müslüman olmadığını söyleyenler olduğu gibi, onların ateist ve devrimci düşüncelerin ürünü olduğunu iddia edenler de olmuştur (Usluer, 2014, s. 150-151). Bazı araştırmacılar ise Hurûfîlerin bir kısmının ahiret ve dini mükellefiyetlerin çoğunu inkâr ettiğini belirtir (Aksu, 1998, s. 409; Gölpınarlı, 1989, s. 23). Fatih Usluer, Hurûfîler hakkında araştırmacıların kimi iddialarını dile getirdikten sonra Hurûfî şiirlerin irfanla yoğrulmuş ve mezhepler üstü olduğunu söyler. Hurûfî şairlerin mezheplerden geçerek marifetullaha özel bir önem verdiklerini beyan eder (Usluer, 2014, s. 165).

Hurûfîlerin Sünnilikleri ve Şiilikleri araştırmacılar tarafından araştırma konusu yapılmıştır. Fatih Usluer; Hurûfîlerin itikadî olarak ehl-i sünnet ve ehl-i şia gibi ayrımların ötesinde irfanî bir yol izlediklerini söyler (Usluer, 2014, s. 167). Daha sonra Hurûfîlerin belirli ritüelleri, zikirleri, virdleri vs. bulunmadığı için tarikat türü bir yapılanma olmadığını, mistik felsefi bir akım olduğunu belirtir. Zahidane ve münzevi bir hayat yaşamayan Hurûfîlerin mistisizmi, harflerin bilgisine, onların varlıkta müşahedesine dayanmaktadır. Bunun yanında ilahî emirleri de yerine getiren Hurûfînin gerçek vahdete ulaşacağı kanaatindedir (Usluer, 2014, s. 171). İnsan topluluğu anlamına gelen fırka kelimesi; İslâm fikir tarihinde kendilerine has siyasî düşünce veya itikadî telakkilere sahip bulunan gruplar için "siyasî akım" (bir nevi parti) ve "itikadî mezhep" anlamında kullanılan bir terim olmuştur (Topaloğlu, 1996, s. 35). Bazı araştırmacılar Hurûfîlik için "fırka" tabirini kullanmıştır (Aksu, 1995, s. 277).

Hüsamettin Aksu da Hurûfîlerin bir tarikat olduğu düşüncesindedir. O; Hurûfîlerin belirli ritüelleri, zikirleri, virdleri vs. olmasa bile şeyh olarak düşünülebilecek olan Fazlullah'a bağlılık dolayısıyla, halifelerinin olması, şeyh mesabesinde olan Fazlullah'ın silsilesinin Hz. Ali'ye ulaşması dolayısıyla Hurûfîlerin tarikata benzer bir yapılanma olduğu kanaatindedir. Zaten Hurûfîler kendilerini "dervîşân-ı helâlhôr ve râst-gûy" (helal yiyen ve doğru söyleyenin dervişleri) diye tanıtmışlar ve "seyyid, hâce, derviş, emir, Mevlana" unvanlarını kullanmışlardır (Aksu, 1998, s. 409).

Hurûfîleri; kâinatı, varlığı, İslam'la ilgili mevzuları harfler ve sayılar vasıtasıyla yorumlayan ve önderleri olan Fazlullah'a çok sıkı bağlı olan ve ona kutsiyet atfeden bir topluluk olarak nitelemek mümkündür.

Bazı araştırmacıların Hurûfîleri nasıl gördüğüne yukarıda değindik. Fazlullah ile ilgili beyitlerde Arşî'nin Hurûfîleri, tanımlamasına da tanık oluruz. Fazlullah'a hitap eden ve Fazlullah'ı "hakikat sırlarının sahibi" olarak niteleyen Arşî, Fazlullah'ın lütfu ile tarikat ehli olmalarını arzu eder. Burada Arşî açıkça tarikat ehli olmaktan bahseder:

Ey Fażl-ı Ḫudā ṣāḥib-i esrār-ı ḥaḳīḳat
İt gel bize inʿām
Tā kim olavuz luṭfuñ ile ehl-i ṭarīḳat
Dil senden ala kām (Müs. 3/1)

Fazlullah ile ilgili beyitlerde "ehl-i Fazl" ve "erbâb-ı Fazl" ibarelerinin geçtiğini görürüz. Bu ibareleri "Fazlullah'a bağlı olanlar" manasını verebiliriz. Şair; Fazullah'a bağlı olduklarını, esmâ ve müsemmâ ilminden haber aldıkları için başka ilimlere ihtiyaçları kalmadığını söyler (G. 35/6). Fazlullah'a bağlı olanlar kibir, hırs, gurur kadehinin şarabından şaşkın ve sarhoş olmaz, çünkü kurtuluş sahipleridir (G. 39/4). Aşağıdaki beyitte Arşî, sufi olmadıklarını, sufi kelimesinin "suf" kökeninden türemiş olması hasebiyle, iştikak sanatıyla dile getirir. Kendilerinin Fazlullah'a bağlı ve harflere mensup olduklarını ifade eder. Burada Arşî, sufi topluluğu karşısında kendilerini (Hurûfîlerî) bir anlamda konumlandırır. Bu konumlandırma ise, Fazlullah'ın yolundan gitme, ona bağlı olma ve harfler ilmine mensup olma şeklindedir:

Ṣūfī ṣanma ki ṣūfa mensūbuz
Ehl-i Fażluz Ḫurūfa mensūbuz (G. 117/1)

Divan'da Fazlullah'a bağlı olanların yani Hurûfîlerin övüldüklerine de şahit olmaktayız. Sığınacak yer Fazlullah'a bağlı olanların dergâhıdır, kurtulmuş olan bunlardır, bunlardan daima kurtuluşu istemek gerekir (G. 6/22). Arşî, muhatabından, Fazlullah'a bağlı olanlara uymasını ve insaniyet öğrenmesini ister (G. 248/3). Ayrıca Fazlullah'a bağlı olanların yoluna dâhil olup bu nükteyi (herkesin anlayamadığı ince manayı) kesin olarak anlamasını bekler (Tc. 3/6/7). Muhatabına "Gel de, Fazlullah'a bağlı olanlara yaklaş, canını Fazlullah'ın dostlarına feda et" der (Mes. 2/50). Bir başka beyitte ise, zahitten Fazlullah'a bağlı olanların eteğini sağlam tutmasını ve zühdün ikiyüzlülüğünü elden bırakmasını temenni eder (Tc. 2/4/4). Fazlullah'a intisap etmiş olanları gayb erleri olarak yorumlar ve "Kim ki gayb erlerini kesin olarak görmek ister, yaklaşıp Fazlullah'a bağlı olanları görsün" der:

Kim ki ricāl-i ġaybı görmek diler muʿāyin
Erbāb-ı Fażl-ı Ḫaḳḳı görsün olup muḳārin (G. 222/1)

Terim olarak "taklîd", insanın doğru ya da gerçek olduğunu düşünüp sorgulamadan başkalarına ait söz ve fiillere tabi olarak onları delil olmadan aynen kabul etmesidir. Bir kimseyi "taklîd" eden kişiye "mukallid" denilmektedir. "Mukallid" de herhangi bir delil aramaksızın başkasına ait söz veya fiilin doğruluğuna inanıp ona bağlanan kimse anlamına gelir. Diğer bir ifadeyle "taklîd", bilgiyi kulak yoluyla ya da görerek elde etmek demektir. Bir doğruyu sadece gerçek olduğu için bilmek değil, birileri ona doğru dediği için kabul etmektir. İnsanın, bilgiyi bilginin kaynağından, yani Allah'ın nuru olan içindeki akıldan değil, başkalarından alması

anlamını taşır (Kurt, 2012, s. 9). Delillere, bilgiye, araştırma ve kavramaya dayalı bir imana "tahkikî iman" adı verilmiştir. Esas olan her Müslümanın "tahkikî iman"a sahip olması, neye, niçin ve nasıl inandığının bilincine varmasıdır (Kurt, 2012, s. 11). Arşî, muhatabından "taklîd"i bırakıp azarlamadan vazgeçmesini, Fazlullah'a bağlı olanlara uyup "tahkikî iman"a sahip olmasını ister:

Taḥḳīḳa iriş uy ehl-i Faẓla
Taḳlīdi bıraḳ ʿitābdan geç (Tc. 2/9/5)

Dosta seslenen Arşî, dostuna; Fazlullah'a bağlı olanların arkadaşı olup taklitçi kısmını bırakıp, bir başka kısmın nasihatine kulat tutmasını öğütler:

Hem-dem-i erbāb-ı Faẓl ol ḳoy muḳallid ḳısmını
Dutma pendine ḳulaḳ bir ġayr ḳısmuñ ey ḫalīl (G. 184/2)

Fazlullah'ı konu edinen beyitlerden bazılarında Hurûfîlerin düşmanları olduğunu ve bu düşmanların onları incittiklerini anlarız. Fazlullah'a bağlı olanların intikamını almak için Arşî'nin kelamı, düşmanlara keskin bir kılıçtır:

Erbāb-ı Faẓl-ı Ḥaḳḳuñ almaġa intiḳāmın
Oldı kelām-ı ʿArşī aʿdāya seyf-i ḳāṭıʿ (G. 142/7)

Fazlullah'a inananları çeşitli şekillerde incitenler, uğursuz şeytana uyup Hakk'ı inkâr etmişlerdir. Şair; Hurûfîlere karşı çıkıp onları incitenleri Hz. Âdem'e secde etmeyen, Hakk'ı inkâr etmiş olan şeytana benzetir. Kendilerinin doğru anlayışta olduğunu savunur:

Bil şular kim ehl-i Faẓla dürlü āzār itdiler
Uydılar şeyṭān-ı şūma Ḥaḳḳı inkār itdiler (G. 102/1)

Fazlullah müridlerini incitenlerin konu alındığı bir başka beyit de aşağıdaki beyittir. Bu beyitte şair, mealin (mananın) yokluk meclisinde hayat kadehini kırıp Fazlullah'a bağlı olanları kırmak mı olduğunu sorar:

Bezm-i fenāda cām-ı ḥayātı şikest idüp
Erbāb-ı Faẓlı münkesir itmek midi me'āl (Tb. 2/1/3)

Fazlullah'ın tabiat âleminden kaldırıp en aşağı olmaktan kurtardığını, kendi makamını yüce eylediğini dile getiren (G 7/7) Arşî, gam köşesinde ağlamaklı ve hasta olarak yattığını, eşi ve benzeri olmayan Fazlullah'ın canına yeni bir hayat ulaştırdığını, kendisini dirilttiğini söyler:

Yaturdum künc-i ġamda zār u ḫaste Faẓl-ı bī-hem-tā
Ḥayāt-ı nev yetürdi cānuma ḳıldı beni iḥyā (G. 7/1)

3.13. Fazlullah ile İlgili Beyitlerde Kul (Bende, Gulâm, Abd)

Fazlullah'ın yer aldığı beyitlerde geçen kavramlardan biri de "kul"dur. Bu kavram, "abd, gulâm, bende" kelimeleri ile ifade edilmiştir. Arşî, Fazullah'ın kuludur ve korkudan gönlü rahattır (G. 63/2). Eşi benzeri olmayan Fazlullah'ın zatının dergâhına hakir bir kuldur (G. 225/7). Ezelden Fazlullah'ın yolunda en aşağı bir kuldur (G. 226/7). Onun kulu ve can ülkesinin düzenidir (Tb. 1/3/8). Kul olan Arşî'nin yüzü daima Fazlullah'ın eşiğindedir (G. 87/7). Muhatabından onun dergâhının kulu olmasını ister (Mes. 2/23). Ona kul olmayan dünyada zarar

içerisindedir (G. 59/4). Hakir bir kul olarak Fazlullah'tan lütuf diler (G. 195/6). Bu tarz beyitler bize Fazlullah'ın bazen Tanrı bazen bir şeyh mesabesinde olduğunu düşündürür. Şair; her ne kadar manalar ülkesinde padişah iseler de Fazlullah'ın eşiğinde ihtiyaç sahibi bir kul olduklarını açıklar:

Gerçi şāhuz ʿArşiyā mülk-i maʿanīde velī
İşiginde Faẓl-ı Ḥaḳḳuñ bende-i muḥtācıyuz (G. 121/5)

Kâbe'nin bir ismi de Allah'ın evi anlamındaki Beytullah'tır. Hadiste Hz. Âdem'in başının toprağının oradan alındığı buyrulmuştur. Bu sebeple, yüz makamıdır. Başka bir hadis-i şerifte Allah'ın, Âdem'i kendi sureti üzerine yarattığı ifade edilmiştir. Âdem'in yüzünde görülen 7 ümmî hat suret-i ilahîdir ve Âdem'in yüzü de Kâbe'yle tanımlandığı için Allah'ın evi manasına gelen Beytullah denilmiştir. Allah meleklere, Âdem'e secde etmelerini emretmiştir. Bunun gibi, 28 ve 32 ilahî kelime karşılığında rekât sayısına sahip namazda, yüzündeki hatlar dolayısıyla bu ilahî kelimelerin alametleri bulunan Âdem'den kinaye olan Kâbe'ye dönülmelidir. Hurûfîler Kâbe'den kastedilenin insan yüzü olduğunu iddia etmiştir. Arşî, hacıya seslenerek, maksud Kâbe'sine ulaşmak isterse kendi gibi Fazlullah'ın kulu olması gerektiğini belirtir:

İrişmek ister iseñ Kaʿbe-i maḳṣūda ey ḥācı
Bu ʿArşī gibi cān ile ġulām-ı Faẓl-ı Sübḥān ol (G. 173/9)

3.14. Na´îm

Fazlullah ile ilgili bazı beyitlerde "Na´îm" kelimesi de kullanılmıştır. Fazlullah'ın bilindiği üzere mahlası "Na´îmî"dir. Sekizinci cennetin adı "Na´îm"dir. Fazlullah'ın adının geçtiği beyitlerde en çok adı yer alan cennettir. Bu beyitlerde Fazlullah'ın şairliğine değinilmemiş ve kelimenin cennet anlamıyla ilgili kompozisyon çizilmiştir. Firdevs cennetine "yakîn" sahiplerinin davet olunduğu, Fazlullah'ın ise "Na´îm" cennetinden (yakîn erbabına) sağlam bir sofra çektiğini (K8/6) söyleyen şair, Rıdvan bahçesi cennetinin içerisine girmesini Fazlullah'ın iyilik ve lütfundan cennetin sekiz kapısının açılmasına bağlar:

Sekiz bāb-ı Naʿīm oldı güşāde faẓl u luṭfından
Duḫūl itdüm behişt-i bāġ-ı Rıḍvāna bi-ḥamdi'llāh (G. 260/5)

Arşî, erbab-ı tahkikin dünyadaki insan toplulukları ile bağlı (kayıtlı) kalmayacağını, onların Fazlullah'ın "Na´îm" cennetindeki naza ve büyük feyze ulaştığını söyler:

Erbāb-ı taḥḳīḳ olmaz muḳayyed aḥlāf-ı dehrüñ cemʿiyyetinden
Anlar irişdi Faẓl-ı Ḫudādan nāz-ı naʿīme feyż-i ʿaẓīme (G. 279/4)

3.15. Hz. Süleyman

Hz. Süleyman, Hz. Davut Peygamber'in oğludur. Babasından sonra Allah tarafından peygamber olarak gönderildi. İnsanların ve cinlerin, rüzgârın hâkimi olan Hz. Süleyman, kuşların dilini bilirdi. Mescid-i Aksa'yı inşa ettirdi. Allah tarafından kendisine hüküm verme

yetkisi, ilim ve hükümdarlık verildi. Meselelerin hallinde hüküm vermekle de meşhurdur. Allah'tan, kimsenin ulaşamayacağı bir hükümranlık istemesi üzerine Allah onun dileğini kabul ederek isteğini kendisine verdi (es-Sad 38/35). Rüzgâr, emrine verildi. Hz. Süleyman, rüzgâr vasıtasıyla yol alırdı. Şeytanlar ve cinler de emri altındaydı. Rivayete göre yüzüğü vasıtasıyla cinlere, şeytanlara, rüzgâra, kuşlara, rüzgâra hükmediyordu. Şeytan, bir gün bu yüzüğü çaldı. Daha sonra yüzüğü tekrar elde etti (Aydemir, 1992, s. 205).

Sonsuz kerem sahibi olarak vasıflanan Fazlullah, yüzük mucizesinin sırrını keşfedendir:

Ḥażret-i Fażl-ı rabbüke'l-ekrem
Kāşif-i sır-ı muʿciz-i ḫātem (G. 196/1)

Hem Fatih Usluer hem de Hasan Hüseyin Ballı'nın eserlerinde Hz. Süleyman ile ilgili bölümlerde Hz. Süleyman'ın yüzüğünden bahsedilmemektedir. Doktora tezimizde (Kufacı, 2016, s. 581) yer alan Yemînî'nin bir beyti bize bu konuda bir fikir verebilir. Hurûfîler Fazlullah'ın ismi olan "Fazl"ı ism-i azam olarak kabul etmişler ve insan yüzünde yazılı olduğunu iddia etmişlerdir. Yemînî de aşağıdaki beyitte; sevgilinin yüzünde ism-i azam olan Fazl'ı gördüğünü, Hz. Süleyman'ın yüzüğünün, sevgilinin saçı, kaşı ve kirpiğinde olduğunu ifade eder:

Ṣūretüñ naḳşında gördüm fażl-ı ism-i aʿẓamı
Zülf ü ḳaş u kirpügüñdedür Süleymān ḫātemi (G. 222/1)

Yukarıdaki beyte tekrar dönecek olursak, beyitte Fazlullah'ın ism-i azam sırrını; diğer bir ifadeyle Hz. Süleyman'ın cinlere, şeytanlara, rüzgâra, kuşlara, rüzgâra hükmetmesini sağlayan sırrı keşfettiğini söylemek mümkündür.

3.16. ´Aliyyü'l-Â´lâ (ö. 822/1419)

Fazlullah-ı Hurûfî'nin en önemli halifelerinden olan ´Aliyyü'l-Â´lâ, Hurûfîler tarafından "halifetullah" ve "seyfullah" olarak anılmıştır. 771/1369 yılında İsfahan'da, Tohcı Mescidi'nde Fazlullah'a intisap etmiş, onun damadı olmuştur. 811/1408 ve 822/1419 tarihleri ölüm tarihi olarak gösterilmektedir. Fazlullah'ın öldürülmesinin ardından bir müddet Anadolu'da kaldı, daha sonra Alıncak'ta öldü. Halifesi olduğu Fazlullah'ın yanına gömüldü. Usluer, Rıza Tevfik'e göre Hurûfîliği Bektaşîliğe tebdil eden kişinin ´Aliyyü'l-Â´lâ olduğunu belirttikten sonra Bektaşîliğin içine Hurûfî fikirlerin ´Aliyyü'l-Â´lâ tarafından sokulduğunu öne süren Bausani'nin görüşünü dile getirir (Usluer, 2014, s. 56-57).

İran'dan uzaklaştırılan Hurûfîler, Anadolu ve Rumeli'ye geçmişlerdir. Gölpınarlı; Hoca İshak'ın (ö. 1310/1892-93), Fazlullah'ın idam edilmesinden sonra halifesi ´Aliyyü'l-Â´lâ'nın Anadolu'ya geçtiğini, Anadolu'da Hacı Bektaş tekkesinde oturduğunu ve Bektaşîlere Hurûfîliği telkin ettiğini dile getirdiğini söyler. Mir Şerif'in, *Hacnâme* adlı eserinde, ´Aliyyü'l-Â´lâ'nın Anadolu'ya geldiğinin, Fazlullah'ın kitapları ile Hurûfîliğe dair kitapları gönderdiğinin, bizzat

getirdiğinin, hatta kardeşi ile birlikte Karadeniz kıyılarına kadar geldiğinin kayıtlı olduğunu ortaya koyar. Gölpınarlı, Fazlullah'ın öldürülmesi üzerinden geçen 26 sene zarfında ´Aliyyü'l-Â´lâ'nın Anadolu'ya gelmesini, Hacı Bektaş tekkesinde bir zaman oturup tekrar Alıncak'a geçmesini uzak olarak görür. O, Hurûfîliğin Anadolu'da yayılmasında ve Anadolu'dan Balkanlara geçmesinde ´Aliyyü'l-Â´lâ'nın değil, Mir Şerif'in ve Nesîmî'nin etkisinin olduğu kanaatindedir. Hurûfîliğin Bektaşîlere bunlar vasıtasıyla ve bu şekilde tesir ettiğini düşünür (Gölpınarlı, 1989, s. 28).

Aşağıdaki beyitlerde ´Aliyyü'l-Â´lâ'nın yüce veli olduğu (G. 9/1), yaratıcı Fazl'ın işaretlerinin keşfedicisi, en gizli hazinenin tılsımının açıcısı olduğu (G. 9/2), yorum yapmaya talip olanların ve çılgın âşıkların başı olduğu (G. 9/3), cömertlik sahibi zatın cemalini gördüğü, Mevla'nın zatının olgunluğunu bildiği (G. 9/4), tevhit ehli askerlerinin komutanı ve mana ülkesinin doğru yolunun göstereni (G. 9/5), dünya üzerinde Allah'ın halifesi ve felek üzerinde parlak ay olduğu (G. 9/6), onun feyzinden Arşî'nin daima dostlara isimleri beyan ettiği (G. 9/7) dile getirilmektedir:

Faż̇l-ı Eḥade veliyy-i vālā
Kimdür dir iseñ ʿAliyy-i Aʿlā (G. 9/1)
Keşşāf-ı rumūz-ı Faż̇l-ı Bārī
Fettāḥ-ı ṭılısm-ı kenz-i aḫfā (G. 9/2)
Ser-çeşme-i ṭālibān-ı te'vīl
Ser-ḫalḳa-i ʿāşıḳān-ı şeydā (G. 9/3)
Bīnā be-cemāl-i ẕāt-ı ẕü'l-cūd
Dānā be-kemāl-i ẕāt-ı Mevlā (G. 9/4)
Ser-dār-ı cüyūş-ı ehl-i tevḥīd
Hādī-i ṭarīḳ-i mülk-i maʿnā (G. 9/5)
Arż üzre odur ḫalīfetu'llāh
Çarḫ üzre odur meh-i mücellā (G. 9/6)
Feyżinden anuñ bu ʿArşi dā'im
Aḥbāba ider beyān-ı esmā (G. 9/7)

Aşağıdaki beyitlerde de ´Aliyyü'l-Â´lâ'nın Fazlullah'ın vasisi olduğu (Mes. 1/42, G. 281/6) ve onun ayağının toprağı oldukları (Tc. 1/3/6) ifade edilir:

Hem ʿAliyy-i ʿĀli-i Aʿlā ḥaḳḳı
Ol vaṣiyy-i Faż̇l-ı bī-hem-tā ḥaḳı (Mes. 1/42)
Vaṣıyy-i muṭlaḳ-ı Faż̇l-ı Ḫudānuñ
ʿAliyy-i ʿĀli-i Aʿlā degül mi (G. 281/6)
ʿĀşıḳān-ı cemāl-i Faż̇l-ı Ḥaḳuz
Ḥaḳ-i pāy-i ʿAliyy-i Aʿlāyuz (Tc. 1/3/6)

3.17. *Câvidân-nâme*

Yaklaşık 788/1386 senesinde Fazlullah tarafından kaleme alınmıştır. Kitabın bazı bölümleri Esterâbâd lehçesiyle yazıldığından anlaşılması oldukça zordur. Esterâbâd bölgesine ait mahalli ifadelerin yanı sıra çeşitli sembol ve kısaltmaların kullanıldığı eserde Fazlullah Kur'an'ı kendi batınî görüşleri doğrultusunda tevil ve tefsir etmiştir. Bazı surelerin başında

bulunan Hurûf-ı mukattaanın sırlarını çözdüğünü söyleyerek *Câvidânnâme*'nin Kur'an'ın bir tefsiri olduğunu öne sürmüş, Hurûfîlik felsefesini inşa etmiş ve anlatmıştır. Bütün Hurûfî eserlerin ana kaynağı olan *Câvidânnâme*'dir. Bu eserin Esterâbâd lehçesiyle yazılan asıl nüshası *Câvidânnâme-i İlâhî* veya *Câvidânnâme-i Kebîr* olarak adlandırılmıştır. Eser Fazlullah tarafından klasik Farsça ile yeniden yazılmıştır. Asıl *Câvidânnâme*'ye oranla daha kısa olan bu nüshaya *Câvidânnâme-i Sagîr* denir (Aksu, 1993, s. 178).

Arşî, Fazl-ı Hakk'ın *Cavidânnâme*'sini edep ile okuduktan beri bütün isimlerden ismin sahibine yol bulduklarını iddia eder:

Bulmışuz esmā-i küllīden müsemmāya sebīl
Oḳuyalı Cāvidān-ı Fażl-ı Ḥaḳdan bā-edeb (G. 18/2)

Fazlullah'tan sonsuzluğu (Câvidânnâme'yi) bulan kişinin her güçlüğü halledeceği dile getiriliyor:

İder ḥal ʿArşiyā her müşkilātın
Bulan Fażl-ı Ḫudādan *Cāvidām* (G. 290/7)

Aşağıya aldığımız beyit iki şekilde anlamlandırılabilir: "Onun fazlından ebedi cenneti ortaya çıkınca safa kadehi içiniz ve eğleniniz." Beyitte geçen "câvidân" kelimesini "*Câvidân-nâme*" olarak anlayıp beyti şu şekilde de günümüz Türkçesine aktarabiliriz: "Fazlullah'tan *Câvidânnâme*deki cennet ortaya çıkınca safa kadehi içiniz ve eğleniniz":

Çün behişt-i Cāvidān fażlından oldı āşikār
Nūş idüp cām-ı ṣafā hem eyleñüz ʿayş u ṭarab (G. 18/8)

4. Sonuç

Makalede elde edilen sonuçları maddeler hâlinde sıralamakta fayda görmekteyiz:

1. Fazlullah ismi *Divan*'da "Fazl" ve bu kelimeyle oluşturulan terkipler ile birlikte yer alır. Bu terkipler genellikle Allah'ın sıfatı olan kelimelerdir. "Fazl" ismi ve bu kelimelerle kurulan terkipler hem "Allah'ın fazlı" hem de "Fazlullah" şeklinde okunabilecek ve anlaşılabilecek biçimdedir. Eserde başlı başına Fazlullah övgüsüne ayrılan şiirlere de rastlanır.

2. Fazlullah için kullanılan "Fazl" kelimesi ile Allah'ın sıfatlarının terkip yapıldığı görülür. Bu kullanımı insanın, Allah'ın mazharı olması çerçevesinde değerlendirmek mümkündür.

3. Fazlullah'ın Tanrı olarak addedilmediğini net olarak ortaya koyan beyitler az da olsa vardır.

4. Bazı beyitlerde Fazlullah için fâ, zâd ve lâm harfleri kullanılmıştır.

5. *Divan*'da Fazlullah'ın Mehdî olduğu şeklindeki Hurûfî inancı dile getirilir.

6. İlgili beyitlerde onun ilmine bilhassa vurgu yapılır.

7. Fazlullah ile ilgili bazı beyitlerde "tevil" kelimesi geçmektedir. Fazlullah, ortaya koyduğu fikirlerini ispatlamaya çalışırken Kur'an ayetlerini örnek olarak kullanır. Takipçileri Fazlullah'ı "sahib-i tevil" olarak görürler. Onun yapmaya çalıştığı tefsir değil, tamamen tevildir. Eserde bu kanaati taşıyan beyitlere tesadüf edilir.

8. Fazlullah, bütün dinî emir ve hükümleri Arap alfabesindeki 28 ve Fars alfabesindeki 32 harf ile yorumlamıştır. *Divan*'da 28 ve 32 ilahî harf özellikle vurgulanmıştır.

9. İlgili beyitlerde "alleme'l-esmâ'e küllehâ"ya atıfta bulunulmakta ve Hurûfîlik inancı bağlamında beyitler oluşturulmaktadır.

10. Meleklerin Hz. Âdem'e secde edip, Şeytan'ın kibrinden secde etmemesi hadisesine Hurûfî inancı çerçevesinde telmihte bulunulmaktadır. Âdem-i hakikînin Fazlullah olduğu telakkisi dillendirilir.

11. *Divan*'da Fazlullah ile ilgili beyitlerde sıkça yardım istemeyle ilgili (inayet, lütuf, ihsan, kerem, dest-gîr, rica *vs.*) kelimeler mevcuttur. İlgili beyitlerde şairin sık sık ondan yardım istemesine şahit oluruz. Bu beyitlerde Fazlullah'ın bazen Tanrı gibi bazen bir şeyh gibi olduğunu kanaati hâsıl olur.

12. "Ehl-i Fazl" ve "Erbab-ı Fazl" ibarelerinin eserde kullanıldığını görüyoruz. Bu ibareye "Fazlullah'a bağlı topluluk" ya da "Fazlullah'ın takipçileri" anlamı vermek mümkündür. Arşî, müstezat nazım şekliyle kaleme aldığı bir şiirinde açıkça "ehl-i tarikat olmak"tan bahseder. Farklı araştırmacılar tarafından Hurûfî topluluklarına çeşitli adlar verildiğini biliyoruz. Ancak Arşî'nin kendilerini *Divan*'da "ehl-i tarikat", "Ehl-i Fazl", "Erbab-ı Fazl" olarak adlandırdığını görürüz.

13. Şiirlerde Fazlullah'a bağlılık ona kul olmakla açıklanır.

14. Sekizinci cennetin adı "Na´îm"dir. Fazlullah ile ilgili bazı beyitlerde "Na´îm" kelimesi de kullanılmıştır. Bilindiği üzere Fazlullah'ın mahlası "Na´îmî"dir. Fazlullah'ın adının geçtiği beyitlerde en çok adı geçen cennettir. Bu beyitlerde Fazlullah'ın şairliğine değinilmemiş, kelime cennet anlamıyla kullanılmıştır.

15. Dikkat çeken hususlardan biri şudur: "Hâtem" kelimesi ile Hz. Süleyman'ın cinlere, şeytanlara, rüzgâra, kuşlara hükmettiği yüzüğü kastedilir. Fazlullah'ın bu yüzük sırrını (ism-i azamı) keşfeden kişi olduğu söylenir.

16. Fazlullah'ın halifelerinden sadece, Anadolu'da faaliyetlerde bulunan, ´Aliyyü'l-Â´lâ övgüsünde bir gazel ve beyitlerin *Divan*'da yer alması dikkatlerden kaçmaz.

17. Ele aldığımız beyitlerde Fazlullah'ın Kur'an-ı Kerim'i kendi bâtinî görüşleri doğrultusunda tevil ettiği *Câvidânnâme* adlı eserine yer verilmiştir.

Kaynaklar

Aksu, H. (1981). *Amir Gıyas al-Din Muhammed Al-Astarâbâdî ve İstivanâmesi*, Yayımlanmamış Doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Aksu, H. (1993). Câvidânnâme. *DİA*, C. 7, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 178.

Aksu, H. (1995). Fazlullah-ı Hurûfî. *DİA*, C. 12, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 277-279.

Aksu, H. (1998). Hurûfîlik. *DİA*, C. 18, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 408-412.

Ayan, H. (2002). *Nesîmî, hayatı, edebî kişiliği, eserleri ve Türkçe divanının tenkitli metni*. C. I-II, Ankara: TDK Yayınları.

Aydemir, A. (1992). *İslâmî kaynaklara göre peygamberler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Akyüz, H. (2012/2). "Âlimler peygamberlerin varisleridir" hadisinin isnad açısından tenkid ve tahlili. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 159-190.

Ballı, H. H. (2011). Hurûfîlik nedir*? e-Makâlât Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 31-48.

Ballı, H. H. (2013). *Hurûfîliğin doğuşu ve Fazlullah Hurûfî*. İstanbul: Hikmetevi Yayınları.

Bashir, S. (2013). *Fazlullah Esterabâdî ve Hurûfîlik* (*Çev.* Ahmet Tunç Şen). İstanbul: Kitapyayınevi Yayınları.

Birışık, A. (2011). Tefsir. *DİA*, C. 40, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 281-290.

Bölükbaşı, R. T. (2015). Hurûfî şâiri Arşî. *Rıza Tevfik'in tekke ve halk edebiyatı ile ilgili makaleleri* (haz. Abdullah Uçman). İstanbul: Dergâh Yayınları. 397-400.

Demirci, M. (1999/2). Tefsir usûlünün temel kaynakları. *Kur'ân Mesajı: İlmî Araştırmalar Dergisi*, II, 155-186.

Ergun, S. N. (1936). *Türk şairleri*. C. II, İstanbul.

Genç, İ. (2000). *Esrar Dede, Tezkire-i Şu'arâ-yı Mevleviyye*. Ankara: AKM Yayınları.

Gölpınarlı, A. (1983). *Mevlânâ'dan sonra Mevlevîlik*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.

Gölpınarlı, A. (1989). *Hurûfîlik metinleri kataloğu*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Gölpınarlı, A. (2004). *Mü'minlerin emiri Hazret-i Ali*. İstanbul: Derin Yayınları.

İbnü'l-Cevzî (1987). *Zâdü'l-mesîr fî ilmi't-tefsir*. C. I, Beyrut: el-Mektebetü'l-İslamî.

Kahraman, B. (1989). *Arşi Divân'ının tenkidli metni I-II*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensitüsü, Konya.

Kufacı, O. (2016). *Millet Kütüphanesi Ali Emiri manzum eserler bölümü 543 numarada kayıtlı şiir mecmuası (inceleme-metin)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, H. (2012/2). Taklidi imanın tahkiki imana dönüşmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 1-15.

Önlüer, S. (2011). *Ehl-i beyt imamları*. İstanbul: Semerkand Basım Yayın Dağıtım.

Özler, M. (1999). Kur'an'ın iki anahtar kavramı ışığında Allah'ın birliği meselesinin semantik bir tahlili. *EKEV Akademi Dergisi*, 1 (4), 23-35.

Paksu, M. (2015). *Vesvese sebepleri ve kurtuluş yolları*. İstanbul: Nesil Yayınları.

Şenödeyici, Ö. (2014). Nesîmî şiirlerine göre Hurûfî güzeli portresi. *Alevilik Araştırmaları Dergisi*, (8), 35-48.

Şenödeyici, Ö. ve Akdağ A. (2014). Hurûfîlikte ebced hesabının kullanımına dair bir risale. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, (8), 227-237.

Topaloğlu, B. (1996). Fırka. *DİA*, C. 13, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 35.

Usluer, F. (2014). *Hurufilik -ilk elden kaynaklarla doğuşundan itibaren-*. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Ünver, M. (2003). *Hurûfîlik ve Kur'an, Nesimî örneği*. Ankara: Fecr Yayınları.

Yavuz, Y. Ş. (2012). Te'vil. *DİA*, C. 41, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 27-28.

Extended Abstract

Fazlullah, the founder of hurufism, was born in the city of Esterabad in the southeast of the Caspian Sea in 1340 (in 740 in the Islamic calendar). Some sources record that the real name of Fazlullah is "Celaleddin, Abdurrahman, Şihabüddin or Şemseddin Fazlullah". These names are not names of Fazlullah, they are his pseudonyms. Fazlullah lived in Şirvan for a long time. Therefore, it was stated that "Fazlullah was a neighbor of Necef for twenty years". Esterabad was the adoptive homeland of Fazlullah. Fazlullah wrote his prose books in Esterabad dialect. The personal record of Fazlullah was mentioned as Fazlullah Ebüal-Fazl el-Esterabadi al-Acemi in sources. Şirvan, Tabriz, Esterabad, and Meşhed were registered as the birthplace of Fazlullah in sources. But Fazlullah clearly stated in his Nevmname that he was from Esterabad. Mir Şerif, one of the caliphs of Fazlullah, said that Fazlullah was a "Sayyid (the descendant of Prophet Muhammed)" and gave the genealogy of Fazlullah.

Fazlullah left Harezm and moved first to Khorasan and then to Isfahan. Fazlullah began to live in the mosque of the Tohçi neighborhood. All the people there, including scholars, viziers, rulers, came to Fazlullah to comprehend their dreams. Fazlullah became famous for interpreting dreams. The famous scholars gathered around Fazlullah. The Caliph Sayyid Ishak (Ramadan 774 / March 1373) declared that Fazlullah was granted the knowledge and authority to interpret the decretals.

Fazlullah went on a pilgrimage in 775 (in the Islamic calendar). Fazlullah probably returned to Iran through Tabriz. Fazlullah claimed that he had a dream in Tabriz in 1374-1375 (in 776 in the Islamic calendar). Because of this dream, Prophethood and authority were revealed in himself, and the period of greatness (godhead) began. Fazlullah explained this dream to everyone. The scholars of Tabriz declared Fazlullah an unbeliever because of this. He then went to Isfahan in 1376 (in 778 in the Islamic calendar) and started to live alone in a cave.

Fazlullah had another dream in Damgan. On that dream, Fazlullah invited Timur (1370/1405) to his views that Fazlullah described as "ayin-i cedid (*means the new way*)". Timur held a meeting with scholars and Muslim judges in Samarkand. According to the fatwas (Islamic religious law), Timur ordered the execution of Fazlullah. Fazlullah was imprisoned in Alıncak castle by the son of Timur, Miran Shah (1366-1408). As a result of the trial, Fazlullah's head was cut in the castle in 796/1394. A rope was tied to Fazlullah's feet and his body was shown around in the markets and streets. Then Fazlullah was buried in Alıncak by the members of the sect. Because of the fact that Fazlullah was executed in Alıncak, it was regarded as "Maktelgah" by the member of hurufism. In addition, the member of hurufism considered this place as their own Kaaba.

After Fazlullah was executed, his followers were strictly prosecuted. However, thanks to the caliphs, this party became increasingly stronger by gaining supporters. Hurufism spread to India in the East and to Anatolia in the West, as a result of the efforts of Aliyü'l-ala, the chief caliph of Fazlullah. It showed its strong influence for centuries by infiltrating other sects in Anatolia and Rumelia territories. One of the most famous figures of Turkish literature, Sayyid Nesimi was among the caliphs of Fazlullah in Anatolia. Fazlullah believed through the dream that he had found the truth. Fazlullah explained the verse of the Koran and the hadiths with the interpretations he had developed and built his party. Fazlullah's followers regard him as the appearance of God. Although centuries passed since Fazlullah's death, the number of people who have persisted in his devotion and who have contributed to this issue is quite high.

Fazlullah claimed that he had begun to discover the divine advance by dreams. Fazlullah also claimed that the truth and mysteries, which were not shown any Prophet by revelation and inspiration, were shown to him through the dreams. Fazlullah became famous due to his ability on the interpretation of dreams when he was twenty-five years old. Fazlullah said he had solved the secrets of the Huruf-ı Mukatta in the Qur'an before he was forty. Fazlullah then wrote his work named Cavidanname, which was considered as an interpretation of Qur'an by the member of hurufism, by using those numbers. Fazlullah determined the value of the letters and their relationship with the numbers through the methods of gloss and incited religious orders and obligations to the letters in Arabic and Persian alphabets.

Arşi lived at the end of the 16th century and in the first half of the 17th centuries. There is no information in the sources about the real name of Arşi and his family. It was learned that he died in 1030/1620 from the historical record in a journal in the National Library. The sources do not contain any information about the place of Arşi's birth and his residence. It is seen that the authors of Tezkire did not give any information about Arşi, who was a follower of hurufism or confused the poets who used the pseudonym "Arşi". The confusion of these Arşis in the collection of biographies was revealed and corrected by Sadeddin Nüzhet Ergun. Ergun stated that the couplets recorded in the name of Tireli Arşi (coming from Tire), were not in rearranged Divan of hurufi Arşi, and that Ergun did not find any characteristics in the Divan showing that Tireli Arşi was a Mevlevi, although Ergun said he knew that some Mevlevi who grew up in the 16th century also adopted the philosophies of hurufism. Ergun expressed that Mevlevi members wrote the belief of Mevlevi as the main theme in their poems and that Mevlevi members wrote compliments about Mevlana in particular. Then, Ergun explained that Arşi was not a member of mevleviyeh (the precepts of Mevlana) but a member of hurufism by giving examples from Arşi's own Divan as well, and explains that Arşi is a student of the famous hurufi poet Muhiti. There is an ode showing that Arşi, who was one of the members of hurufism, indirectly entered bektashism.

The fact that Arşi, who could speak Arabic and Persian, had knowledge of the Islamic sciences, was a student of Muhiti, and drew inspiration from Muhiti can be obtained from Arşi's Divan. It can also be said that Arşi was a member of poets in the Ottoman/Anatolian area based on the information contained in Arşi's Divan. Arşi was very fluent in Persian that Arşi could write poetry in Persian. It can be concluded from Arşi's poems that Arşi knew the science and culture of his time. Arşi's language and expressions are in accordance with the language laid down by hurufi poets and the prose. The most important characteristic of Arşi's art and personality is that Arşi adopted the belief of hurufism and wrote this belief in his Divan.

It was not seen a previous study of how Fazlullah Hurufi, the founder of hurufism and considered to be very valuable by its members, was characterized by poets who have embraced the belief of hurufism. For this reason, it is examined and analyzed the Divan of Arşi, one of the poets of hurufism in order to fill a gap in the divan literature area. In addition, this article will contribute to more general studies on Fazlullah Hurufi.

Muradov, N. (2019). Mehmet Emin Resulzade'nin "İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!" söyleminin analiz denemesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1524-1547.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1524-1547, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

MEHMET EMİN RESULZADE'NİN "*İNSANLARA HÜRRİYET, MİLLETLERE İSTİKLAL!*" SÖYLEMİNİN ANALİZ DENEMESİ

Nazım MURADOV*

Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin

100. Yılı Münasebetiyle

Geliş Tarihi: Ağustos, 2018 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Mehmet Emin Resulzade, 71 yıllık ömrünün 50 yılından fazlasını aktif bir siyasi mücadele içinde geçirmiş, arkadaşlarıyla birlikte yürüttüğü bağımsızlık dâvâsı sonucu 28 Mayıs 1918'de Azerbaycan Halk Cumhuriyeti devletinin temellerini atmış, adını "devlet kuran insanlar" listesine yazdırmıştır. Bu devlet, sadece Türk dünyasında değil, tüm Müslüman Şarkında ilk demokratik cumhuriyet olarak siyasi literatüre geçmiştir.

Siyasi mücadelesini "İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!" şiarıyla ifade edip bu hedef doğrultusunda sürdüren Resulzade, 1923-1927 yıllarında İstanbul'da neşrettiği ve toplam 95 sayısı çıkan Yeni Kafkasya dergisinde birbirinden değerli yazılar kaleme almıştır. Yeni Kafkasya'nın yayımlanmaya başladığı dönemde en az yirmi yıllık gazetecilik deneyimine sahip Mehmet Emin Bey **5N1K** kuralını yani **ne**yi, **nerede**, **ne zaman**, **neden** ve **niçin** – özellikle de **kim için** yazacağını iyi bilen usta bir kalem sahibiydi. Resulzade, içi zengin ve çözümünü bekleyen söylemlerle dolu eserlerini çok güvendiği Azerbaycan gençliği için yazıyordu...

Biz bu çalışmamızda, Resulzade'nin "İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!" şiarını Yavuz Akpınar, Selçuk Türkyılmaz ve Yılmaz Özkaya tarafından yayına hazırlanıp Türk Tarih Kurumu tarafından neşredilen Mehmet Emin Resulzade – Yeni Kafkasya Yazıları (1923-1927) kitabındaki yazılarından hareketle kavram ve söylem yönünden çözümlemeğe çalışacağız.

Biz de bu çalışmadaki söylem çözümlemesi denemesinde Van Dijk ve Parker'in tahlil yöntemleri esasında oluşturulan Willig analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: M. E. Resulzade, Yeni Kafkasya dergisi, söylemler, "İnsanlara Hürriyet, Milletlere İstiklal", söylem analizi, Willig yöntemi.

* Dr. Öğr. Üyesi; Lefke Avrupa Üniversitesi, nmuradov@eul.edu.tr

NOTES ON MEHMET EMIN RESULZADE'S *"FREEDOM FOR PEOPLE, INDEPENDENCY FOR NATIONS!"* SPEECH

Abstract

Mehmet Emin Resulzade had crowned more than 50 years of his 71 years age besides an active struggle with important idea works, as well. His careful and objective observing ability, democratic and fair evaluation skill, expression power which is full of artistic deep meanings of the lines and so on have formed his writing style in Resulzade's all works that haven't been published yet.

Resulzade who maintained his political expressing with the sense of *"Freedom for people, Independency for nations"* and indited valuable writings which were published by him in the journal of Yeni Kafkasya *(New Caucasia)* composed of 95 issues published between the years of 1923-1927 in İstanbul. Mehmet Emin Bey who had at least 20 years of journalist experience was a master pencil holder who knows what, where and when to write in the first publishing term of Yeni Kafkasya.

In this study, we will try to analyse Resulzade's *"Freedom for people, Independency for nations"* speech from the aspect of concept and speech by taking base the book named *Mehmet Emin Resulzade- Yeni Kafkasya Yazıları (1923-1927) [Mehmet Emin Resulzade- New Caucasia Writings]* edited by Yavuz Akpınar, Selçuk Türkyılmaz and Yılmaz Özkaya and published by the Turkish History Institution.

In the discourse analysis it will be benefited from the Willig analysing method based on Van Dijk and Parker's analysing methods.

Keywords: M. E. Resulzade; Yeni Kafkasya (New Caucasia) Journal; Speeches; 'Freedom for people, Independency for nations"; discourse analysis; Willig method.

Giriş

Biz, "Resulzade eserlerinin ve söylemlerinin, zaman ve zemin gerçeği de dikkate alınarak yeniden değerlendirilmesi gerekir!" diyoruz çünkü bu eser ve söylemlerde dile getirilen kavramların, -kendimiz de dâhil- büyük bir çoğunluk tarafından tam olarak anlaşılmadığını düşünüyoruz. Kavramların anlaşılmaması ise doğal olarak, bu eserler aracılığıyla verilmek istenen mesajların da anlaşılmaması demektir.

Resulzade ve dava arkadaşlarının, soylu bir mücadele sonucunda elde ettikleri başarıyı retrospektif ve perspektif zaman gerçeği ile siyasi-stratejik ve coğrafi mekân gerçeğini göz önünde bulundurarak değerlendirdiğimizde yaklaşık şöyle bir sonuca varıyoruz: Çar Rusyası ile Şah İranı arasında 1813 tarihinde imzalanan Gülistan Antlaşması'yla başlayıp 1828 tarihli Türkmençay Antlaşması'yla şiddetini artıran ve 28 Mayıs 1918'de "biten" toplam 105 yıllık Çarlık Rusya İmparatorluğu ile 27 Nisan 1920 işgaliyle başlayıp 1991'de biten 71 yıllık Bolşevik (Komünist) Rusya "İmparatorluğu" arasına sıkıştırılmış 2 yıllık bile olmayan bir bağımsızlık dönemi yaşanmıştır. Daha net söylersek toplam 176 yıllık (2112 aylık) Rus esareti dönemi arasındaki 2 yıllık (hatta 23 aylık) milli istiklâl (bağımsızlık) döneminden söz ediyoruz. Yani 176 yıla karşı 2 yıl, 2112 aya karşı 23 ay…

Bu esarete karşı bağımsızlığın mekân boyutu ise yaklaşık olarak şöyledir: 1917-18'de Çarlık Rusya İmparatorluğu'nun toplam yüz ölçümü 21 milyon 800 bin (21 milyon 799.825) km^2 iken bağımsızlığını elde eden Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin yüzölçümü ise sadece 92 bin 160 km^2 olmuştur. Bu ise yaklaşık olarak Çarlık Rusya'nın 237 binde biri demektir. Yani yüzölçümü 100 bin km^2 bile olmayan bir coğrafyanın, kendisinin 237 bin katı bir coğrafyaya iki yıl boyunca kafa tutması, takdir edilir ki büyük bir kahramanlıktır. Bu cesareti ancak İsveç İmparatorluğu ile Çarlık Rusya İmparatorluğu arasına sıkışmış ve Snelman gibi büyük düşünce ve devlet adamları sayesinde "beyaz zambaklar ülkesi" haline gelip birçok alanda dünyaya örnek olan Finlandiya'nın ve Finlilerin kahramanlığı ile karşılaştırmak mümkündür.

25 Ekim 1917'de Çarlık Rusya'ya karşı darbe (veya Sosyalist devrimi) yapıp iktidara gelen Bolşeviklerin, seleflerinden daha acımasız bir halef; cazip vaatlerine, tatlı dillerine rağmen onlardan daha müstevlî (istilacı) bir emperyalist güç oldukları M. E. Resulzade tarafından sıkça dile getirilmiştir. Resulzade'nin "*Defalarla dedik, yine diyoruz: Çar Rusyası'nın 'men' ve tahdidat' sistemi ile yapamadığını Bolşevik Rusyası 'müsaade ve tevsi' usulü ile icrâ edecektir.*"[1] söylemi, yukardaki nitelendirmemizin kanıtıdır.

Aslında Resulzade ve dava arkadaşları, Çarlık Rusya İmparatorluğu'nun coğrafi ihtişamından aldığı gücün mikyasını, bu monarşinin "milletler hapishanesi"[2] olarak ifade edilen antidemokratik yapısını çok iyi biliyorlardı. Çarlık rejiminin tahtına oturan Bolşevikleri ise tanımaya henüz fırsat bulamamışlardı. Bolşevik emrinde olan XI. Kızıl Ordu güçlerinin Anadolu'daki Kurtuluş Savaşı'na yardım bahanesiyle güzergâh olarak kullandıkları Azerbaycan topraklarına girip 27 Nisan 1920 tarihinde yaptıkları kıyım sonucu gerçekleştirdikleri kızıl işgalden sonra ise onları (Bolşevikleri) daha iyi tanıdılar.

Demek ki 28 Mayıs 1918 – her şeyden önce tarihi bir kahramanlıktır. Bizler, bu kahramanlığın ve tarihi cesaretin varisleri olarak onun değerine değer katmak zorundayız çünkü 1991'de bağımsızlığına yeniden kavuşan bugünkü Azerbaycan Cumhuriyeti kendi varlığını 28 Mayıs 1918 – 27 Nisan 1920 tarihleri arasında mevcut olan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'ne borçludur. Resulzade bunu 90-95 yıl önce hissetmiş olmalı ki *Yeni Kafkasya*'daki yazılarının birinde "*... halktaki Türklük ruhunu yükselten, ona mefkûre harareti veren, hür vatan meyvesini yetiştirecek istiklâlcilik fidanını kendi masum kanı ile suvaran fedakâr bir zümre vücuda gelmiş...*"[3] diyor.

[1] Azerî (M. E. Resulzade), "Azerbaycan'da Latin Elifbası", *Yeni Kafkasya Yazıları (1923 – 1927)*, Yayına hazırlayanlar: Yavuz Akpınar, Selçuk Türkyılmaz, Yılmaz Özkaya, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2017, s. 50

[2] Bu ifade Bolşeviklerin lideri Lenin'e aitti. O, "*Milletler Hapishanesi'nin kapısını açıyoruz*" demesine rağmen komünistler, eskiden sadece kapıları bağlı olan Çarlık Rusya'nın her tarafını "demir perde" ile kapattılar.

[3] "Yersiz Endişeler – Resulzade Mehmet Emin Bey'in Cevabı", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 195

1. Mehmet Emin Resulzade'nin aydın kişiliği üzerine

Sözlük anlamı "Kültürlü, okumuş, görgülü, ileri düşünceli (kimse), münevver",[4] olan *aydın*, "sahip olduğu bilgi, görgü ve deneyim ile sıradan insanlardan farklı olarak, içinde yaşadığı topluma ve tüm insanlığa yararlı olan, onlara öncülük eden kişi"dir."[5] M. Fuat da "Aydın Nitelikleri" adlı yazısında "*aydın olmanın temelinde elbette bir bilgi birikimi yer alır ama bu birikimi sağlayacak olan yalnızca öğrenim kurumları değil*,[6] *öncelikle okuma alışkanlığıdır...*"[7] demektedir. Grigori Petrov ise ünlü Fin aydını ve önce kendisinin, sonra da Yeni Finlandiya'nın- "beyaz zambaklar ülkesi"nin mimarı Snelman'ın diliyle "*... Aydınlar halkın beynidir. Aydınların vazifesi halkın zekâsını, vicdanını, irade ve enerjisini uyandırmak, harekete geçirmektir. Halkın düşünme yeteneğini canlandırmak; işçileri, köylüleri ve toplumun alt kesimlerini daha iyi bir hayat kurmak için ne yapmaları gerektiği konusunda eğitmektir...*" diyor.[8]

Yağmur Atsız'a göre ise "entelektüel, ... bir düşünceyi son haddine kadar düşünen ve sonuçlarına da katlanan insandır."[9]

Mehmet Emin Resulzade de M. Fuat, G. Petrov, Y. Atsız'ın… söz ettiği aydın (entelektüel) niteliklerin tümüne sahipti ve üstelik son nefesine kadar ağır bedeller ödediği davasının eri, mücadele insanı idi.

2. *Yeni Kafkasya Yazıları*'nın ve Resulzade söylemlerinin önemi üzerine

Resulzade, Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin Bolşevik Rusya tarafından işgalinin ardından bir ara saklandığı Lahıç'ta geçirdiği günlerden, orada tutuklanıp Bakü'ye getirilmesinden; Stalin'in, kendisini hapishanedeki ziyaretinden; beraberinde Moskova'ya götürmesinden; Moskova günlerinden, Moskova'dan kaçışından...[10] sonra geldiği Türkiye'deki ilk işi, *Azerbaycan Cumhuriyeti: Keyfiyet-i Teşekkülü ve Şimdiki Vaziyeti* adlı eseri ile Lahıç'ta yazdığı *Asrımızın Siyavuşu* eserlerini yayımlatmak (ikisi de İstanbul, 1922) olmuştur.[11] 1923'te ise beş yıl boyunca (1923-1927) ve toplam 95 sayısı çıkacak olan *Yeni Kafkasya* dergisini

[4] *Türkçe Sözlük*, Birinci Cilt (A-J), "aydın" maddesi, Türk Dil Kurumu, 8. baskı, Ankara, 1998, s. 173; Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, "münevver" maddesi, İstanbul, Çağrı Yayınları (7. Baskı), s. 1422

[5] Doç. Dr. Sibel Akgün, "Aydın Kimliği ile Nihat Erim'in Kıbrıs Sorunu'nda Yeri ve Önemi" (1956 - 1965), *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 13, Ağustos 2017, s. 71 (71-97)

[6] Mehmet Emin Resulzade herhangi bir üniversitede okumamıştı.

[7] Emin Özdemir'den naklen Prof. Dr. Şerif Aktaş, Prof. Dr. Osman Gündüz, *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Akçağ Yay., (17. Baskı), Ankara, 2013, s. 58

[8] Grigoriy Petrov, *Beyaz Zambaklar Ülkesinde (Atatürk'ün Okulların Müfredatına Konulmasını İstediği Kitap)*, Rusçadan çeviren Elnur Osmanov, Koridor Yayınları, İstanbul, 2007, s. 88

[9] Yağmur Atsız, "Şehir ve Entelektüel", *Türk Düşüncesi*, Sayı: 1, s. 24

[10] Bu konularda daha geniş bilgi için *bk*. Sebahattin Şimşir, *Mehmet Emin Resulzâde'ni Türkiye'deki Hayatı, Faaliyetleri ve Düşünceleri*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü [TKAE] Yayınları: 144, Seri: IX, Sayı A.4, Ankara, 1995; Mehmet Emin Resulzade, *Bir Türk Milliyetçisinin Stalin'le İhtilal Hatıraları*, Turan Kültür Vakfı Yayınları, İstanbul, 1997 (Yayına haz. Sebahattin Şimşir)

[11] Sebahattin Şimşir, *Mehmet Emin Resulzâde'ni Türkiye'deki Hayatı, Faaliyetleri ve Düşünceleri*, s. 25

yayımlamaya başlamıştır. Bu anlamda, Resulzade'nin *Yeni Kafkasya* yazıları, oldukça önemlidir.[12]

Daha geniş bir coğrafyada – Kuzey Kafkasya topraklarından da bir kısmını içine alan bir alanda birleşik ve federatif bir Kafkasya devleti kurmayı hayal edip (ve bu hedef uğrunda mücadele edip)özellikle Bolşevik Rusya'ya karşı ciddi bir güvenlik çemberi oluşturmaya çalışan Kafkasya hürriyetperverleri, kendi aralarında anlaşamamış ve birbirlerinden ayrılmışlardı. Birleşik Kafkasya hayalinden bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti gerçeğine dönüşen bu hareketli ve sancılı süreçte Azerbaycan heyeti, "Birleşik Kafkasya Masası"nı en son terk eden, dolayısıyla vebali en az olan müttefik idi. Bu heyetteki kişiler iyi bir eğitim görmüş veya özellikle milli matbuat dünyasında kendilerini iyi yetiştirmiş entelektüellerden oluşuyorlardı.[13]

Matbuat, gerçekten de iyi bir mektepti ve dönemine göre en etkileyici güçtü. Resulzade, "*Türk matbuatının tesisi ile neşir ve tamime başladığı içtimai fikirlerden biri Şiî ve Sünnî ihtilafının ref'i idi.*"[14] sözleriyle matbuatın toplumsal bir barış aracı olduğunu da ifade ediyordu. Resulzade'ye göre "*milletin şuurunu terbiye ve iradesini temsil eden münevver zümrenin ... en büyük âleti*", matbuattı. Mehmet Emin Bey, matbuatın bir diğer sosyolojik-siyasi görevinden de söz ediyor ve şöyle diyordu: "*Konuştuğu lisanda ilk gazeteye malik olan cemiyet, bir milliyet iken, millet olmaya başlamış demektir. Hayatında matbuat ananesine malik bulunan bir halk ise teessüs etmiş bir millettir.*"[15]

Resulzade, ciddi bir devlet adamı olmanın yanı sıra büyük gazeteci, yetenekli muharrir, etkileyici hitâbet ustası da olduğunu *Yeni Kafkasya* dergisinde yayımlanmış hitabeleri ve yazılarında kanıtlamış bir aydındır. Bu yazılar, incelenmesi, satır aralarının da okunarak deşifre edilmesi, çeşitli açılardan çözümlenmesi gereken söylemlerle doludur. Örn. "*Târih-i kadîmin takdîs eylediği ateşe mümâsil asr-ı hâzırın i'lâ eylediği şey petroldür...*" (*Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 42); "*Kafkasya'nın hürriyetini temin eden şey Rus saldatının kıyâfesindeki yenilik olamaz...*" (*YKY*, s. 43); "*... Çarizm zamanındaki eski Kafkasya idaresi ile şimdiki Kafkasya idaresi arasında, Kafkasya milletlerinin hakiki hürriyet ve hâkimiyetleri nokta-i nazarından katiyen bir fark kalmamıştır.*" (*YKY*, s. 44); "*Defalarla dedik, yine diyoruz: Çar Rusya'sının 'men' ve tahdidat' sistemi ile yapamadığını Bolşevik Rusyası 'müsaade ve tevsi' usulü ile icrâ edecektir.*" (*YKY*, s. 50); "*Bir halkın milliyetini tetkik ederken konuştuğu lisânın ehemmiyeti varsa, bu itibarla Azerîler Türktür.*" (*YKY*, s. 54); "*Dede Korkud'un lisanı bugün Erivan ile*

[12] Mehmet Emin Resulzade'nin *Yeni Kafkasya*'daki yazılarını neşre hazırlayıp ayrıca yayımlayan Yavuz Akpınar, Selçuk Türkyılmaz, Yılmaz Özkaya'ya ve Türk Tarih Kurumu'na teşekkür ediyoruz.
[13] Alimerdan Bey Topçubaşov, Fethali Han Hoyski, Nesib Bey Yusufbeyli, Hasan Bey Ağayev bu aydınlardan sadece birkaçıdır.
[14] Azerî [Mehmet Emin Resulzade], "Hacı Zeynelabidin", *Yeni Kafkasya Yazıları,* s. 124
[15] "Azerî Matbuatının Şanlı Hatırası", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 206

Tebriz'de söylenen lisândan pek de farklı değildir." (*YKY*, s. 55); "*Bolşeviklerce milliyet geçici bir devirdir. Milliyetperverlik terviç edilmez, ona yalnız tahammül olunur*." (*YKY*, s. 58) vb. bunlardan sadece birkaçıdır.

İşte biz bu çalışmamızda, Resulzade'nin özellikle mülteci olarak yaşadığı yıllarda "*Bir kere yükselen bayrak bir daha inmez!*" ümidini kaybetmeden yazıya döktüğü ve gelecek kuşaklara ışık tutacak nitelikte olan söylemlerinden (özellikle "*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*"den) söz etmeğe çalışacağız. Bu söylemlerin yeniden değerlendirilmesi, her şeyden önce hep tekerrür eden tarihte güncellenmesi gereken milli düşüncenin yönünü belirlemek için gereklidir. Resulzade eserlerinin, sözün geniş anlamında yeniden okunması, geçmişten daha çok gelecekle ilgilidir. Geleceğimizi nasıl planlayacağımız ve şekillendireceğimiz konusunda karar vermemiz için, tereddütlerimizi gidermemiz içindir. Bu okumalar Mehmet Emin Resulzade'nin dikkatli gözlemleri sonucu yapmış olduğu sosyolojik ve psikolojik analizlerinin satır aralarını yakalamak açısından önemlidir. Resulzade'nin futuralist saptamaları onun tarihe bütüncül ve felsefi yaklaşımının ne kadar derin ve dakik olduğunun da göstergesidir.

3. Söylem ve Söylem Analizi kavramları üzerine

Söylem kavramı, aslında "bir meta-eylemdir ve ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, beyan tarzı, müzakere, güç ve gücün mübadelesiyle eyleme dönüşen dil pratiklerine ilişkin süreçlerdir. Söylem – sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi, sosyal hayatın tüm yönleriyle ilişkilidir."[16]

Burada, Mehmet Emin Resulzade'nin *Asrımızın Siyavuşu* eserinin söylem çözümlemesi üzerine son zamanlarda yapılmış önemli bir çalışmadan kısaca söz etmek yerinde olacaktır. Nasser Khaze Shahgoli'nin "M. E. Resulzade'nin *Asrımızın Siyavuşu* Adlı Eserini Söylem Çözümleme Bulgulayıcısı Temelinde Anlama" adlı söz konusu makale, Barbara Johnstone'un *Discourse Analysis* (2008) eserinde geliştirdiği yöntemle irdelenmiş, özellikle Resulzade eserlerinin söylem analizi çalışmalarına yeni bir boyut kazandırılmıştır. Biz N. K. Shahgoli'nin bu makalesinden sadece söylemin özellikleriyle ilgili küçük bir parçayı aktarmak ve bu önemli çalışmayı bilim dünyasına duyurmakla yetiniyoruz: "Söylem dünyaca biçimlendirilir ve dünyayı biçimlendirir"; "Söylem dilce biçimlendirilir ve dili biçimlendirir."; "Söylem katılımcılarca biçimlendirilir ve katılımcıları biçimlendirir."; "Söylem önceki söylemce biçimlendirilir ve sonraki söylemin olanaklarını biçimlendirir."; "Söylem ortamınca biçimlendirilir ve ortamını biçimlendirir."; "Söylem amaççа biçimlendirilir ve amacı biçimlendirir."[17]

[16] E. Sözen'in *Söylem: Belirsizlik, Mübadele, Bilgi, Güç ve Refleksivite* eserinden naklen Hilal Çelik – Halil Ekşi, "Söylem Analizi", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi I*, No 27, 2008, s. 100

[17] SHAHGOLİ, Nasser Khaze, "M. E. Resulzade'nin *Asrımızın Siyavuşu* Adlı Eserini Söylem Çözümleme Bulgulayıcısı Temelinde Anlama", MTAD 2018,15(3): 419-439; DOI: 10.1501/MTAD.15.2018.3.27 E-yayın Tarihi: 30 Ekim 2018 Makale (Erişim tarihi 06.06.2019)

Söylem analizi ise "nitel araştırma ve yorumlamacı yöntemlerden biri"[18] olup "metni söz dizimsel ve semantik sınırların ötesine giderek bir yapısöküme uğratma ve onu kuran niyetin ne olduğunu anlama çabasıdır."[19] Van Dijk'e (1997) göre "Söylem analizi sadece katı kurallar ya da ilkeler üzerinde odaklanmaz, buna ek olarak söylem içinde bireylerin neleri ihlal ettikleri, görmezden geldikleri ve muallakta kaldıkları üzerinde de durur."[20] Harris'e (1952) göre "söylem çözümlemesi, post-modern paradigma içinde yer alan post-yapısalcı ve sosyal yapılandırmacı yaklaşımların içinde sayılabilecek... bir yöntemdir."[21]

K. F. Punch'a (2005) göre "söylem çalışmalarının tümünde üç ilke geçerlidir: **1)** Söylem kurallıdır, kurallarla yönetilir ve içsel olarak yapılandırılmıştır; **2)** Söylem, kaçınılmaz olarak sosyal ve tarihsel bir matris içinde konumlanmış; kültürel, siyasi, ekonomik, sosyal ve kişisel gerçeklerin söylemi belirlediği kullanıcılar tarafından üretilir; **3)** Söylemin kendisi bu sosyal ve tarihsel matrisin önemli yerlerini kurar ve biçimlendirir. Diğer bir ifade ile söylem, insan deneyimlerini yansıtır ve aynı zamanda da bu deneyimlerin önemli kısımlarını yapılandırır. Bu nedenle söylem analizi, söylemin etkilediği veya söylem tarafından yapılandırılan insan deneyimlerinin herhangi bir parçasıyla ilgili olabilir."[22]

Resulzade'nin dile getirdiği söylemler (yani dil ürünleri olarak ürettiği inşalar), "... nerede, hangi bağlamda, ne amaçla söylendiğine bağlı olarak değişen anlamlara sahip olması ile ortaya çıktığı", tarihsel ve sosyal olgulardan hareketle yapıldığı için farklı yorumlamalara tabi tutulabilir. Nitekim "toplum ve toplumsal yaşamla ilgili doğruların genellenmesi ve teke indirilmesi zordur."[23]

Aslında söylem niteliğindeki herhangi bir metni, metin parçasını[24] 'söylem', 'söylem analizi' veya 'söylem çözümlemesi' kavramlarını esas alarak tek bir kuramsal çerçeveye oturtmak oldukça zordur. Bu anlamda bizim yapmaya çalıştığımız şey, aslında bir "söylem analizi denemesi"dir.

Parker, söylem analizi yapılırken takip edilmesi gereken basamakların ana hatlarını belirlemiş ve 20 basamak tespit ederek onları sırasıyla şöyle gruplandırmıştır: "**1-2. basamaklar:** Analiz için metin seçimi; **3-12. basamaklar:** Metinde inşa edilen özne ve nesnelerin sistematik tanımlanması; **13-20. basamaklar:** Metnin ürettiği iktidar ilişkilerini

[18] Heycan Erhürman, "Kuzey Kıbrıs'ta Küreselleşme ve Avrupalılık: Kıbrıs'ı Yeniden Düşünmek", *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler*, Sayı 2 / Aralık-Ocak-Şubat [20]12-13, s. 163
[19] *bk*. Gee, Micheals ve O'Conner'den naklen Yrd. Doç. Dr. Ömer Solak, "*Küçük Ağa* Romanının Eleştirel Söylem Analizi", *TDAV Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 26, Eylül-Ekim 2011, s. 3
[20] Van Dijk'ten naklen Çelik – Ekşi, agm, s. 108
[21] *bk*. Tahir Gür, "Post-modern Bir Araştırma Yöntemi Olarak Söylem Çözümlemesi", *ZfWT (Zeitschrift für die Welt der Türken) Journal of World of Turks*, Vol. 5, No 1 (2013), s. 186
[22] *bk*. Çelik – Ekşi, agm, s. 109
[23] Gür, agm, s. 187
[24] Arkonaç'a göre "İnsan yapımı anlam taşıyan her şey metindir." *bk*. Sibel A. Arkonaç, *Psikolojide Söz ve Anlam Analizi – Niteliksel Duruş*, Ayrıntı Yay., İstanbul, 2014, s. 161

kurgulayan söylem tarzlarının incelenmesi. Parker bu kılavuzun, dilin çelişkilerini, işlevlerini ve inşasını tanımlamada kullanışlı olduğunu öne sürer..."[25]

Willig ise Parker'in 20 basamaklı analiz "kılavuzunu" sadeleştirerek 6 maddeye indirmiş, daha pratik hale getirmiş, onları "Analiz esnasında cevaplanması gerekenler, beklenen cevaplar" adı altında şöyle sıralamıştır: "**1)** '*Dil vasıtasıyla inşa edilen nesne ne durumdadır?*' – Bu soruyu sorarak metindeki söylemsel inşaları bulacaksınız."; "**2)** '*Hangi söylemler kullanılıyor, bu söylemlerin birbiriyle ilişkisi nedir?*' – Bu soruyu sorarak metinde anlamı inşa eden söylemleri görmeğe başlayacaksınız."; "**3)** '*Metindeki sosyal inşalarla elde edilen nedir? Burada kullanılmasıyla elde edilen nedir? Ne gibi bir işlevi ya da işlevleri var? Konuşmacı / yazar burada bu inşayı kullanarak ne yapıyor?*' – Bu sorunun cevabı, ... eylem yönelimleri olacaktır."; "**4)** *'Kullanılan sosyal inşaların kurguladıkları özne konumları nelerdir?'* – Sorunun cevabı kendinde aşikâr, konuşanların birbirlerini konumlandırma tarzlarını takip edeceksiniz."; "**5)** *'Burada gözlediğiniz sosyal inşalarda ne gibi eylem ihtimalleri var? Konuşanların* [yazarın] *konumlandırmalarıyla elde edebilecekleri nedir?'* – Bu soruların cevabı, söylemin uygulamalarının yani pratiğinin neler olabileceğine dair fikir verecektir."; "**6)** *'Metinde inşa edilen sosyal inşanın konumlandırdıkları, öznelliklerini nasıl yaşantılamaktadır: Potansiyel olarak neler düşünülebilir, neler yaşayabilir?'* – Cevap, size öznelliğin o metindeki etkileşimde nasıl inşa edildiğine dair bir fikir verecektir."[26]

4. Mehmet Emin Resulzade'nin kavram hassasiyeti. "*İnsanlara Hürriyet, Milletlere İstiklal!*" söyleminin kavram analizi denemesi

Resulzade eski bir yazı adamı ve deneyimli bir gazeteci, ciddi bir aydın olarak terimler ve kavramlar konusunda oldukça titiz, son derece hassas bir kişiliğe sahiptir. Kullandığı her sözü tartarak kaleme alan Mehmet Emin Bey'in bu konudaki hassasiyetini merak edenler *Yeni Kafkasya*'da Azerî imzasıyla kaleme aldığı "Seyr ü Sefer Kararnamesi Münasebetiyle"[27] yazısı ile imzasız yayımladığı "Azerî Matbuatının Şanlı Hatırası"[28] yazılarını okuyabilirler.

Aslında bu çalışmanın bir önceki bölümünde özetlenenler, Resulzade dilindeki söylemlerin böyle bir kuramsal çerçeveye oturtularak da çözülebilir olduğunu göstermek içindir. Biz, bu söylemlerin tamamını bir yana bırakıp "*Bir söylemin anlamı, onu oluşturan kavramların ve sentaktik oluşumların toplamına eşittir!*" ilkesine dayanarak Resulzade'nin "*İnsanlara Hürriyet, Milletlere İstiklal!*" söyleminin kavram boyutlarına değinmeye, bu kavramlarla inşa edilen söylemi çözümlemeğe, ardından da bir sonuca varmaya çalışacağız.

"*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*" şeklinde sembolize edilen son derece beşeri ve

[25] Arkonaç, age, s. 160
[26] Arkonaç, age, s. 163
[27] *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 114-115
[28] *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 205-209

siyasi-ideolojik hedefin inşasında en az 4 + 2 + 1[29] (toplam 7) kavram yer almaktadır ki o da *insan, hürriyet, millet, istiklal* (4 leksik kavram / leksem); "*İnsanlara hürriyet!"*, *"Milletlere istiklal!*" ve "*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*" (1 + 1 +1 = 3 sentaktik kavram / sintagm) unsurlarından ibarettir. Resulzade'nin, *sosyolojik* ve *politik-ideolojik* boyutlarını da kast ederek dile getirdiği bu söylemin *tarihsel, filolojik, gramatik, lengüistik, psikolojik, hukuki, demokratik, stratejik, teolojik* vb. boyutlarının tamamı *ontolojik, hermenevtik, epistomolojik* okumalar ve *diakronik, senkronik, paradigmatik, sintagmatik* yöntemlerle ayrıca irdelenebilir. Aslında bu söylemin tam analizi, onun, ilgili alanların tamamı yönünden değerlendirilmesinden sonra belki yapılmış sayılabilir. Bu anlamda, "*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*" şeklinde "termîz edilmiş" (sembolleştirilmiş) derin anlamlı söylemin *metakronik* (zamanüstü) bir özelliğe sahip olduğunu da söylemek yanlış olmayacaktır. Yani ilgili söylemin siyasi terminolojide ne anlamlarda kullanıldığı, söylem içinde yer alan unsurların *felsefi, psikolojik* ve *sosyolojik* yönü; *demokratik* tarafı, *slogan* niteliği (*hitabet gücü* ve *retorik* boyutu); *epistomolojik* ve *ontolojik* tahlili, *ekonomik* yanı vb. kapsamlar / işlemler, şimdiye dek belirlenmiş ve yapılmış değildir. Biz, yukarda sadece bir kısmını belirttiğimiz niteliklerin tamamını ihtiva eden söz konusu söylemin kapsamlı bir çözümleme ve yorumlamayı fazlasıyla hak ettiğini düşünüyoruz.

Çalışmamızın bundan sonraki kısmında Resulzade'nin yüzlerce söylemi içinden seçtiğimiz ve "*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*" şeklinde sembolleştirilen sintagmı üzerinde durmaya çalışacağız. Öncelikle, bu söylemin inşasında yer alan kavramları biraz yakından tanıyalım:

4.1. *İnsan* kimdir, kim değildir?

Sosyolog Dr. Ali Şeriati, *İnsanın Dört Zindanı* adlı ünlü eserinde "insan" kavramının üzerinde durarak onu genişçe irdeler. "İnsan"ın kavramsal boyutunu ele aldıktan sonra "biyolojik insan" ile "sosyolojik insan"ı birbirinden ayırır ve "*insan imek*" ile "*insan olmak*" kavramları üzerinde durur. "*İnsan imek*" için "*beşer*"; "*insan olmak*"a da "*insan*" diyen Şeriati, "insan olma" sürecinde **a)** "bilinçlilik" (varlığının farkında olan varlık); **b)** "seçme yeteneğine sahip; **c)** "yaratıcı özelliği" olan kişi olmak üzere üç vasfı (niteliği) kaydeder ve "**insan**"ın tanımını yaklaşık olarak şöyle yapar: "*İçimizden her biri, öz benliğinin varabildiği ölçüde, gerçekten seçim yapabilme aşamasına ulaşabildiği ölçüde, sonra oluşmayanı ve doğada bulunmayanı meydana getirebildiği ölçüde ... 'insan' olabilmiştir.*"[30]

[29] XIX, yy.ın ünlü Fransız dilbilimcisi Lucien Tesnier'e göre "*Alfred parle.*" ("*Alfred konuşuyor.*") cümlesinde iki (*Alfred* ve *parle*) değil, üç unsur bulunmaktadır. Daha geniş bilgi için *bk. Yirminci Yüzyıl Dilbilimi – Kuramcılardan Seçmeler* – "Lucien Tesniere" (Çev. Nüket Güz), Multilingual Yay., İstanbul, 1999, s. 134-135

[30] Dr. Ali Şeriati, *İnsanın Dört Zindanı*, (Çeviren ve notlandıran Prof. Dr. Hüseyin Hatemi), İşaret Yay., 5. Baskı, İstanbul, 1997, s. 19-20

Şeriati, insan olabilme sürecinde **1)** "*Düşünüyorum, demek ki varım!*" (Descartes); **2)** "*Duyumsuyorum, demek ki varım!*" (Gide) ve **3)** "*Başkaldırıyorum, demek ki varım!*" (Albert Camus) aşamalarını da önemli bulduğunu belirtir ve "*... Başlangıçtan beri bilinçsiz bir kul olarak ibadet eden insanın ibadeti değersizdir. Başkaldırma bilincine ulaştıktan sonra itaat eden insanın itaati ise iradi bir itaattir. Şu hâlde insan, tabiat içinde seçebilen tek varlıktır...*" der.[31] Sonra ise "*... İnsan üç boyutlu, üç yetenekli bir varlıktır. Bu yetenekler önce öz benliğinin... bilincine varma yeteneği; (ikincisi) özgür olmak özelliği, üçüncüsü de sanayi ve güzel sanatlar alanında yaratıcılık niteliğidir.*" diye ekler.[32] Tahlillerini Kuran-ı Kerim'i referans göstererek sürdüren Şeriati'ye göre "*İnsan, bütün tabiat varlıklarından ayrı olarak öyle bir varlık olur ki* ***başkaldırabilir, seçebilir, bilinçlenebilir, doğaya karşı yaratıcılık yeteneğini kullanabilir****... Şimdi bu bilinçli, seçebilen ve yaratıcı varlık, dört zorlayıcı gücün, dört zindanın baskısı altındadır ki, bu güçler, insanı öz benliğinin bilincine varmaktan, yaşamı çevresindeki seçim yeteneğini kullanmaktan ve yaratıcılık yeteneğinden yararlanmaktan alıkoymaktadır. Maalesef çağımız insanının büyük trajedisi buradadır... İlk olarak irade sahibi, bilinçli ve yaratıcı insan,* ***ilk zorlayıcı gücün – Doğa'nın baskısı*** *altındadır, bu zorun tutsağıdır. Doğa baskısı (Natüralizm), Tabiat temeline özellikle yaslanmaktadır, oldukça önemli ölçüde de gerçeklik payı vardır.* ***İkinci zorlayıcı güç Tarih'in*** *(Historizm)* ***baskısı****dır...;* ***üçüncüsü Toplum baskısı****dır (Sosyologizm),* ***dördüncüsü ise 'Ben' duygusu****dur ki buna da 'Biyologizm' demek mümkündür.*[33]

Ali Şeriati'nin çizdiği bu sosyolojik çerçeveyi, ana hatlarıyla "insan olma", "aydın olma", "düşünce adamı olma" için de temel bir norm saymak ve M. E. Resulzade'ye şâmil etmek mümkündür.

Konumuz, Mehmet Emin Resulzade'nin, "insan" kavramını "dört zindan" bağlamında ve sosyolojik boyutlarıyla irdeleyip-irdelemediği olmasa da kendisinin bu ölçülere uyan bir insan olduğunu tekraren söyleyebiliriz. Resulzade, "hürriyet" istediği insanların, onu hak etmek için mücadele etmesi, bedel ödemesi gerektiğini birçok yazısında dile getirmiştir.[34] Resulzade'nin *Yeni Kafkasya*'daki yazıları zaman itibariyle 23 aylık Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin yıkılışından sonra kaleme alındığı için iki yıllık hürriyetin bedeli zaten ödenmişti.[35] Resulzade ve dava arkadaşları, hürriyeti sadece kendi soydaşları ve yurttaşları için değil, tüm insanoğlu için istiyorlardı. Örneğin, Resulzade bir yazısında şöyle diyordu: "*Dökülen*

[31] age, s. 22
[32] age, s. 27
[33] Ali Şeriati, *İnsanın Dört Zindanı*, s. 41-43
[34] Bu istek *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'nin 29. madde 1 ve 2. fıkralarına da uygundur. Nitekim, burada bireyin (hür insanın) sorumlulukları dile getirilmiştir. *bk*. TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*, 29. Madde (s. 207)
[35] *bk*. M. E., "Acı Hatıralardan: Gazeteci Seyid", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 225-226

kadın, çoluk çocuk kanının acısıyla icrâ-yı mezâlim edenlere lanet okuyoruz. İnsâniyette müşterek olduğumuz hasebiyle Gürcülere de o kadar acıyoruz."[36] Azerbaycan'ı işgal eden Rusya'ya karşı sert ifadelerden kaçınmayan Mehmet Emin Bey, "*Kendi hudud-ı milliyesi dâhilinde kalan Rusya mesut olsun.*"[37] diyor... Böyle bir idealin taşıyıcıları olan Resulzade ve dâvâ arkadaşları, tüm insanlar için istedikleri hürriyetin bedelini, Azerbaycan'daki ikinci esaret dönemi- 70-71 yıl sürecek olan Bolşevik baskısı yılları (1920-1991) için de peşinen ödemiş sayılırlardı. Dolayısıyla Resulzade, "*İnsanlara hürriyet*" derken soydaş ve yurttaşları başta olmakla bu hürriyeti -onun değerini bilmek koşuluyla- tüm insanların hak ettiklerini düşünmektedir.

Son derece hakkaniyetli[38] bir insan olan Resulzade, *öncelikle* "Yaratılanları Yaradan'dan ötürü sevmek" ilkesinden hareketle "*insanlara hürriyet*" hedefliyordu. *İkincisi*, mütedeyyin bir aile ve ortamda yetişen Mehmet Emin Bey, "kul hakkı" kavramını da iyi benimsemiş, bu konuyla ilgili Kur'an-ı Kerim ayetlerini ve hadis-i şerifleri iyi öğrenmişti. *Üçüncüsü*, "Bende bağışlamazsa Allah da bağışlamaz!" (Kul affetmezse Allah da affetmez!) gerçeğini en azından yetişmiş olduğu milli maişet zemininden içselleştirmişti. *Dördüncüsü*, Resulzade demokrasiye inanıyordu, çağının en makbul hakkaniyetli siyasilerinden, en büyük demokratlarındandı. *Beşincisi*, Resulzade'nin 1910'lu yıllarda dile getirdiği bu slogan 1948'de kabul edilecek olan 30 maddelik *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'nin neredeyse tüm maddelerine, özellikle de 1., 2., 3., 16.1-2, 17., 18., 19., 21.3, 26.1-2, 28., 30. madde ve şıklarına[39] uygundu. Söz konusu Beyanname'nin 29. maddesinin 1. ve 2. şıklarında da her türlü insan hakkına sahip bu kişilerin sorumlulukları dile getirilmiştir.[40] *Altıncısı*, iyi bir edebiyat tarihçisi ve yüksek zevk sahibi bir edip olan Resulzade, "... düşünceleri, idealleri ve mücadeleleriyle Türk toplumunu kendi çağından başlayarak güçlü bir şekilde tesir altına almış; nesilleri peşinden sürüklemiş, onlara günümüze kadar yol göstermiş, örnek olmuş... 'Hürriyet şairi Nâmık Kemal'in"[41]

Umûmu müstefîd etmez husûsun hakkını ibtâl

Sakın bir ferdi ezme gayret-i efrâd lâzımsa

[Bir kişinin hukukunu ortadan kaldırmakla, toplumu özgür kılamazsın

[36] "İkinci Yıla Geçerken", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 119
[37] "Taşnaksütyun Fırkasının İflası", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 165
[38] "Hakkaniyet" kavramıyla ilgili ayrıntılı bilgi için *bk.* İsmail Gaspıralı, "Avrupa Medeniyetine Bir Nazar-ı Muvazene", *Seçilmiş Eserleri 2,- Fikrî Eserleri*, Neşre hazırlayan Yavuz Akpınar, Ötüken Yayınları, 2016 (5. Basım), s. 158-183
[39] TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*, s. 203-208
[40] *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*, s. 207
[41] Yavuz Akpınar, "Azerî Edebiyatında Namık Kemal", *Azerî Edebiyatı Araştırmaları*, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1994, s. 213

Eğer fertlerin yani kişilerin gayretli olmasını istiyorsan sakın hiçbir kişiyi ezme]

beytinde dile getirdiği gerçeği hem yönetici olarak hem de liderlik vasfını hiç kaybetmediği 35 yıllık son gurbet hayatı boyunca bizzat yaşayan ve onlara amel eden insandı...

4.2. Resulzade'ye göre *Hürriyet* nedir?

"Hürriyet" kelimesinin tek anlamlı olmasına[42] rağmen "hürriyet" kavramının da tıpkı "insan" kavramı gibi geniş kapsamlı, çok yönlü, kullanım ve anlam alanı geniş bir mefhum olduğu görülmektedir. Ünlü Türk dilbilimcisi Berke Vardar, İÜ Edebiyat Fakültesi'nde 1964 yılında tamamlayıp savunduğu *Etude lexicologique d'un champ nationnel. Le champ notionnel de la liberté en France de 1627 à 1642* konulu doktora tezinde, "liberty" (hürriyet) kavramının, 1627-1642 yılları arası Fransız toplumundaki kullanımını ele almıştı.[43] Demek ki *hürriyet* kavramı Türk dünyasında basın çalışmaları başlamadan 290-300 yıl önce Fransa'da ciddi şekilde tartışılmış, Berke Vardar da bu kavramın sadece 15-16 yıl zarfındaki kullanımı üzerinde durmuştu.

Biz, Mustafa Kemal Atatürk'ün "*Heyecanlarımı ondan aldım*" dediği; "*'Edip' ile 'kahraman'ı kişiliğinde birleştirmiş; vatan, millet, devlet, adalet, hürriyet, hak, hukuk gibi üstün değerlere eğilen bir sanatçı*"[44] gibi tanıdığımız ve "*Ne gam pür-âteş-i hevl olsa da gavga-yı hürriyet / Kaçar mı merd olan, bir cân için meydan-ı gayretten*" [Hürriyet kavgası korku ateşiyle dolu da olsa üzülecek bir şey yoktur. / Mert olan insan, canını korumak için gayret meydanından kaçar mı?] diyen Namık Kemal'in; "*Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür bir şair*" olduğunu söyleyen Tevfik Fikret'in; Resulzade'nin, "*ey büyük mübeşşir-i hürriyet*"[45] olarak saygıyla hitap ettiği ve fikirlerinden çok etkilendiği Ziya Gökalp'ın; "*Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım*" diyen Mehmet Akif Esoy'un ... "hürriyet"lerinden yola çıkmanın, Resulzade'nin "hürriyeti"ni anlamamızı kolaylaştıracağını düşünüyoruz.

Resulzade'nin *Yeni Kafkasya* yazılarındaki "hürriyet" kavramı çeşitli nitelemelerle dile getirilmiş, temel düşüncenin merkezine oturtulmuştur. Örn., "*Çarizm zamanındaki eski Kafkasya ile şimdiki* [Sovyet- NM] *Kafkasya idaresi arasında, Kafkasya milletlerinin hakiki hürriyet ve hakimiyetleri noktainazarından katiyyen bir fark kalmamıştır.*"[46] söyleminde Çarlık ve Bolşevik Rusya karşılaştırması "hakiki hürriyet" üzerinden yapılmıştır. M. E. imzalı bir başka yazısında da ele aldığımız söylemin özellikle ikinci (*Milletlere İstiklal!*) kısmının hangi

[42] *bk.* Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, Çağrı Yayınları (7. Baskı), İstanbul, 1317, s. 546; Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Kitabevi Yay. (18. Baskı), Ankara, 2001, s. 391; *Türkçe Sözlük* (I. Cilt), TDK Yayınları, Dokuzuncu Baskı, Ankara, 1998, s.1014

[43] Prof. Dr. Berke Vardar, *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları, 2. Baskı, İstanbul, 2007, yazar hakkında bilgi sayfası (numarası yoktur)

[44] Prof. Dr. Saadettin Yıldız'ın yayımlanmamış "Hürriyet Kasidesi Üzerine Notlar"ından

[45] [Ziya Gökalp'in defninde] "Resulzade Mehmet Emin Bey'in Hitâbesi", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 134

[46] "Ateş Çalan Promete", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 44

nedenlere dayanarak dile getirdiğinin ipuçlarını yakalıyoruz. Resulzade şöyle yazıyor: "*... Hakiki sulh ise, kanaatimizce, yalnız, milletlerin kendi mukadderatlarına mâlik olmaları ile tahakkuk edecek.*"[47] Azerbaycan Parlamentosu'ndaki bir konuşmasında seslendirdiği "*Efendiler, bir milletin hürriyeti o milletin kendi işidir. Kendi hayat-ı milliyesi ile yaşamaya azmeden ve bu azmi sarsılmaz bir iman şekline koyan bir millet, katiyen mahvedilemez, daima muzaffer olur...*"[48] sözleri ise "hürriyet" kavramının sadece insanlarla (fertlerle) sınırlı kalmayıp milletin de hakkı olduğunu ifade etmektedir.

İnsanlar için hürriyet isteyen Resulzade, bu kavramın istismar edilmesi, sui-istimali konusunda da son derece hassastır: "*... İfrata varan sınıf hürriyetleri, elbette ki takyîd olunacak ve mutedil bir şekle girecektir. Çünkü hürriyetin bu şekli, hiç şüphesiz ki hürriyet değil, âfettir...*"[49] *Yeni Kafkasya*'nın programı niteliğindeki "Ateş Çalan Promete" yazısında da büyük bir uzak görüşlülükle "*... Kafkasya'nın hürriyetini temin eden şey Rus saldatının kıyafesindeki yenilik olamaz. Rus saldatı, Kafkasya silsile-i cibalinin* [sıradağlarının] *ötesinde bulunmadıkça, kendisine 'kızıl' bile denilse, siyah kartal vazifesinden başka bir rol oynayamaz.*" demektedir.[50] Resulzade'nin, "hürriyet" içerikli bu söylemleri fiilin (tüm zamanları içine alan) geniş zaman kipinde kullanması da mânidardır ve ilgili söylemin lengüistik yönden de hem dilin mantığına hem de hayatın gerçeklerine uygun olduğunun kanıtıdır. Görüldüğü gibi Resulzade, özellikle başına buyruk Bolşevik siyasilerin "özbaşınalıkları"ndan bir "bela" olarak söz etmektedir. Aynı nutkunda "ekânim-i hürriyet"ten [1948'de yani 20-25 yıl sonra *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi*'nde de dile getirilecek olan temel insan hak ve özgürlüklerinden], "siyaseten kesb-i hürriyet ve istiklal"den, "içtimaî hürriyetler"den, "hukuk-ı beşer"den, "dâhilî hürriyetler"den de söz eden Resulzade, konuşmasının sonundaki "*... İçtimaî ve hukukî hürriyetler(imiz)den bi'l-farz* [diyelim ki] *kaybetsek bile, siyaseten kazanacak, telâfi-i mâfât edeceğiz* [uğradığımız ziyanın bir kısmını telâfi edeceğiz]...[51] *Pek de nâ-ümit olmayalım... Bütün mesaimizi hürriyet-i siyasiyenin tespitine sarf edelim. Bunun için de her türlü fedakârlığa âmâde bulunalım.*"[52] sözleriyle siyasi hürriyete (yani millî istiklâle, tam bağımsızlığa) ulaşmak için yeni bedeller ödemeğe de hazır olmamız gerektiğini vurgulamıştır. Resulzade'nin diller ezberi olan "*Bir kere yükselen bayrak bir daha inmez!*" inancının arkasında da bu hürriyetine düşkün, fedakârlığa hazır gençlik vardı ve Mehmet Emin Bey çok ümit beslediği Azerbaycan gençliğine *Asrımızın Siyavuşu*'nda seslenmişti. Birkaç yıl sonraki mülteci hayatında dile getirdiği "*Çalınan*

[47] "Reis Wilson'un Vefatı Münasebetiyle", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 74
[48] "Azerbaycan Meclis-i Mebusânı'nda", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 100
[49] "Şûrâ-yı Millî Reisinin Bir Nutku", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 103
[50] "Ateş Çalan Promete", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 43
[51] "telâfi-i mâfât" için *bk.* Devellioğlu, age, s. 1068
[52] agy, s. 103

istiklâlimizi iadede en güvendiğimiz nesil gençliktir…"[53] sözlerinde de yine aynı gençliğe olan güvenini tazeliyordu.

Resulzade'nin bu inancında Namık Kemal'in ünlü *Hürriyet* kasidesindeki "*Ne mümkün zulm ile bîdâd ile imhâ-yı hürriyet / Çalış idraki kaldır muktedirsen âdemiyyetten*" [Hürriyeti, zulüm ve adaletsizlikle yok etmek mümkün değildir / (Ey zalim), eğer gücün yetiyorsa insanın hür yaşama düşüncesini ortadan kaldır yani insanlık, düşünebildiği sürece hürriyetini elde etmek için uğraşacaktır] ve "*Ne efsun-kâr imişsin âh ey dîdâr-ı hürriyet / Esir-i aşkın olduk gerçi kurtulduk esaretten*" [Ey hürriyetin güzel yüzü, sen ne kadar büyüleyici imişsin! / Senin sayende esirlikten kurtulduk fakat bu sefer de aşkının esiri olduk!] mısralarının[54] aşıladığı coşku ve sarsılmaz ruh hâli hâkimdir.

Resulzade, *Yeni Kafkasya*'nın 28 Mayıs 1341 (1925) tarihli sayısında yayımlanan bir yazısında 27 Nisan 1920 işgalini değerlendirirken işgal edilmiş vatanının hürriyetiyle ilgili şu tespitlerde bulunur: "*... Azerbaycan'ı hürriyet ve istiklalinden ıskat ile Rusya'ya ilhak eden bu meşum günü hürriyet ve istiklal günü diye tes'id eden bu satılık herifler, halkın kendilerine zerre kadar itibarı olmadığını pek alâ biliyorlar ve çok iyi takdir ediyorlar ki efkâr-ı umumiye istiklaliyet taraftarı ve istilâ muhalifidir. Bu şiarların mürevvici, bu fikirlerin mübarizi ise Müsavat'tır.*"[55]

Hürriyet-sever Mehmet Emin Resulzade'nin "hürriyet" yani "özgürlük" kavramıyla ilgili notları, konuşmaları, yazıları... *Yeni Kafkasya*'dakilerle, *Yeni Kafkasya*'da bulunanlar da bizim burada belirttiklerimizle sınırlı değildir. Resulzade dilindeki "hürriyet" söylem ve kavramının farklı disiplinler açısından irdelenmesi, Resulzade'nin siyasi-felsefi dünyagörüşünün enginliğini bir daha ortaya çıkaracaktır.

4.3. Resulzade'ye göre, *Millet* olabilmek için neler gerekir?

Resulzade'nin "*İnsanlara Hürriyet, Milletlere İstiklal!*" söyleminde bulunan ***millet*** mefhumunun, onun *Yeni Kafkasya*'daki yazılarında ***milliyet*** kavramının kullanımına göre daha az olduğu görülüyor. Bizce, Resulzade'nin sıkça söz ettiği "milliyet" kavramı, kendisinin çok etkilendiği Gökalp'in şu görüşlerini de kapsamaktadır: "*Tarih umumî bir kaide olarak gösteriyor ki, her nereye milliyet ruhu girdiyse orada büyük bir terakki ve tekâmül cereyanı doğdu. Siyasî, dinî, ahlâkî, hukukî, bedii, ilmî, felsefî, iktisadî, lisanî hayatların hepsine gençlik,*

[53] "Yersiz Endişeler – Resulzade Mehmed Emin Bey'in Cevabı", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 193
[54] Saadettin Yıldız'ın yayımlanmamış "Hürriyet Kasidesi Üzerine Notlar"ından
[55] Azerî, "Müsavat Fırkası ve Bolşevikler", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 175

samimilik ve teravet geldi. Her şey yükselmeğe başladı..."[56] Bu iki sosyoloji kavramından Resulzade dilinde bilinçli bir şekilde yararlanıldığı gözlemlenmektedir.

Resulzade *milliyet* ve *millet* kavramlarının farklarını *Yeni Kafkasya*'daki bir yazısında – Ziya Gökalp'in *Türkçülüğün Esasları* eserinin de etkisiyle olsa gerek- şöyle dile getirir: "*Kullandığımız iki kelime vardır: milliyet ve millet. Bunlardan birincisi* [milliyet] - *lisânî, dinî, ırkî, kavmî, tarihî, coğrafî, iktisadî ve siyâsî âmillerin tesiri ile husûle gelen etnik bir muhiti ifade ettiği hâlde, diğeri* [millet] – *bu muhitte husûle gelen maşerî* [toplumsal] *bir iradeyi ifade eder.*"[57] Ardından ünlü sosyologlar Mazzini ve Durkheim'ın "millet" kavramının tanımıyla ilgili görüşlerini aktarır. Bu iki sosyoloğun tanımlarından yola çıkarak ***millet***'in "unsurî", "tarihî", "içtimaî", "iradî" hadise olması hakkındaki görüşlerini özetledikten sonra ilginç karşılaştırmalar yapar: 'milliyet'e 'rüşeym' [sperm], 'millet'e 'çocuk'; 'milliyet'e 'ağaç', 'millet'e 'meyva'; 'milliyet'e 'müvellid' [doğuran], 'millet'e 'veled' [doğan] der ve görüşlerini şöyle derinleştirir: "*Lisanı, âdatı, tarihi, dini, vatanı ve sairesi bir olan insanlar bir milliyet teşkil ederler fakat bir milliyetin millet hâline geçmesi umumî bir şuur ve maşerî iradesinin tesisine bağlıdır. Bu ise yalnız 'içtimaî hafıza' vazifesini gören organın (uzvun) teşekkülü ile vücut bulur. Bu organ muhtelif zamanlara göre değişir...*"[58]

Yeni Kafkasya'dan aktardığımız parçalardan da görüldüğü üzere, Mehmet Emin Bey'e göre ***millet*** kavramı, ***kavmiyet*** ve ***milliyet***[59] kavramlarından sonra gelmekte hatta Gökalp'in "*Millet, aynı harsta müşterek olan ferdlerin heyet-i mecmuasıdır*"[60] şeklinde ifade ettiği sosyolojik tanımdan daha ileri gitmektedir. Nitekim, Resulzade'nin benimsediği ***kavmiyet, milliyet,***[61] ***millet*** aşamalarının son halkası ***millet*** idi.[62] Demek ki Resulzade, Ziya Gökalp'in ifadesiyle, ne "millet ırk demektir" diyen "ırkî Türkçü"; ne "milleti kavim zümresiyle karıştıran kavmî Türkçü"; ne milleti "... aynı ülkede oturan ahalilerin mecmuu" sayan "coğrafî Türkçü"; ne "millet, Osmanlı İmparatorluğunda bulunan bütün tebaaya şamildir" diyen Osmanlı; ne "millet, bütün Müslümanların mecmuu" diyen "İslâm ittihatçısı"; ne de "millet, bir adamın kendisini mensup addettiği herhangi bir cemiyet" diyen "Fertçi"dir.[63]

[56] "Millî Vicdanı Kuvvetlendirmek", Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, s. 76
[57] "Azerî Matbuatının Şanlı Hatırası", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 205
[58] agy, *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 206; *Türkçülüğün Esasları*, s. 94
[59] "Milliyet" konusunda daha geniş bilgi için *bk*. Azerî [M. E. Resulzade], "Azerbaycan'da Milliyet Meselesi", Yeni *Kafkasya Yazıları*, s. 105-111
[60] *bk*. Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, Varlık Yayınları (7. Basım), İstanbul, 1968, "Hars ve Tehzîb" bölümü
[61] Ziya Gökalp'e göre *milliyet*, "... lisanî ve harsî zümrelerden ibaret bulunan, eski zamanlarda da mevcut olan" topluluklardır. *bk*. "Tarihî Maddecilik ve İçtimaî Mefkûrecilik", Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, Varlık Yayınları (7. Basım), İstanbul, 1968, s. 69
[62] *bk*. Prof. Dr. Aydın Balayev, "Mehmet Emin Resulzade", *Azerbaycan Türklerinin Önderleri, ed*. Prof. Dr. Nesib Nesibli, Berikan Yay., Ankara, 2017, s. 183
[63] Son cümlede, tırnak içinde yazılan ifadelerin tamamı Gökalp'e aittir. *bk*. "Türkçülük Nedir?", Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, s. 15-19

Çok ilginçtir ki Resulzade, bu üç kavramla ilgili görüşlerini Stalin'e yazdığı ve *Yeni Kafkasya*'da yayımlanan bir mektubunda farklı bir bağlamda dile getirmiştir. Komünist Partisi'ni ve Bolşevikleri "*mefkûrevî cephelerinden ricat ede-ede eski Rus imperyasının ihyası fikrine dayanmak*"la suçlayan Resulzade, şöyle der: "*... Bir hükûmetin resmi mefkûresi asilzadegân şovenizminden amele kozmopolitizmine tebeddül ederse, bundan zât-ı mesele pek o kadar değişmez ve en sonda geride kalmış ve az inkişaf eylemiş milletlerin milliyetlerinden ıskatı (de-nasyonalize olması), diğer bir milliyete temsilleri (assimilize olmaları) gibi bir neticeye iktiran eder* [yaklaşır]."[64] Resulzade'nin, bu görüşünde "*asilzadegân şovenizmi*" ile kastettiği Çarlık Rusya ideolojisi, "*amele kozmopolitizmi*" ile söylediği ise Komünist-Bolşevik "mefkûresi"dir ki ikisi de aslına göre aynı şey, sonucuna göre ise daha vahimdir. Zira Bolşevik ideolojisi *de-nasyonilize* ve *asimile* gibi kaçınılmaz sona yani bir çeşit mankurtlaşmaya daha çok yaklaştırır ya da dönüştürür. Bolşeviklerin "amele diktaturası" dedikleri şey aslında "Moskova diktaturası"nın tâ kendisidir. Ziya Gökalp'ten de naklen Bolşevikleri emperyalist sayan Resulzade,[65] bir milletin alın terinin başka bir milletin refahı için gasp edilmesini komünistlerin yüzüne şöyle vurur: "*... Bir millet için mekâtib-i âliye tesis etmek hiç şüphesiz ki şâyan-ı takdirdir. Fakat bir milletin masarifi ile tesis olunan mekâtib-i âliyeyi ecnebi unsurlar faydasına istismar etmek ne derecede büyüklüktür?!.. Takdir edersiniz ki bu artık büyüklük değil, zorbalıktır.*"[66]

Resulzade milliyetçiliğinin tabii köklere dayandığının, kültürel temeller üzerine inşa edildiğinin ispatı için onun "*Milletlerin kendilerine mahsus benlikleri, harsî hususiyetleri vardır. Bu benliğin muhafazası namınadır ki milliyet-perverliği takdîr ve istiklâl-i millî gayesini takdis ederiz.*"[67] cümlelerini, çözümünü bekleyen birer söylem olarak kabul etmek mümkündür.

"Emperyalist Bolşevikler"i ve komünistleri Türkiye Türklerinden daha iyi tanıyan Resulzade, *Pravda* gazetesinde yayımlanan Türkiye'yi suçlayıcı bir yazıya *Yeni Kafkasya* üzerinden şöyle cevap veriyordu: "*Müstemleke ve nîm-müstemlekelerdeki mahkûm milletlerde hürriyet ve istiklâl hareketinin ilerlemesini cihan inkılabının inkişafı için çok müfit buluyorsunuz. Bu hareketi temin için taht-ı idarenizde bulunan gayr-i Rus milletler[e], bilhassa Şark milletlerine tatbik ettiğiniz mezâlimi azaltsanız, onların dâhilî işlerine karışmasanız, memleketlerini Kızıl Ordu çizmesi altında ezmeseniz ... ne alâ edersiniz!*"[68]

Bolşevizm'i Çarizm'in devamı olarak gören Resulzade'nin daha çok siyasi nitelikteki *Bir kere yükselen bayrak bir daha inmez!* söylemi, *milliyet – millet* sosyolojik kavramları

[64] "Resulzade Mehmed Emin Bey'in Bir Mektubu", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 57
[65] Resulzade Mehmed Emin, "Ziya Gökalp", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 126
[66] Azerî, "Azerbaycan Darülfünunları", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 72
[67] Resulzade Mehmed Emin, "Muasır İran'ın Hakikî Çehresi", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 138
[68] Azerî, "Türkiye'nin Dostları", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 177

temelinde dile getirdiği şu söylemde de ifadesini bulmuştur: "*Fakat Rusya çarizmi 'milliyet'i 'millet' olmaktan nasıl men edemedi ise, Bolşevizm dahi 'millet'i 'milliyet'e irca etmek* [geri çevirmek] *imkânında değildir.*"[69]

Millî Azerbaycan davasının büyük önderi olan Mehmet Emin Resulzade'nin bu konudaki görüşlerini kısaca şöyle özetleyebiliriz:[70] 1) *Kavmiyet*'ten *milliyet*'e geçiş için halk kitlelerinin aydınlanması gerekir; 2) *İslamcılık* ile *Türkçülük* farklı kavramlardır; 3) Resulzade, kendisini *Turancı* değil, *Türkçü* sayar; 4) Resulzade Türkçülüğü, Ziya Gökalp'in "Türkçülük" kavramını özetlerken söylediği "*Türkçülük, siyasî bir fırka değildir; ilmî, felsefî, bedîî bir mekteptir; başka bir tâbirle, harsî bir mücahede ve teceddüd yoludur*"[71] tanımını da kapsamaktadır; 5) Resulzade'ye göre *Turancılık*, Azerbaycan Türkleri açısından, dinî kimlikten millî kimliğe geçiş aşamasıdır; 6) *Ümmet* ve *millet* kavramlarının aynı görülmemesi gerekir; 7) *Kavmiyet, milliyet, millet* kavramları birbirinden farklıdır; 8) Azerbaycan Türkleri, sosyal-siyasi yönden şimdilik bir *millet* değil, *milliyet*tir; 9) Milli tarih şuuru, milli matbuat, ana dili kavramları, *millet* inşasında oldukça önemlidir; 10) Resulzade, kendisini adlandırmada "Müslüman" yerine "Türk"ü tercih eder; 11) *Millet*'i, "devlet kurmak azminde ısrar eden bir milliyet" sayar *vb*.

4.4. Resulzade'nin bakışıyla *İstiklal* nedir?

Resulzade'nin karakterini en iyi şekilde ifade eden, onun iradesine ve kişisel özelliklerine en uygun olan kavram ve kelimenin "İstiklal" olduğunu söylemek yanlış olmaz. Resulzade'ye göre istiklal ve istiklâl-i millî, "rahnedâr [delik-deşik; yaralı] olmaması", "gözbebeği gibi müdafaa edilmesi"[72] gereken değerlerdir. Azerbaycan'ın "çalınan istiklâli"nin[73] iadesi için mücadelesini Azerbaycan dışında sürdüren Resulzade,[74] Türkiye'nin Azerbaycan'a münasebetini şöyle ifade eder: "*Antanta'nın Azerbaycan istiklâlini tasdiki haberi ye's* [matem] *içinde bulunan İstanbul'da toy [düğün] gibi telakki edilmiş, istiklâlimizi tasdik günlerinde yaptığımız şenliklerde İstanbul'un Türklerden alınacağına ait çıkarılan kara haberler, halkımıza toy içinde bir ye's tesiri hâsıl etmişti.*"[75] Türkiye-Azerbaycan kardeşliğini hem tarihî gerçeklere hem de dili, büyük bir ustalık ve edebi sanatlarla kullanmaya dayanarak bu kadar güzel ifade şekli, Resulzade'nin en önemli üslup özelliklerindendir. Azerbaycan'ın Antanta

[69] "Azerî Matbuatının Şanlı Hatırası", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 208
[70] Bu kavramlarla ilgili daha geniş bilgi için *bk*. Aydın Balayev, agm, s. 175-192
[71] "Siyasî Türkçülük", *Türkçülüğün Esasları*, s. 165
[72] "Yevm-i Meşuma âit Vesikalar", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 91
[73] Resulzade, *Yeni Kafkasya*'daki bir yazısını şu cümlelerle başlatıyor: "Çalınan istiklâlimizi iadede en güvendiğimiz nesil gençliktir. İlk fırsatı gevşek bir tarzda değil, demir bir azim ve çelikten bir irade ile istifade edebilmek için bu nesil, mefkûreci ve ihtilâlci bir zümre hâlinde yetişmelidir.", "Yersiz Endişeler", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 193
[74] Resulzade, *Yeni Kafkasya*'nın "bütün samimiyetiyle takib eylediği nuhbe-i âmâl"ını şöyle ifade eder: "Milliyet ve istiklâl gayesi: Kafkasya'nın halâsı, Azerbaycan'ın istiklâli!" *bk*. "İkinci Yıla Geçerken", Yeni *Kafkasya Yazıları*, s. 121
[75] "İstiklâl Gazetesinin Bir Makalesi", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 101

devletlerince tanınması, düşman elinde bulunduğundan dolayı matem içindeki İstanbul'da bayram havası estirirken, işgal edilmiş İstanbul'un, Türklerin elinden alınacağı haberleri de dünya nezdinde tanınmayı kutlamakla meşgul olan Azerbaycan'ı yasa sokmuştur... Resulzade, benzer ruh hâliyle kaleme aldığı "Büyük Facia" adlı bir başka yazısını da şu cümlelerle bitirmektedir: "*Evet, efendiler! Şüphe etmeyelim, 27 Nisan faciası Azerbaycan Cumhuriyeti'nde '23 Nisan zaferi'ni hazırlayacak o büyük mukaddes gazanın kahramanlarını doğurmuştur. Azerbaycan istiklâli bi'l-fiil yıkılmışsa da bi'l-kuvve dikilmiştir. / Yaşasın Azerbaycan'ın istiklâli!*"[76]

Resulzade, siyasi mefkûresine bakmaksızın Rusların elinde hep oyuncak olan Ermenileri, özellikle de Kaçaznuni'yi eleştiren bir yazısında yüz yıl sonraya da ışık tutan millî ve mahalli (bölgesel) istiklalci görüşlerini şöyle dile getirir: "*... İstiklalci Azerbaycan milliyet-perverlerinin yolu bellidir. Onların Rusya'dan bekleyeceği bir şey yoktur. Kendi hudud-ı milliyesi dâhilinde kalan Rusya mesut olsun fakat memleketimizi, hürriyetimizi, istiklâl ve milliyetimizi kirli çizmeleri altında çiğneyen Rusya'ya düşmanız! Kızıl da olsa düşmanız, Beyaz da olsa düşmanız! İşte istiklâliyetçi bir Kafkasyalının alacağı yegâne vaziyet!..*"[77]

Resulzade'nin "*İstiklâl, zannedildiği gibi, davayı şu veya bu hukukî formüle uydurmak pahasına verilseydi, istihsali çok kolay bir şey olurdu… Genç nesle istiklâlin bir vasıta değil, kendi kendine bir maksat, mukaddes bir maksat olduğunu telkin etmeliyiz.*"[78] sözleri, onun düşüncelerindeki berraklığı göstermekle birlikte siyasî ahlâkının da ne kadar temiz olduğunu ortaya koymaktadır. Resulzade, aynı yazıda Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin bağımsızlık belgesi olan *İstiklâl Beyannamesi*'nden, objektif nedenlerden dolayı bu belgenin dil ve üslup yönünden pek mükemmel olmadığından da söz ederek "… *tarihimizin gösterdiği betâet* [ağırlık, yavaşlık, ağır davranma] *yüzünden beyannamemizin suret-i tahririnde bir ihtilâlci katiyeti değil, idâre-i maslahatçı üslubu vardır…*" demektedir.[79] Üzerinde kısaca durduğumuz bu değerli yazı, aynı zamanda, Resulzade'nin ciddi bir özeleştiri yaptığı yazılarındandır. Mehmet Emin Bey diyor ki "… *Bırak bütün cihan da görsün ki biz kusurlarımızı can acısı ile itiraf ediyor, ıslahına doğru iman kuvvetiyle yürüyoruz.*"[80]

Resulzade'nin "*İstiklâl ve hâkimiyet-i milliye haktır fakat bu hakkı kazanan kuvvet her şeyden evvel milletin kendisidir.*"[81] söylemi, "*Hakkıdır Hakka tapan milletimin istiklâl!*" diyen İstiklal Marşı şairimiz Mehmet Akif Ersoy'un sözleriyle karşılaştırılabilir.

[76] Resulzade Mehmet Emin, "Büyük Facia", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 304
[77] "Taşnaksütyun Fırkasının İflası", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 165
[78] "Yersiz Endişeler", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 194
[79] agy, s. 194
[80] agy, s. 196
[81] Azerî, "Hazin Bir Bayram", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 238

4.5. *"İnsanlara hürriyet!"* ne demektir?

"*İnsanlara hürriyet!"*, öncelikle sözdizimsel bir dil birimidir. Bir "Синтагма"dır[82] (syntagmadır), "dizim"dir,[83] "tamlama"dır[84], bir kelime grubudur daha net ifadeyle datif tamlaması yani yönelme grubu yapısında bir söz birleşmesi olarak kalıplaşmaya başlamıştır. Aslında kısaltma grubundan olan bu tamlamaların işlevlerinden biri, -"daha az çaba yasası" gereği- dilde tasarrufu sağlamaktır. "*İnsanlara hürriyet!"* tamlamasını oluşturan iki (aslında üç) unsurdan ilki (*İnsanlar*) sosyolojik; ikincisi (*hürriyet*) felsefi; lengüistik (dilbilimsel) olan üçüncüsü ise Tesniere'in "*Alfred parle*"sindeki gibi tamlamada net olarak görülmeyip de varlığı inkâr edilemeyen predicatlık[85] yani yüklemliliktir. Demek ki ***"İnsanlara hürriyet!" - sosyolojik + felsefi + lingüistik*** kavramların biraraya getirilmesinden oluşan ***hukuki*** bir söylemdir. Bu hukuki söylemin kapsamı ise yukarda "insan" ve "hürriyet" kavramlarıyla ilgili sözü edilen ve birçok yönüyle dile getirilmeyen kavramların toplamından ibarettir. Ünlü dilbilimci Ferdinand de Saussure, "*Dil sistemindeki tüm ilişkileri matematiksel olarak formule etmek mümkündür*"[86] diyor. Öyleyse "*İnsanlara hürriyet!*" dil söyleminden yola çıkarak şöyle bir formul oluşturabiliriz: *İnsanlara hürriyet! [aynı zamanda* ***İnsan Hakları****] = sosyolojik* (S) + *felsefi* (F)+ *lengüistik (L) + hukukî (H) yani* ***İH = S + F + L + H*** ([buradaki] sosyolojik, felsefi, lengüistik ve hukuki değerlerin toplamı *insan haklarına* eşittir)**.**

"*İnsanlara hürriyet!"*in tam anlamına -yukarda da belirttiğimiz gibi- bu söylemin ancak *sosyolojik, politik, ideolojik, tarihî, felsefî, mantıkî, filolojik, gramatik, lengüistik, edebî, psikolojik, hukuki, demokratik, stratejik, retorik, teolojik* vb. yönlerden çözümlenmesinden sonra ulaşılabilir. Üstelik bu çözümlemelerin tamamının *ontolojik, epistomolojik* vb**.** okuma [çözümleme, yorumlama anlamında] türleri ve *diakronik, senkronik, paradigmatik, sintagmatik* vb. okuma-araştırma yöntemleriyle sağlanması gerekir.

4.6. *"Milletlere istiklal!"* nedir?

Yukarda "*İnsanlara Hürriyet!*" sintagmı için geçerli olan kategorial işlemlerin tamamını -bu sintagmı oluşturan unsurları değiştirmek koşuluyla- "*Milletlere İstiklal!*" söylemine de uygulayabiliriz.[87] Bu durumda ikinci formül de şöyle olabilir: ***Mİ = S + F + L + H.***

Yalnız "*Milletlere istiklal*!" sintagm-söyleminde yer alan sosyolojik ve felsefi kavramlar "*İnsanlara Hürriyet!*" söylemindekinden farklı olduğundan, ikinci söylemin ***siyasi*** yönü, tabiatıyla (doğal olarak), daha kuvvetlidir.

---

[82] Syntagma teriminin geniş açıklaması için *bk*. О. С. Ахманова, "СИНТАГМА", *Словарь Лингвистических Терминов*, Издательство "Советская Энциклопедия", Москва, 1966, с. 408
[83] Berke Vardar, "Dizim", *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yay., İstanbul, 2002, s. 79
[84] Zeynep Korkmaz, "Tamlama", *Gramer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yay., Ankara, 2007, s. 207
[85] "Предикат", "предикатив", "предикативность", "предикативный", "предикация" kavramları için *bk*. О. С. Ахманова, age, s. 345-346
[86] E. E. Recebov, *Dilçilik Tarixi*, Maarif Neşriyyatı, Bakı, 1988, s. 367
[87] "İnsanlara Hürriyet!" okumalarımız "Milletlere İstiklal!" için de geçerlidir.

"*Milletlere istiklal!*"i daha iyi anlayabilmek için Resulzade'nin *Yeni Kafkasya*'da M. E. imzasıyla yayımlanan "Reis Wilson'un Vefatı Münasebetiyle" yazısı, satır araları da deşifre edilerek özellikle okunmalıdır. Tarihten de bilindiği üzere, ABD Başkanı W. Wilson'un 8 Ocak 1918'de ABD Kongresi'ne sunmuş olduğu ve "savaş sonrasında yapılacak barış antlaşmasıyla ilgili görüşlerini içeren 14 maddelik"[88] prensipleri üzerine kaleme alınan Resulzade yazısında, dünyadaki en büyük sorunun adaletsizlik olduğu; bu adaletsizliği ABD [ve Rusya] başta olmakla hep emperyalistlerin yaptığı; "*mağlup milletleri Versialles Muahedenamesi zilletinin bütün tahkiratına katlandırdığı*" belirtilmiş ve ayrıca şu söylemlere de yer vermiştir: "*Ne feci bir netice: Wilson siyasî bir Mesih* [Hz. İsa] *rolü oynarken Yuda*[89] *vazifesini görmüş oldu!.. / ... Amerika, her ne kadar 'İsa'lık şöhretini kendi reisi* [Wilson] *ile bölüştü ise de 'Yuda'lık sıfatında kendisi ile şerik olmak istemedi: Versialles Muahedesi'ni reddetti... Versailles Sulhu tadil olunmadıkça dünya, hakikî sulh yüzü görmeyecek.*"[90]

Dolayısıyla *"Milletlere İstiklal!"*, Mehmet Emin Resulzade'nin tüm dünya ve insanlık için yapmış olduğu adalet çağrısıdır.

4.7. "*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*" söylemi nasıl analiz edilir?

"*İnsan*", "*hürriyet*", "*millet*" ve "*istiklâl*" leksemlerinin; "*insanlara hürriyet*" ve "*milletlere istiklal*" sintagmlarının içerdiği kavramsal boyutun irdelenmesinin ardından **"*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*"** söyleminin şöyle bir kısa analiz denemesini yapabiliriz:[91]

1) SORU: ***Dil vasıtasıyla inşa edilen nesne ne durumdadır?***

CEVAP: Dil aracılığıyla inşa edilen *sosyolojik* nesnelerin (*insan; millet*) ve en temel insan hakkı olan *felsefi* değerlerin (*hürriyet; istiklâl*) durumu oldukça kötüdür: İnsanlar, silah denemeleri sonucu öldürülmüş, Birinci Dünya Savaşı vahim sonuçlarla bitmiştir. Söylemi dile getiren kişi (Mehmet Emin Resulzade), Anadolu'daki Kurtuluş Savaşı'na askerî yardım bahanesiyle XI. Kızıl Ordu ve Bolşevik Rusya devleti tarafından toprakları işgal edilen ve ortadan kaldırılan Azerbaycan Halk Cumhuriyeti'nin eski Cumhurbaşkanı'dır...

2) SORU: ***Hangi söylemler kullanılıyor, bu söylemlerin birbiriyle ilişkisi nedir?***

CEVAP: Her birisi ikişer unsurdan oluşan iki söylem ("*İnsanlara hürriyet!"* ve *"Milletlere istiklal!*") kullanılmıştır ki, bu çiftlerde yer alan ikinci unsur, birincisinin tamamlayıcısıdır (yani ***sosyolojik*** olarak "*milletler*", "*insanlar*"ın tamamlayıcısı; ***felsefi*** olarak da "*istiklal*", "*hürriyet*"in mütemmimidir.) İkisinde de temel hedef ('amaç' anlamında)

[88] https://tr.wikipedia.org/wiki/Wilson_ilkeleri (Erişim tarihi 20.04.2018)
[89] Bilindiği üzere Yuda Şem'un veya Yehuda, Hz. İsa'nın havarilerinden biri olduğu hâlde ona ihanet etmiştir.
[90] M. E. "Reis Wilson'un Vefatı Münaebetiyle", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 73
[91] Bu değerlendirmelerimizi Willig tarafından sadeleştirilerek 6 maddeye indirilmiş 20 basamaklı Parker yöntemine dayanarak yapıyoruz. (*bk.* Arkonaç, age, s. 163)

hukuk'tur...

3) SORU: ***Metindeki sosyal inşalarla elde edilen nedir? Burada kullanılmasıyla elde edilen nedir? Ne gibi bir işlevi ya da işlevleri var? Yazar burada bu inşayı kullanarak ne yapıyor?***

CEVAP: Söylemin temel unsurları, bu çalışmada tek tek irdelenmiş, işlevleri üzerinde durulmuştur. Söylemin kullanılma nedeni ise "insanın daha çok insanlaşması", milliyetlerin millet olma çabalarının artması ve tüm milletlerin, kendi topraklarında, bağımsız bir şekilde, barış içnde yaşamaları hedefinin beyan edilmesidir...

4) SORU: ***Kullanılan sosyal inşaların kurguladıkları özne konumları nelerdir?***

CEVAP: Söylem içinde yer alan mantık özneleri "insanlar" ve "milletler" olduğundan, gösterilen hedefe ulaşmak için bu öznelerin, gerekirse bedeller de ödeyerek hürriyet ve istiklâllerini elde etmeleri arzusu vurgulanmıştır...

5) SORU: ***Burada gözlediğiniz sosyal inşalarda ne gibi eylem ihtimalleri var? Yazarın konumlandırmalarıyla elde edebilecekleri nedir?***

CEVAP: Mehmet Emin Resulzade "*İnsanlara hürriyet, milletlere istiklal!*" diyerek hem insanlar ve milletlere, sırasıyla hür ve müstakil olmaları gerektiğini hatırlatmış, onları hürriyet ve istiklal mücadelesine seslemiş; hem de bu hürriyet ve istiklali sınırlayan veya tamamen ortadan kaldıranlara "Adaletli olun!" çağrısında bulunmuştur. Mehmet Emin Bey, bu söylemiyle farkındalık uyandırmayı da başarmıştır...

6) SORU: ***Metinde inşa edilen sosyal inşanın konumlandırdıkları, öznelliklerini nasıl yaşantılamaktadır: Potansiyel olarak neler düşünülebilir, neler yaşayabilir?***

CEVAP: Resulzade'nin "*Bir milletin hürriyeti, o milletin kendi işidir*"[92] ve "*İstiklâl ve hâkimiyet-i milliye haktır fakat bu hakkı kazanan kuvvet her şeyden evvel milletin kendisidir.*"[93] söylemleri, bu sorunun cevabı niteliğindedir...

Sonuç

"*İnsanlara Hürriyet, Milletlere İstiklal!*" söylemi, günümüzdeki "*Dünya Beşten Büyüktür!*" gerçeğinin yüz yıl önceki ifade şeklidir...

[92] "Azerbaycan Meclis-i Mebusânı'nda", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 100
[93] Azerî, "Hazin Bir Bayram", *Yeni Kafkasya Yazıları*, s. 238

Kaynaklar

Akgün, S. (2017). Aydın kimliği ile Nihat Erim'in Kıbrıs sorunu'nda yeri ve önemi (1956 - 1965). *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(13), 71-97.

Akpınar, Y. (1994). *Azerî edebiyatı araştırmaları*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım*. 17. Baskı, Ankara: Akçağ Yay.

Arkonaç, S. A. (2014). *Psikolojide söz ve anlam analizi – niteliksel duruş*. İstanbul: Ayrıntı.

Atsız, Y. (2012). Şehir ve entelektüel. *Türk Düşüncesi*, 1, s. 24.

Balayev, A. (2017). Mehmet Emin Resulzade. *Azerbaycan Türklerinin önderleri* içinde (*ed.* N.Nesibli), s. 175-192, Ankara: Berikan Yay.

Çelik, H. ve Ekşi, H. (2013). Söylem analizi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *27*(27), 99-117.

Devellioğlu, F. (2001). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. 18. Baskı. Ankara: Aydın Kitabevi.

Erhürman, H. (2012/2013). Kuzey Kıbrıs'ta küreselleşme ve Avrupalılık: Kıbrıs'ı yeniden düşünmek. *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler*, 2.

Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *ZfWT (Zeitschrift für die Welt der Türken) Journal of World of Turks*, *5*(1), 185-202.

https://tr.wikipedia.org/wiki/Wilson_ilkeleri (Erişim tarihi 20.04.2018)

İsmail Gaspıralı (2016). Avrupa medeniyetine bir nazar-ı muvazene, *Seçilmiş eserleri 2, - Fikrî eserleri*. 5. Basım, (Neşre hazırlayan Y. Akpınar), s. 158-183, İstanbul: Ötüken Yayınları.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.

M. E. (1340). Reis Wilson'un vefatı münasebetiyle. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 10, 72-74.

M. E. (1926). Acı Hatıralardan: Gazeteci Seyid. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 12, 225-226.

Mehmet Emin Resulzade (1997). *Bir Türk milliyetçisinin Stalin'le ihtilal hatıraları*. (Yayına hazırlayan S. Şimşir), İstanbul: Turan Kültür Vakfı Yayınları.

Mehmet Emin Resulzade (2017). *Yeni Kafkasya yazıları (1923 – 1927)*, (Yayına hazırlayanlar: Y.Akpınar, S. Türkyılmaz ve Y. Özkaya), Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Petrov, G. (2007). *Beyaz zambaklar ülkesinde (Atatürk'ün okulların müfredatına konulmasını istediği kitap)*. (Rusçadan çeviren Elnur Osmanov), İstanbul: Koridor Yayınları.

Recebov, E. E. (1988). *Dilçilik tarixi*. Bakı: Maaruf Neşriyyatı.

Resulzade Mehmed Emin (1339). Resulzade Mehmed Emin Bey'in Bir Mektubu. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 5, 55-58.

Resulzade Mehmed Emin (1340). Muasır İran'ın hakikî çehresi. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 5, 137-142.

Resulzade Mehmed Emin (1340). Ziya Gökalp. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 3, 126-129.

Resulzade Mehmed Emin (1927). Büyük facia. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 15, 301-304.

Shahgoli, N. K. (2018). M.E. Resulzade'nin asrımızın Siyavuşu adlı eserini söylem çözümleme bulgulayıcısı temelinde anlama. *MTAD*, *15*(3), 419-439; Doi: 10.1501/MTAD.15.2018.3.27

Solak, Ö. (2011). *Küçük Ağa* romanının eleştirel söylem analizi. *TDAV Akademik Bakış Dergisi*, 26.

Şemseddin Sami (1317). *Kâmûs-ı Türkî*. 7. Baskı, İstanbul: Çağrı Yayınları.

Şeriati, A. (1997). *İnsanın dört zindanı*. (Çeviren ve notlandıran: H. Hatemi), İstanbul: İşaret Yay.

Şimşir, S. (1995). *Mehmet Emin Resulzâde'nin Türkiye'deki Hayatı, Faaliyetleri ve Düşünceleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü [TKAE] Yayınları.

TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. *İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi.*

Türkçe Sözlük (1998). Birinci Cilt (A-J), 8. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. 2. Baskı, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Yıldız, S. *Hürriyet kasidesi üzerine notlar* (Yayımlanmamış ders notları).

Yirminci Yüzyıl Dilbilimi – kuramcılardan seçmeler – "Lucien Tesniere" (*çev*. N. Güz), İstanbul: Multilingual Yay.

Ziya Gökalp (1968). *Türkçülüğün Esasları*. 7. Basım. İstanbul: Varlık Yayınları.

О. С. Ахманова (1966). *Словарь Лингвистических Терминов*, Изд. "Советская Энциклопедия", Москва,

Diğer Kaynaklar[94]

(1339). Ateş Çalan Promete – Program makalesi ıvazına. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 1, 41-45.

(1340). Azerbaycan Meclis-i Mebusânı'nda. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 17, 98-100.

(1340). İkinci Yıla Geçerken. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 1, 118-121.

(1340). İstiklâl Gazetesinin Bir Makalesi. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 17, 100-101.

(1340). Resulzade Mehmet Emin Bey'in Hitâbesi. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 3, 132-134.

(1340). Şûrâ-yı Millî Reisinin Bir Nutku. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 17, 102-103.

(1341). Yersiz Endişeler – Resulzade Mehmed Emin Bey'in Cevabı. 5, 193-194.

(1926). Azerî Matbuatının Şanlı Hatırası. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 9, 205-209.

Azerî (1340). Azerbaycan Darülfünunları. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 9, 71-72.

Azerî (1340). Azerbaycan'da Milliyet Meselesi. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 19, 105-111.

Azerî (1340). Hacı Zeynelabidin. *Yeni Kafkasya Yazıları,* 2, 122-126.

Azerî (1340). Yevm-i Meşuma âit Vesikalar. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 15, 90-91.

Azerî (1341). "Türkiye'nin Dostları", *Yeni Kafkasya Yazıları*. 21, 176-177.

Azerî (1341). Müsavat Fırkası ve Bolşevikler. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 17, 174-175.

Azerî (1341). Taşnaksütyun Fırkasının İflası. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 11, 162-165.

Azerî (1926). Hazin Bir Bayram. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 14, 235-238.

Azerî [M. E. Resulzade] (1339). Azerbaycan'da Latin Elifbası. *Yeni Kafkasya Yazıları*, 2, 47-

[94] Köşeli parantez içinde yazılan ad, ifade ve tarihler, bizim ilavelerimizdir. Makalede kullanılan ve Kaynakça'da gösterilen *Yeni Kafkasya Yazıları*'nın tam tarih (Hicrî ve Rumî takvimle yıl, ay, gün) bilgileri için Y. Akpınar, S. Türkyılmaz ve Y. Özkaya'nın hazırladıkları kitaba bakılabilir. N. Muradov

Extended Abstract

Mehmet Emin Resulzade had crowned more than 50 years of his 71 years age besides an active struggle with important idea works, as well. His careful and objective observing ability, democratic and fair evaluation skill, expression power which is full of artistic deep meanings of the lines and so on have formed his writing style in Resulzade's all works that haven't been published yet.

We come to this conclusion when we evaluate the success of Resulzade and his friends within the reality of retrospective and perspective time and political-strategic and geographical place: They achieved almost 2 years of independency between 105-year Russian Empire, which started with Treaty of Gulistan signed between Tsar [House of Romanov] and Shah of Iran [Qajar Dynasty] in 1813, intensified with Treaty of Turkmenchay in 1828, and "ended" in 28 May 1918, and 71-year Soviet Union, which started with 27 April 1920 occupation and ended in 1991. To be more precise, we talk about 2 years of (precisely 23 months) national independence period under 176 years (2112 months) of Russian captivity period. In other words, 2 years against 176; 23 months against 2112…

28 May 1918 is also a bravery which has historical-geographical values. Extent of area is more or less like this: Surface area of Russian Empire was 21 million 800 thousand km2 as of 1917-18, while surface area of Azerbaijan People's Republic, which gained independence, was 92 thousand 160 km2. This means that Azerbaijan soils of that time were only one in 237 thousand compared to Russian Empire.

Heirs of Azerbaijan People's Republic must keep the 28 May 1918 spirit alive as a symbol of that heroism and improve its values, because Republic of Azerbaijan today, which gained sovereignty with independence referendum in 18 October 1991, owes its existence to Azerbaijan People's Republic that existed between 28 May 1918 – 27 Nisan 1920.

Aside from this political struggle which he was proud to be a part of, Mehmet Emin Resulzade also created significant intellectual works and enriched the world of thought with them. Careful and objective observation ability, democratic and righteous evaluation skill and an artistic expression power formed the writing style of Resulzade, whose entire corpus has not been published completely.

Resulzade has a meticulous and sensitive personality on terms and concepts as a former intellectual and experienced journalist. Those who are interested in the sensitivity of Mehmet Emin's language can read his writings of "Seyr ü Sefer Kararnamesi Münasebetiyle" and "Azerî Matbuatının Şanlı Hatırası" published in Journal of Yeni Kafkasya.

We believe that not only the moving years in which the works were written but Resulzade's works need to be reevaluated in order to be understood of the daily political realities within 100th anniversary of Azerbaijan Republic, as well. For instance, Mehmet Emin Bey's Asrımızın Siyavuşu [Siyavuş of our Age] which was written by him when he was still in Azerbaijan is one of his works on which a serious text and speech analysis haven't been done yet. This work which was written by taking into consideration the historical, political, geographical realities of his homeland has the pecularity of a guide which is projecting the future and pointing at the solution ways of the problems.

Resulzade who maintained his political expressing with the sense of "Freedom for people, Independency for nations" and indited valuable writings which were published by him in the journal of Yeni Kafkasya (New Caucasia) composed of 95 issues published between the years of 1923-1927 in İstanbul. Mehmet Emin Bey who had at least 20 years of journalist experience was a master pencil holder who knows what, where and when to write in the first publishing term of Yeni Kafkasya.

In this study, we will try to analyse Resulzade's "Freedom for people, Independency for nations" speech from the aspect of concept and speech by taking base the book named Mehmet Emin Resulzade- Yeni Kafkasya Yazıları (1923-1927) [Mehmet Emin Resulzade- New Caucasia Writings] edited by Yavuz Akpınar, Selçuk Türkyılmaz and Yılmaz Özkaya and published by the Turkish History Institution.

In the discourse analysis it will be benefited from the Willig analysing method based on Van Dijk and Parker's analysing methods.

Karakuş, A. (2019). Çağdaş Türk şiirinde ses örnekleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(3), 1548-1582.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1548-1582, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

ÇAĞDAŞ TÜRK ŞİİRİNDE SES ÖRNEKLERİ

Ahmet KARAKUŞ*

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Ses, modern Türk şairleri tarafından birçok maddi husus dikkate alınarak kullanılmıştır. Bu kullanım çoğu kere vezin, kafiye, redif gibi sesi birebir duyuran şiir terimleri ile yapıldığı gibi türkülerin, şeklin verdiği durakların, siyasi hususların, Osmanlı şiirinin, ağızların, şiir akımının özelliğinin, ağıtların, nidanın, amacın, zihnin biriktirdiklerinin ve hatıraların nahif etkisinin bünyeye sirayeti ile tonun şekillenmesi sonucu tını olarak da meydana gelebilmektedir. Bu ortaya çıkış ele alınan şiirlerde öteden beri kullanılagelen materyaller sonucu yapılabildiği ve şairin özel kullanımları sonucu kendini okuyucunun kulağına duyurabildiği gibi zihnindeki çağrışımları da harekete geçirdiği görülmektedir. Bu harekete geçiriş çocukluktan bu yana bireyin yaşantıları sonucu edindiği tecrübelerin zihninde yerleşmesi sonucu olduğu için devamlılığı olan sesi meydana getirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ses, çağdaş Türk şiiri, biçim, bellek.

SOUND SAMPLES IN CONTEMPORARY TURKISH POETRY

Abstract

The sound has been used by modern Turkish poets in consideration of many material issues.This usage is often done with poetry terms such as rhythm, rhyme, repeated voice which pronounce the sound completely and it can also appear as timbre with the emaciated effect of shaping of tone by ballads, breaks formed by shape, political elements, Ottoman poetry, dialects, characteristic of poetry movement, purpose ,accumulations in mind and memories that enure the body. It is observed that this emergence can be done by the elements used in poems all along, it can also announce itself to readers with the special uses of poet as well as activate associations in the mind. As this enacting is the result of settling the experiences in the mind that individual has had since childhood, it creates sound which is continuous.

Keywords: Sound, contemporary Turkish poetry, form, memory.

1. Giriş

Ses, dilbilimciler tarafından genellikle fizyolojik boyutuyla açıklanmaktadır. Sesin bu yönüyle yapılan bazı tanımlamaları şu şekildedir: "Sesbilgisinde ses, insan gırtlağındaki ses kirişlerinin titreşimiyle oluşan biçimlenmiş yalın bir selendir." (Ediskun, 2004, s. 67), "Sesler, akciğerlerden gelen havanın gırtlaktaki kirişlere çarpmasıyla, onları titretmesiyle çıkar."

* Dr.; Atatürk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, ahmet.karakus@atauni.edu.tr

(Gencan, 2001, s. 53), "Yalın bir anlatımıyla ses, titreşimle oluşan, insan kulağıyla ya da duyarlı aygıtlarla algılanan her tür hava titreşimidir." (Bozkurt, 2004, s. 116). Müzik Terimleri Sözlüğü'nde ise "müzik sesi ve insan sesi" şeklinde şöyle bir ayrım yapılmıştır: "Genel tanımıyla, kulağın duyabileceği titreşim. Aralarında uyum bulunan titreşimlere 'müzik sesi'; ciğerlerden gelen ve gırtlaktan geçen havanın oluşturduğu titreşim dalgasına ise 'insan sesi' denir." (Sözer, 2012, s. 217). Bu tanımlamalar sesin duyusal bir olay olduğunu ve alıcıyı fiziksel olarak etkilediğini göstermektedir. Şiirde ise bir biçim olayı olan ses, genellikle maddi anlamda etki bırakır. Bu etki, sese ait uyumlarla olabileceği gibi uyumsuzlukla, bazen de tecrübeler sonucu bilince yerleşmiş seslerin anımsanması olarak kendini gösterir. Psikanaliz ve ses bağlamında bir çalışma yapan Dolar ise insan sesi ve anlam arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade eder:

> İnsan sesini devasa ses ve gürültü okyanusundan ayıran, akustik görüngülerin sonsuz dizisi içinde insan sesine tanımını veren şey, anlamla dahili ilişkisidir. Ses anlama işaret eden bir şeydir, içinde anlam beklentisi doğuran bir ok vardır sanki, ses anlama açılan bir kapıdır. Şüphesiz her tür sese anlam atfedebiliriz, ama bunlar, bizim atfımızdan bağımsız olarak, 'kendilerinde' anlamdan yoksun gibidir; oysa insan sesiyle anlam arasında mahrem bir bağ vardır, insan sesi kendi başına 'bir şey söyleme' istenciyle, dahili bir maksatlılıkla donanmış bir ses gibidir (Dolar, 2013, s. 20, 21).

Bu ifadeler sesi estetik hale getiren hassanın mana olduğunu göstermektedir. Ancak bu dilden dile değişmektedir. Çünkü bir millet için anlamlı olarak kullanılan sözcük ya da cümlelerin başka bir millet için karşılığı olmadığı için harflerden öteye geçememektedir. Veysel Çolak ise biçim-içerik bağlantısını şu şekilde vermektedir:

> Nazım Hikmet, bir ten çorabının bacağı sarması gibi, biçimin içerikle bütünleşmesi görüşünde. Galiba bunu biraz daha ileri götürmek gerekiyor. Biçim aynı zamanda içeriktir gibi. Yapıda (biçimde) açığa çıkan ileti, içeriktir çünkü. Bir metnin şiir olmasının koşulu, içerip önerdiği biçimde aranmalı galiba (Çolak, 2001, s. 114).

Biçimde kullanılan ses, içeriği işaret eden unsurlardan olduğu gibi bazen ses içerikten daha çok dikkat çekici bir görüngü olabilmektedir. Mehmet H. Doğan'ın şu ifadeleri de biçimle içeriğin iç içeliğine vurgudur:

> Erzincan depremi olmuştur. Bütün yurt kapkara bir acı içine gömülmüştür ölen binlerce insanın ardından. Bir yurt köşesi bir taş yığınına dönmüştür. O zaman şair:
>
> *Erzincan'da bir kuş var*
>
> *Kanadında gümüş yok*

Gitti yârim gelmedi

Artık bunda bir iş yok

diyerek eski bir türkünün bir tek sözcüğünü, kafiyesini değiştirerek o acıların en soylu çığlığı oluverir. Kanadında gümüş olmayan kuş, bize, artık yerinde olmayan Erzincan'ı anımsatır, derinden sızlayan bir yara gibi. Belki de o anda kimsenin söylemeyi akıl edemediği türkünün aslındaki kafiye düzeninin 'YOK' sözcüğü ile yıkılışı, bozuluşu depremin, daha dün var olup da bugün yok olan şeyin en gerçek imgesidir. Bu şiirin biçimi artık bir türkü, bir ağıt olmaktan çıkmış kendisi olmuştur. Ancak kendi kendisiyle açıklanabilen, anlatılabilen bir biçimdir artık bu (Doğan, 2004, s. 219, 220).

Doğan'ın Nâzım Hikmet'in "Kara Haber" adlı şiirinden verdiği bu örnekte (bk. Nâzım Hikmet, 2012, s. 780) görüldüğü gibi "yok" sözcüğünün tekrarıyla, "var-yok" zıtlığıyla, türkünün akla gelen tınısıyla, elbet (bk. TRT Müzik Dairesi Başkanlığı, 2000a, s. 326) yerine artık sözcüğünün kullanımıyla farklı bir ses verilmektedir. Kulağın duyduğu fiziksel bir dış tınının -veya bedensel tını- yanında tecrübelerle oluşan, zihinde hissedilebilen bir iç tını da olan ses, müzikle de alakalıdır. "Sanat eseri için ses, anlama da yardımcı olan hem mana ile hem de tek başına görev üstlenen önemli bir unsurdur. Saf ses yoktur ancak müzikalite, az ya da çok, şiirin anlamını ve heyecanını okuyucuya hissettirmektedir." (Erbay, 2003, s. 10). Ancak bu sesin müziktekiyle birebir olmadığını şu ifadelerle yine Erbay söylemektedir: "Sesin, tek başına veya başka seslerle oluşturduğu ahenk, aslında gerçek anlamdaki musiki ile mukayese edilemez. Bir mısrada sağlanan ritimle, şarkı veya türküde yakalanan kesinlikle birbirine benzemez." (Erbay, 2003, s. 10). Bu ifadeler şöyle yorumlanabilir: Şiirin güzel okunması dinleyiciler nezdinde eserin etkileyiciliğinin artırılması bakımından önemli bir yöntemdir. Fakat şiirde dinleyicinin asıl dikkat ettiği şiirin ne dediğidir. Müzikte ise dinleyicinin ön dikkati zemin olan sözlerden ziyade fon olan tınıdadır. Bu çalışmadaki amaç, şiirin içinde bir beste çalışması yapıldığını söylemek değil, şiirin vazgeçilmez bir parçası olan şeklin içinde yer alan sesle verilmeye çalışılan tınıdır.

Şiir tahlilleri için mevcut ve kullanışlı anlamı haber veren ve onunla bağlantı kuran formda üç genel yol vardır: Bunlardan birincisi, anlamı gösteren ses taklidi kelimeler yani tabiat taklidi sesler ya da bir müzik parçasının değişen ritimleri kullanıldığı zaman olduğu gibi, böyle meydana çıkan, ritmik izlenimlerin -fizikî nesnelerin yaptığı tarzda- bizzat göz önünde canlandırılmasıyla anlamı iletme yolu; ikincisi, tıpkı şiirin 'hakkında' yazılmış olduğu şey 'haline gelmesi'. Tevfik Fikret'in 'Sis' adlı şiirinde ya da Yahya Kemal'in, 'Ses' adlı şiirinde geçen bazı mısralar ve beyitler gibi. Ressam ve şair Tevfik Fikret'in kelimelerle resmettiği Servet-i Fünûn tabiat ve atmosferi kadar tekrir sanatı, asonans ve konsonans

> salkımları ve sözcük örgüleri sayesinde oluşturduğu atmosfer, şiirsel formun işlevini ve 'şiir'e katkısını açıkça ortaya koyacak niteliktedir [1] (Akay, 2006, s. 182, 183).

Akay'ın bu tespitlerinin herhangi birini ya da hepsini şiirinde kullanan şairin manaya mı yoksa sese mi dikkat çekmek istediği veya her iki hususun da aynı derecede olup olmadığı, ön plana çıkan şiir değerinin hangisi olduğu şiirin yapılan tahlili ile ortaya koyulabilir. Bizim ise bu çalışmadaki gayemiz bu hassalardan sesin şiirde nasıllığıdır? Akay'ın bahsettiği şu örnekler ses bağlamında dikkat çekici olup bizim incelememize de ön ayak olmaktadır:

> ''Ağlatmayacaktın, yola baktırmayacaktın/ Ol *va'de-i tekrâr-be-tekrârı* unutma" Şair, tekrar tekrar verdiğin sözü unutma derken, okuyucuyu da kelimeyi tekrar ederek hem ahengi hem de anlamı yansıtmakta ve âdeta mısra anlatmak istediği şeye dönüşmüş olmaktadır. Ya da Ahmet Haşim'in, o ünlü, 'Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenlerden' dizesindeki merdivenleri çıkışın ritm ve tonunun gözümüzün önünde canlanıvermesi gibi… (Akay, 2006, s. 185).

Akay'ın bu ifadelerle vurguladığı iç içelik tespitlerine -özellikle Haşim örneği bağlamında- şu yorum yapılabilir: Hasan Akay, bebeklikten itibaren bireyin yaşantısıyla beraber devşirdiği kazanımlar neticesinde belleğine yerleşen, bir başka ifadeyle zihne değen sesi vermektedir. Bu zihinsel sesin, içsel tınının ya da sessiz duyumun haricinde bu incelemede dikkat çekilmek istenilen "ses" meselesine yani daha ayrıntılı bir şekilde söylenirse, kulağın duyduğu sesi ise yine Akay şöyle örneklendirmektedir:

> ''Tak tak ayak sesimi aç köpekler işitsin
>
> Yolumun zafer takı zulmetten taş kemerler''
>
> Şair bunları derken, ayak seslerini -kendisi gibi- okuyucuya da işittirmekte, hatta o sesi okuyucunun diliyle de taklidî bir biçimde seslendirmiş olmaktadır. Öyle ki, okunan bu mısra, âdeta, -içinde geçen sesin, sözü edilen ve sert sessiz ses salkımlarıyla örülmüş olan ayak sesinin- tabii formu haline gelmiştir. Bu formun dışında ne ses, ne anlam, ne de şiir vardır… (Akay, 2006, s. 177).

Akay'ın bu tespitleriyle vurguladığı sesin iki farklı şekilde meydana geldiği de bu ifadeler ışığında yorumlanabilir. İlki yukarıda da ifade edilen tecrübelerin sesi ki şair ya da birey tecrübelerin verdiği kazanımlarla ayağın çıkardığı tonu belleğine yerleştirdiği yani sesin yaşantılarla öğrenilen nasıllığını mısralaştırmakta, ikincisi ise burada Akay'ın vurguladığı okuyucunun veya dinleyicinin ön plana çıktığı uzuvsal tını olan ses olarak ifade edilebilir. Zihnî

[1] Ayrıca Hasan Akay'ın bu eserinin "Şiirin Anlattığı Şeye Dönüşmesi: Aşkı Ve Ölümü!" bölümünde *şiirde form* ayrıntılı bir şekilde işlenmiştir. Bk. Hasan Akay, *Şiir Alametleri*, 3F Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 161-200.

ya da uzvî tını denilebilecek bu gibi örnekler bu incelemede yapılan tahlillerde verilmeye çalışılacaktır.

Şiir bütün unsurlarıyla bir büyük yapıdır. Bu büyük yapının bir parçası da sestir. Sesin, şiirin hareketli tarafı şeklinde benzetilebilecek biçimsel bir ögesi olduğu bilinmektedir. Akay'ın,

> Şiirin yer aldığı sayfalarda hurufat değişikliğinin de noktalama ve baskıda değişik renkte değişik puntolar kullanmanın, ses hatta hat düzeninin, sayfa düzeninin de, boşlukların; yapıya ilişkin iç düzendeki değişiklikler yani diziliş, parçalanış, istif ediş vs. ile oluşturulmak istenen görsel senfoninin de his zevkiyle birlikte estetik bir anlam yaratmada inkar edilemeyecek derecede payı olduğunu belirtmeliyiz (Akay, 2006, s. 194).

şeklindeki cümlelerinde ifade ettiği biçim-içerik iç içeliğini meydana getiren şiirsel oyunlar ise şairler tarafından aynı unsurlarla yapıldığı gibi farklı şekillerde de görülmektedir. Bu incelemede verilmeye çalışılan bu durum çağdaş bazı şairler üzerinde örneklendirilmek istenmektedir. Bu yapılırken de kafiye, redif, zıtlık, tekrar, inceltme işareti gibi kullanımlar; şiirlerin ikilik, üçlük, dörtlük gibi kısımlara ayrılmasından dolayı oluşan durak vb. her şairin kullanılabileceği tınılar ile sesin farklı kullanımlarıyla oluşan ses tonu da verilmeye çalışılacaktır. Ayrıca bu tür benzerlikler yanında ele alınan şairlerdeki ses unsuru, baskın ses değerine göre isimlendirilecektir. Şairler tarafından kullanılan koyu, küçük, büyük vb. punto değişiklikleri, çeşitli şekiller vasıtasıyla yapılan özel kullanımlar… bizim yaptığımız koyulaştırmalar, çeşitli şekillendirmeler gibi unsurlarla karıştırılmaması için belirtilecektir.

2. Behçet Necatigil ve Harflerin ve Eklerin Sesi

Behçet Necatigil'in **"Derler"** şiirinde,

Önce saç**lar**la baş**lar** herhangi bir durumd**a**

Güzel **ama uzun** kumral **ama kısa**

Durup durup bak**arlar** el**ler**in**de** yelpaz**e**

Sırtınızda çuval caddeyi geçen **de** siz. (Necatigil, 2000, s. 14)

dörtlüğünde birinci dizede "baş+la-r" kelimesindeki isimden fiil yapım eki "la" sesi ile geniş zaman eki "r"nin beraber kullanımı ve bu sözcüğün "saç+lar+la" kelimesinden hemen sonra gelmesi "saçlar/başlar" şeklinde bir tını oluşturmakta, "başlar" sözcüğündeki "la" ve "r" ekleri "saçlar"daki gibi kemiyet eki olarak hissedilmekte, ilk okunuşta "başlar" sözcüğünün tevriyeli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca birinci mısradaki **"**saçlar**la"** kelimesinde kullanılan bağlacın ile şeklinde kullanılmamasıyla "lar" ekindeki "la" harfleriyle sessel uyum sağlanması, "durumd**a"**

ile ikinci dizedeki "kıs**a"** kelimeleri arasındaki kafiyeleniş, ikinci dizedeki "uzun-kısa" **zıtlığı** ve "**ama"** bağlacının **tekrarı**, birinci dizede bulunan "durumd**a"** kelimesindeki "**a"** ile "**a**m**a"** ve "kıs**a**"daki "**a"** sesleriyle yapılan **asonans,** üçüncü dizede **"durup durup"** ikilemesi, "bakar**lar"** ve "el**ler**inde" kelimelerindeki "lar" ve "ler" uyumsuzluğu, "başlar" kelimesinde "**a"** ile "**r**"nin fonetik açıdan farklı görevlerde olsa da bu seslerin yan yana olmasından dolayı hem "bak**ar**lar" kelimesindeki "**ar"** geniş zaman ekiyle hem de kemiyet ekleriyle ses örtüşmesi tınıyı sağlamıştır. Dördüncü dizede ise sesi etkileyen farklı bir yapı vardır. Bu mısrada "siz" zamiri sonda değil de dizenin başka bir yerinde kullanılmış olsaydı "yelpaz**e"** ile "geçen d**e"** arasında kullanılan kafiye net bir şekilde görülmüş olurdu. Bu, ses açısından ilk iki dizede olduğu gibi kafiye tınısını vermiş olacaktı. Ancak bu şekilde kullanımla hem "**de"** eki "ellerin**de"** kelimesindeki "**de"** ekinin altına yerleştirilmiş olup hem de dörtlük okunduğu zaman farklı bir ses verilmiş olmaktadır. Bunun yanında "geçen de" kelimesindeki "**de"** ekinin bilinçli olarak ayrı yazıldığı düşünülebilir. Çünkü bu "**de**" bağlaç olan "de" değil, zaman anlamı katan "**de**"dir. Ayrıca bu ek ayrı yazılarak caddeyi geçerken adım atılmasıyla ayağın vücudun bütün görünümünün dışına çıkması gibi "de" eki de bu görüntü benzeri bir şekilde "geçende" kelimesinin bütünlüğünü bozmaktadır. Bu yapı görsel ses olarak okunabilir. (Görsel sesten kasıt şeklin verdiği duraklar, hızlı ya da yavaş geçişler, işaretler, puntonun büyük veya küçüklüğü ya da koyu yazılması vb. hususlardan dolayı kelimenin okunuşunda meydana gelen ses tonunun farklılığıdır.) Eğer bu ek aslında olduğu gibi bitişik yazılmış olsaydı kelime hızlıca okunup geçilecekti fakat ayrı yazıldığı için "geçen" kelimesinden sonra kısa bir duraktan sonra okunmaktadır.

> Geri**lerde** bir y**erde**
>
> **Ört**müştü **k(ar)** yol+**l(ar)**+ı **ört(er)** gibi **k(ar)**
>
> Madem - - kad**ar** üzgün v**ar** bir şey
>
> **Neler neler** söy**(le/r)ler**. (s. 14)

dörtlüğünde ise birinci dizede **kemiyet eki**yle "**er"** harfleri arasındaki ses benzerliği ve "**de"** hal ekleri, ikinci dizedeki "**kar"** kelimesinin tekrarı, bu kelimelerin içindeki "**ar"** seslerinin "yol**lar**"daki **kemiyet ekiyle** ses uyumu, "**ört"** fiilinin tekrarı, "ört**er**"deki "**er"** geniş zaman ekinin birinci dizedeki "**er"** ve **"ler"** ile uyumu kulağa hoş gelen bir tını verirken ikinci dizedeki "**ar"** ve "**lar"** ile uyumsuzluğuyla oluşan tınının uyumlu sesi bozarak şiire farklı bir ton katmıştır. Üçüncü dizede ise "kad**ar"** bağlacı ile "v**ar"** sözcüğündeki "**ar**"ların hem kendi içinde hem de diğer dizelerdeki "**ar"** ve "**lar"** ile ses uyumu meydana gelmiştir.

"Madem [**yollar]** kadar üzgün var bir şey" yerine **"- -"** şeklinde trafik işaretinin kullanımıyla "yollar" sesi **görsel** olarak verilmiştir. Bu durum dizenin ilk okunuşunun [yollar] şeklinde değil de "kısa çizgi kısa çizgi" olarak ikileme gibi okunmasına sebep olmakta, bu ise şiire farklı bir ses katmaktadır. Bunun yanında "**var"** kelimesinin "**bir şey**"den önce kullanımı tını da uyumsuzluk oluşturmuştur. Dördüncü dizedeki "**neler neler"** ikilemesi ve "söy+**l(e)-r"** kelimesindeki "**le-r"** seslerinin aynı görevde olmasa da yan yana olmasından dolayı ikilemelerdeki **kemiyet ekleriyle** ses uyumu bulunmaktadır. Ayrıca bu dizenin sonunda kullanılan "söyler**ler"** ve "ne**ler** ne**ler"** ikilemesindeki kemiyet eklerinin peşpeşe kullanımı da dikkat çeken bir ses oluştururken "**söy(z)+le-r"** kelimesinden hemen sonra kemiyet ekinin kullanımı ise bu sözcükteki isimden fiil yapım eki "le" ve geniş zaman eki "r"yi kemiyet eki gibi hissettiren bir ses oluşturmaktadır. Genel olarak bu dörtlükte hâkim sesler "**er-ar-ler** ve **lar"** ekleridir. Dörtlüğün bir, iki ve üçüncü dizelerinin kendi aralarında ses uyumu varken dörtlük beraber okununca bir ses uyumsuzluğu görülmektedir.

İner ***ine*** der***in***d***e*** ***i***ğ***ne***ler ***in***c***e***

Çıkar düze çelme çevrilir yolunuz. (s. 14)

dizelerinde ise kelime içlerindeki "i, n ve e" harfleriyle oluşan "**in"** ve "**ine"** vurgusuyla, "iner-çıkar" **zıtlığıyla** tını sağlanmıştır. Ayrıca birinci ve ikinci mısrada,

İner ine derinde iğneler ince

Çıkar düze çelme…

kısmına kadar kafiye tınısı oluşurken "çevrilir yolunuz"un devamıyla bu bir anda dağılarak tınıyı değiştirmektedir. Ayrıca "ine" kelimesi, in- fiili ve in+ ismiyle birliktelik oluşturduğu gibi mısrada "ine" kullanımı ise dizede "iğne" sözcüğünden dolayı bazı ağızlarda iğne için "ine" kullanımını hatırlatan farklı bir tını oluşturmaktadır. Son üçlüğün ikinci dizesi,

Gerilerde bir yerde (s. 14)

nin **tekrar** dize olması da tını olarak verilebilir.

Necatigil'in şiirinde tını daha çok harf ve ek benzerlikleriyle gösterilmeye çalışılmıştır. Şimdi ise müzik ön plana çıkarılmak istenmektedir. "Hemen akla gelmelidir ki müzik 'bir ses dili'dir. İnsanın duygularını sergilemesi bakımından da 'duyguların dili' olarak görülür. Burada müziği dile yaklaştıran husus, aynen dil gibi, 'bir şeye aracılık etmesi'dir. Yalnız bu aracılık işinin mahiyeti söz dilinden tamamen farklıdır." (Türinay, 1996, s. 159). Şiirdeki ses, bestedeki gibi değildir (*bk.* Erbay, 2003, s. 10) fakat türküleri hatırlatan şiirlerde, o türkünün bestesi tını olarak hissedilmektedir.

3. Bedri Rahmi Eyüboğlu ve Türkülerin Sesi

Bilindiği gibi çağdaş Türk şiirinde, A. Erdem Bayazıt, Attilâ İlhan, Orhan Veli gibi türküleri çokça kullanan şairler vardır. Bedri Rahmi Eyüboğlu şiirinde de türküler yer almaktadır. **"Gön"** şiirinde şair türkülere bolca yer vermektedir. Bu şiirde ilk anımsanan türkü, TRT kayıtlarında yöresi İstanbul, kaynak kişisi Nuri Halil Poyraz, derleyeni Muzaffer Sarısözen olarak verilen türkü, "Üsküdar'a Gider iken Aldı da Bir Yağmur" ismiyle geçmiştir. (TRT Müzik Dairesi Başkanlığı, 2000b, s. 764) Türkünün ilgili kısmı şu şekildedir:

Katip benim ben katibin el ne karışır

Katibime kolalı da gömlek ne güzel yaraşır (TRT Müzik Dairesi Başkanlığı, 2000b, s. 764)

Bu türküden etkilenilerek yazılan şiirin ilk kısmındaki dize,

Kâtibime kolalı gömlek diyordu (Eyüboğlu, 2017, s. 223).

mısraıdır. Bilindiği gibi notaların birleşimiyle oluşan tınının birey üzerinde etkisi vardır. Bazen bilinmeyen bir dilde dinlenilen bir şarkı ya da enstrümantal bir eser kişiyi etkileyebilmektedir. Hatta bazen mısralar mana bakımından bazen de, daha çok, müzik eserinin tınısının kişiyi etkilemesinden dolayı eserin tınısı kişinin zihninde ve dilinde günlerce dolaşmaktadır. Bu, sesin cazibesidir. Eyüboğlu şiire, bestenin bu etkileyiciliğini katarak tınıyı artırmıştır. Şiirin ikinci kısmında yer alan,

Asfalt mor**du**

Asfaltın yanıbaşında çayır

Merdini de yavrum merdini **diyor**

Kimbilir kimin derdini

Sonra durup durur**ken**

Olmayacak bir türküye atlıyor**du** (s. 223)

dizelerinin bir türküyü işaret ettiği görülmektedir. Bu türkü TRT kayıtlarında Kastamonu-İnebolu yöresine ait olduğu, kaynak kişi olarak Recep Sarı ve derleyeni ise Muzaffer Sarısözen olarak gösterilen "Birini de Yavrum Birini" isimli (TRT Müzik Dairesi Başkanlığı, 2000a, s. 165) türküdür. Bu eser TRT kayıtlarında şu şekilde verilmektedir:

Merdini yavrum merdini

Kimbilir kimin derdini (aman)

Takıver de zillerin dördünü

Dönüver de meydan senindir (aman) (TRT Müzik Dairesi Başkanlığı, 2000a, s. 165).

Bu türkünün hareketli bir eser olduğu bilinmektedir. Bu eserdeki dizelerden dolayı okuyucunun ya da dinleyicinin zihninde türkünün yerleşmiş hareketli olan bestesi duyulmaktadır. Fakat şair türküde yer alan kafiye tınısını mısraa **"diyor"** sözcüğünü ekleyerek bozmakta, ayrıca birinci ve altıncı dizelerde görülen **geçmiş zaman eki**, beşinci mısraa ise **zarf fiil ekleri** ekleyerek klasik şiirdeki gibi bir ton yerine nesre ait bir tını oluşturmaktadır. Eyüboğlu, şiirin dördüncü kısmında yer alan,

Bir bulut **oynamış Sıvas** elinden (s. 224)

ve beşinci kısmında bulunan,

Bir bulut **kopmuş Sıvas** elinden (s. 224)

mısralarıyla ise başka bir türküyü anımsatmaktadır. TRT'de Sivas-Zara yöresine ait olarak verilen bu türkünün kaynak kişisi Halil Söyler, derleyeni Muzaffer Sarısözen olarak verilmiş, ismi ise kayıtta "Karlı Dağlar Karanlığın Bastı mı (Bir Bulut Kaynıyor Sivas Elinden)" şeklinde geçmektedir (TRT Müzik Dairesi Başkanlığı, 2002, s. 122). Bu türkü şu şekilde verilmektedir:

Bir bulut kaynıyor Sivas elinden (oy)

Ucu telli mektup geldi yârimden (TRT Müzik Dairesi Başkanlığı, 2002, s. 122).

Bu türkünün yukarıdaki eserin aksine ağır tonda bir tınısı olduğu bilinmektedir. Şiirde yer alan dizeler türkünün bestesini yine zihinde hissettirmekte fakat türkünün tınısından dolayı daha farklı ve ağır bir ton bellekte duyulmaktadır. Şairin ise hem dizeleri değiştirmesi hem de Sivas yerine ismi **"Sıvas"** şeklinde kullanması bugünkünden farklı bir söyleyiş meydana getirmekte bu harf farklılığıyla meydana gelen ağzın iç yapısındaki fiziksel değişiklik ile farklı bir tını oluşmaktadır.

Şair, türküleri mısra olarak kullanarak şiire bestenin etkileyiciliğini ve kulağa yönelik melodideki tonun farklılığını katarak tınıyı artırmaktadır.

4. Lâle Müldür ve Şeklin Sesi

Türk şiirinde kadın şairler nadir olarak görülmektedir. Bu şairlerden olan Lâle Müldür şiirde şekle önem veren şairlerdendir. Müldür'ün şiirinde sesi göstermeden önce Akay'ın şiirde görsellik hakkında verdiği şu bilgileri aktarmak gerekir:

> Şiirde beklenmedik anlarda göze çarpan harf ve punto değişiklikleri, dizelerin genişliği ve ritmik basamaklar halinde aşağıya doğru akan 'yürüyen merdiven' görünümünde bilincin aktığı bir senfoni… Böylesi tasarruflara, daha doğrusu, 'belli

kalıplardan kurtularak yeni biçim ve ses olanakları yaratma' yolunda denemelere,
Batı etkisinde gelişen yeni Türk şiirinde de rastlanmaktadır (Akay, 2006, 196).

Akay'ın burada bahsettiği görselliği Lâle Müldür **"Form"** adlı şiirinde kullanmakta ve bu, sesi de vermektedir. Ele alınan şiirlerde kısa veya uzun duraklarla, büyük ya da küçük harflerle, koyu şekilde yazılan dizelerin farklılığıyla, nesir tarzında verilen mısralarla vb. oluşan görsellik şiirin gür veya daha kısık bir sesle ya da biraz beklenilmesiyle oluşan sessizlik gibi farklı tonlarda okunuşuna sebep olmakta, bu ise sesin farklı tınılarla çıkmasını meydana getirerek şiirin sesini farklılaştırmaktadır. Şiirin başlığı ve

Yüzünden onda fırtınalar yarattığımı

okuyabiliyordum. Ama yaklaşamıyordu bana.

Yaklaşamıyor / yakınlaşamıyordu bana

çünkü ben üç gibi gözüken

tek formdum:

omuzbaşımdan yükselen dev bir

kuşkonmaz

kerpeten

krep bir lale

grafik tasarımıyla üniformdum (Müldür, 2011, s. 453)

dizeleriyle şair âdeta çizim yapmış gibidir. Ancak bu çalışmada dikkat çekilmek istenilen husus, şiirden duyulan ya da algılanan sestir.

Yüzünden onda fırtınalar yarattığımı

okuyabiliyordum. Ama yaklaşmıyordu bana.

dizeleri nesir cümlesini anımsatmaktadır. Bundan dolayı da ses **nesre ait bir tonda** okunmaktadır. Bu dizeler ile bundan sonra gelen mısralar arasındaki satır aralığı, şiirde kullanılan satır aralığından yaklaşık iki misli daha fazla kullanılmıştır. Bu, aradaki okuma durağını artırdığı için **sessizlik** de normalinden biraz daha fazla olmaktadır.

Yaklaşamıyordu / yakınlaşamıyordu bana

dizesinde kullanılmış olan "/" işareti de sesi vermektedir. Şair, bu iki kelime arasına hiçbir şekil koymayabilirdi ya da farklı bir işaret koyabilirdi ancak "yaklaşamıyordu yakınlaşamıyordu"

kelimelerinde bulunan şairin muhatabına âdeta bir bent ördüğü manası, bu işaretin konulmasıyla görsel olarak da verilmiştir. Ayrıca bu işaretle sesle ilgili bir durak oluşturulmuştur. Çünkü dize bir nefeste okunamamaktadır. Bununla beraber şair, bu iki kelimedeki ek ortaklığından da yararlanarak hem duyguyu hem de sesi güçlendirmiştir. Şiirin klasik mısra düzeni şeklinde değil de çeşitli aralıklar kullanılarak verilmesi, aralıkların mesafesine göre az ya da çok duraklayarak okumak demektir. Bu da sesi vermektedir. Ayrıca noktalama işaretleri de durak olarak görülebilir. "Kuşkonmaz", "kerpeten" ve "krep"te bulunan ses benzerlikleri, "form" ve "üniform" kelimelerinin Batı kökenli olmasından dolayı okunuş farkı da sesi vermektedir.

tek formdum:

…

grafik tasarımıyla üniformdum.

dizelerinde şairin Türkçe ve İngilizce sözcükleri birlikte kullanımı da farklı bir ses olarak yorumlanabilir. Bu dizelerden sonra ise satır aralığının yaklaşık dört misli daha artırılması,

BİR KADIN OLMAK

YAĞMUR GİBİ GÜZEL

ÇEKİCİ ESRARENGİZ

BİR KADIN OLMAK (s. 453)

şeklinde dizelerin büyük harflerle ve koyu bir şekilde olması, düz bir sırayla değil de yana kaydırılarak verilmesi, daha sonra ise satır aralığının yaklaşık sekiz misli daha artırılıp,

KADINLARI SEVMEYİ ÖĞRENİN (s. 453)

mısraının da büyük harflerle ve koyu olarak yazılması görsel sesi vermektedir. Çünkü şiirin bu şekilde yazılması metne bakarken bir görsellik verdiği gibi okunurken de düz bir şekilde değil de aralıklarda durularak, harflerin büyük olarak yazılmasından dolayı da ses tonunu **kalınlaştırıp gürleştirerek** farklı bir tını oluşturmaktadır. Bazı mısraların küçük harfle başlanılması ise sesin **seviyesinin düşürülerek** okunması şeklinde yorumlanabilir.

Şiirin başlığının "form" (biçim) olması, şairin kendisini "üniform" (tek biçim) olarak tarif etmesi de dikkat çekicidir. Çünkü şiir, görsel olarak da sessel olarak da tek biçim değildir.

5. Tarık Günersel ve Osmanlı Şiiri Etkisinde Modern Şiirin Siyasi Sesi

Divan şiiri; kadim bir medeniyetin kendini duyurabilmiş bir sesi olduğu için bu ses, varlığını İmparatorluk sonrasına da taşıyabilmiş, etkileyici gür bir tınıdır. Bu tını, çağdaş Türk

şairleri tarafından eskiye daha yakın bir yaklaşımla verildiği gibi eklektik bir tavırla da işlenmiştir.

> Divan şiiri vezin ve kafiyenin ses ve ahengiyle kurulan bir şiir olmakla beraber ses ve ahenk, şiirden bütünüyle bağımsız, mana ve muhtevaya katkısı olmayan, sadece şekli ilgilendiren bir unsur kabul edilmesi mümkün değildir. Divan şiiri Arap ve özellikle İran şiirinin sesini yakalamak maksadıyla başlangıçta sergilediği tavrı, zamanla kendi benliğine sindirebilmiş, zaman zaman tonu ve edası düşse de, her asırda kendi olan seslerle, duygu ve düşüncelerini dile getirmiştir (Erbay, 2003, s. 12, 13).

Ses, modern şiirde de manadan ayrı düşünülemez. Klasik şiirde kullanılan aruz vezni kalıpları bilindiği gibi bir müzikalitenin ürünüdür. Kalıplar ses tonunu etkilemektedir. Bu da şiire bir tını kazandırmaktadır. Görsel şiirde ön plana çıkmış şairlerden Tarık Günersel **"Fâilâtün"** şiirinde ise tefilelerden yararlanarak hem siyasi göndermeler yapmış hem de kalıpların açık kapalılığından yararlanarak ses oluşturmuştur. Ayrıca şair tefilenin ve sözcüğün aslını bozarak da kulağa alışılandan farklı bir ses gelmesini de sağlamıştır.

Ne güzeldi bu ülke bir fâilâtünken!

Oysa bugün

141-142'ye rağmen

doğrusu fâil--ün!

'Artık-değer' neymiş, artan ne va'mış

Artan bi şey yok ki, biz fukara ülkeyiz

Yeter ki fâilâtün-hattâ mefâilün

ât'ı geri alacağız!

Üstelik, suzmazlarsa,

feilâtü mâfilün! (Günersel, 1999, s. 53).

Şiirde kullanılan yatık çizgilerle şair, şiire görsel mana verdiği gibi bu çizgiler durak olarak düşünüldüğünde ise şiire ses katmaktadır.

ât'ı geri alacağız!

mısraı "Atı alan Üsküdar'ı geçti." deyimini anımsatarak, bu halk ifadesinin manasının aksine "ât" harfleri Arapça ek göreviyle kullanılarak "fâiller bulunacak" şeklinde bir siyasi gönderme olduğu gibi tefileyi de anımsatmaktadır. Buradaki inceltme işareti ise okunuşu uzatarak farklı bir ses tonu oluşturmaktadır. Şiirin ikinci kısmında yer alan "va'mış" kelimesinin bilinçli bir şekilde (varmış) şeklinde yazılmaması da farklı bir ses meydana getirmektedir. Ayrıca bazı mısralara küçük harfle başlanması ise burada da ses tonunun düşürülmesi anlamında yorumlanabilir.

Günersel, Osmanlı şiirinden yararlanarak şiire siyasi bir anlam kazandırmaktadır. Bu husus, mana ve ses aracılığıyla gelenekle bir bağ kurularak yapılmıştır.

6. Yahya Kemal ve Osmanlı Şiirinin Sesi

Ses incelemesinde eski-yeni bağlamında Yahya Kemal'i anmak gerekir. Yahya Kemal'in "Şiir Okumaya Dair" adlı yazısında geçen şu ifadeler onun şiirde sese verdiği değeri göstermektedir: "Şiir, rythme yani nazım sanatı olduğu için güfteden önce bir bestedir. Mısralarında nağme hissedilmeyen bir manzume sadece bir güftedir ki onu nesir sahasına atarız. Mısra mısra bir beste olan manzume ise asıl şiirdir." (Beyatlı, 2010, s. 7). Şairin "Şiir" adlı yazısında geçen şu ifadeler de onun şiirde sese verdiği önem açısından dikkat çekicidir:

> Şiir bir nağmedir. Lakin Frenklerin kuğu nağmesi dedikleri çok nadir ve halis bir cevherdir. Bu nağmeyi ifade etmek için vezin ve lisan ancak ve ancak bir alettir.
>
> Şiirde nefes ve ses iki unsurdur. Mısraın ayakları yerden kopmazsa yahut en hafif bir kulağı bir ses gibi doldurmazsa halis şiir değildir (Beyatlı, 2010, s. 48).

Aruz vezninin şiire ses katan bir yapıda olduğu bilinmektedir. Yahya Kemal'in "söylenür" redifli "**Derin Beste**" gazelinde kullandığı aruz vezni de bu şiire tını vermiştir. Bunun yanında şiirde sesi duyuran birçok unsur da bulunmaktadır. Bunlar şöyle verilebilir:

> Hilkat lisân-ı hâl ile her bâr söylenür (Beyatlı, 1999, s. 87)

dizesinde olduğu gibi şiirin her mısraında kullanılan düzeltme işaretinin sesi inceltmesi ve uzatmasıyla farklı bir sesin duyulması meydana gelmektedir.

> Mânâ-yı Rabb'ı etmey**üb** ızmâr söylen**ür**
>
> …
>
> Mızrâb değmes**ün** hele her târ söylen**ür** (s. 87, 88)

dizelerindeki "etmeyüb", "söylenür", "değmesün" kelimelerindeki sesli ve sessiz harflerin bugünkü dilden farklı olması şiirdeki sesin kulağa yansımasını daha dikkat çekici kılmaktadır. "i" yerine "ü" kullanımı ses yapısından dolayı büzüşme ile "ü" daha sert bir şekilde dudaktan

çıktığı için ses tonunu yükseltmektedir. Ayrıca "etmeyüb" kelimesinde "ü"nün yanında bugünkü gibi sert ünsüz "p" yerine yumuşak ünsüz "b"nin büzüşerek sert ve uzun okunan "ü"nün uzatılarak okunmasını bir anda kesmesi ve dudağın "b"yi patlatarak çıkarması da şiirdeki sesi ön plana çıkarmıştır. Aynı ünsüzün yan yana geldiği ve bugünkü kullanımdan farklı olarak ünlünün "i" yerine "ı" olduğu "Rabbı" kelimesi de şiirde dikkat çeken bir ses olmuştur.

Şiirde kullanılan "hilkat, bâr, ızmâr, cûybârlar, bâd, subh, şâm, eşcâr, keşti, târ, sahbâ, âb, tâb" (*bk.* Beyatlı, 1999, s. 87, 88) gibi kelimeler bugünkü konuşulan dile uzaktır. Şiirde bilinen kelimelerin yanında bugün daha az kullanılan sözcüklerin varlığı da ses açısından farklı bir tını vermektedir. Yabancı olanın dikkat çekiciliği buna yardımcı olmaktadır.

Hilkat lisân-ı hâl ile her bâr söylenür

Mânâ-**yı** Rabb'ı etmeyüb ızmâr söylenür

…

Her bâd-**ı** subh **ü** şâm ile eşcâr söylenür

Bir keşti-î hayâl ile âfâka yelken aç

…

Bin türlü râz-**ı** aşk ile pürdür derûn-**ı** sâz (s. 87, 88)

gibi dizelerde kullanılan tamlamalar, "subh ü şâm", "âb ü tâb" ve "zevk u şevk" (bk. Beyatlı, 1999, s. 87, 88) gibi sözcüklerde kullanılan bağlaçlar şiire tını vermektedir. Bağlaçların ve tamlama ekinin mısra okunuşunu farklılaştırması sesin dudaktan çıkarken oluştuğu gerilmeler şiirin sesini etkilemektedir. Şiirde birçok ünsüzün yan yana geldiği kelimeler vardır. Bunlardan "subh" kelimesi ses olarak dikkat çekicidir. Okunduğu zaman "h" harfi kendinden önceki harfleri bir anda kesmektedir.

Şiirde "h, k, t, s, ş" gibi sert ünsüzlerin çokça bulunması,

Bir keşt-î hayâl ile âfâka yelken aç (s. 87)

dizesinde "ş ve t" sert sessiz harflerinin yan yana oluşu da şiire ritm kazandırmıştır.

Sahbâye **âb** ü **tâb** veren sözlerin Kemâl

Söylendi **zevk** u **şevk** ile tekrar söylenür (s. 88)

beytinde olduğu gibi dize içlerindeki ses benzerlikleri de Yahya Kemal şiirine müzikalite katmıştır. Ayrıca "Sahbâ" kelimesine gelen "**ye**" ekinin bugünkü dile göre uyumsuz oluşu şiir okunuşunda farklı bir ses oluşturmaktadır.

Hilkat lisân-ı hâl ile her b**âr söylenür**

Mânâ-yı Rabb'ı etmeyüb ızm**âr söylenür** (s. 87)

beytinde olduğu gibi şiirde kullanılan redifin kelime bütünlüğüyle yapılması ve kafiye kullanımı da Yahya Kemal'in şiirine ses katan bir başka husustur. Şiirin isminin "Derin Beste" oluşu da şairin sese verdiği değeri göstermektedir.

7. Attilâ İlhan ve Sokağın Özgün Sesi

Attilâ İlhan'ın halk edebiyatı ürünlerinden faydalanarak yazdığı şiirlerinden biri olan "**hammal şakir'e ketenhelvacı mânileri**"nde kafiye ve redifin verdiği tını ile tekrarların bolca yapılması, ikilemelerin, ses açısından birbirine benzeyen kelimelerin, yöre ağzının, argonun, cık ekinin kullanımı şiirdeki sesi etkili hale getirmiştir. Şairin verdiği şu nottan sonra şiirdeki ses verilmeye çalışılacaktır: "Çocukluğumuzda, ketenhelvacılar, helvalarını mâni söyleyerek satarlardı. Tıpkı ramazan davulcuları gibi, mânilerinin havası da üç aşağı beş yukarı aynıydı. İzmir'de rıhtım hamallarını seyrederken, çıplak ayaklarından etkileniyorum. Hammal Şakir, bir çift pabuç hayali kuruyor, kurduğu hayali ketenhelvacı mânileriyle dile getiriyor." (İlhan, 2002, s. 89).

"**hammal şakir'e ketenhelvacı mânileri**" şiirinin,

konak'tan taş attım deni**ze**

pasaport'a gitti yüze yü**ze**

…

tırhan mı tırpan mı yan**aşır**

koca izmir'i sırtında t**aşır** (İlhan, 2002, s. 66)

gibi dizelerinde yer alan kafiye ve redifler ritmi güçlendirmektedir.

- vay kaymak vay (s. 66, 67)

mısraının dörtlüklerden sonra tekrarlanması, "pasaport'a gitti **yüze yüze**", "**elvan elvan** ketenhelvam", "**bulut bulut** ketenhelvam" ve "**allah allah** ketenhelvam" (Bu mısralar için bk. İlhan, 2002, s. 66) gibi dizelerde aynı kelimeyle yapılan ikilemelerle, "**eş menend** yok helvamıza" ile "yumurta topuk **dini imanı**" (Bu mısralar için bk. İlhan, 2002, s. 66) mısraları ve " **zehir zıkkım** ketenhelvam" (İlhan, 2002, s. 67) dizesindeki gibi yakın anlamlı sözcüklerle kullanılan ikilemelerle şiirin müzikalitesi artırılmıştır.

tırhan mı **tırpan** mı yanaşır

dizesinde "tırhan" ve "tırpan" kelimelerinin ses benzerliği,

bubam köylü **hammal** şakir (s. 66)

dizesindeki "bubam" kullanımında "u" harfinin dudakları büzüştürmesinden kaynaklanan, "hammal" kelimesinde ise "m" harfinin tekrarıyla oluşan vurgudan dolayı şiire bir ritm katılmıştır.

bu ahval **koydukça koydu fakire** (s. 67)

dizesindeki argo kullanımı ve

kalayı bastı kibar şiire (s. 67)

mısraındaki deyimle yapılan argonun kulağa farklı bir tonda değmesi de şiire ağır ve baskın bir ses kazandırmıştır.

sıcacık beş mâni hammal şakir'e (s. 67)

dizesinde sıcak yerine "cık" ekinin getirilmesiyle "sıcacık" kullanımı da sesi etkilemektedir.

8. Melih Cevdet Anday ve Garip'in Sesi

Garip Şiiri denilince akla ilk gelen şair Orhan Veli'dir. Bu tarzın örnekleri de Orhan Veli'nin şiirleri ile daha çok görülmektedir. Bu çalışmada ise Garip'in Orhan Veli'den sonra akla gelen ikinci şairi Melih Cevdet Anday'ın "**Lirism**" adlı şiiri ele alınmaktadır.

"Lyre, eski Yunan şairlerinin şiirlerini okurken çaldıkları bir sazdır. Lirik ve lirizm sözü de buradan türemiştir. Duyguların coşkun, etkileyici ve akıcı bir biçimde söylenip yazılmasına lirizm; daha ziyade bu tarzdaki manzum eserlerin genel vasfına da lirik denir." (Karataş, 2007, s. 297). Bu tanımlama lirismin başlı başına yüksek perdeden duyulan bir ses olduğunun ifadeleri olarak düşünülebilir. Melih Cevdet Anday'ın **"Lirism"** adlı şiirinde de bu sesi duymak mümkündür. Bu şiirde sesi oluşturan unsurlar olarak diğer şiirlerde de görüldüğü gibi kafiye, redif kullanımı, inceltme işareti kullanılan sözcük tekrarı gösterilebilir. Bunların yanında sesi veren tekrarlar bu şiirde de bolca vardır ancak burada tekrarlar yataysal ve dikeysel bir şekilde oluşturulmuş, bu da şiirdeki sesi daha etkili kılmıştır. Ayrıca birbirleriyle alakalı sözcüklerin ve zıt kelimelerin ardı ardına veya alt alta gelmesi, şiirde yer alan ikileme, deyim ve atasözleri, Garip Şiiri'nin kendine has özelliği de "**Lirism**"e ritm katmıştır:

Lirism her şeyden ön**ce lirism**

Maddeden tarihten İsa'**dan önce**

Soldan önce, sağ**dan önce**

Aç karnına bol**ca lirism**

Lirism kaş g**öz**

Lirism sağd**uyu**

Kimi yerde istak**oz**

Kimi yerde fasulyenin s**uyu** (Anday, 2008, s. 53)

dizelerindeki gibi kafiye ve redif kullanımı,

Yağı **âlâ** çok **âlâ** (s. 53)

dizesindeki inceltme işaretinin kullanımı ve yapılan tekrardan dolayı şiir devamlılığı olan bir tını kazanmıştır.

Lirism kaş göz

Lirism sağduyu

Kimi yerde istakoz

Kimi yerde fasulyenin suyu

dizelerinde "Lirism" ve "Kimi yerde" kelimelerinin iki kere ve alt alta tekrarı,

Lirism Sulukule

Lirism Büyükada

Lirism sudan ucuz

Lirism aslan ağzında (s. 53)

mısralarında ise "Lirism"in dört kere ve yine alt alta kullanımı,

***Kimine* cepken cepken cepken**

***Kimine* kimine kimine** yelek (s. 53)

dizelerinde "Kimine"nin hem alt alta hem de yan yana, "cepken"in ise yan yana kullanımı şiire müzikalite, bir armoni katmıştır.

Maddeden **tarih**ten **İsa**'dan önce

…

Lirism **kaş göz**

mısralarındaki birbiriyle bağlantılı sözcüklerin ardı ardına,

Kimine cepken cepken **cepken**

Kimine kimine kimine **yelek**

dizelerinde ise alt alta,

Soldan önce, **sağ**dan önce

mısraında ise birbirine zıt kelimelerin ardı ardına verilmesi şiire sesin sürekliliğini vermiştir.

Tuzu biberi iyi (s. 53)

dizesinde kullanılan ikileme,

Lirism **sudan ucuz** (s. 53)

mısraındaki deyim ve hemen sonra kullanılan,

Lirism **aslan ağzında** (s. 53)

dizesinin "Ekmek aslanın ağzında" atasözüne benzetilmesi de şiire çağrışımla oluşan bir müzikalite kazandırmıştır.

Aç karnına bolca lirism

…

Kimi yerde istakoz

Kimi yerde fasulyenin suyu

…

Mesela şu çorbanın

Tuzu biberi iyi,

Yağı âlâ çok âlâ

Peki hani lirismi (s. 53)

gibi "Garip"e ait söylemler de şiire farklı bir tını kazandırmıştır.

9. Erdem Bayazıt ve Zihnî Ses

Erdem Bayazıt'ın "**Kuş Sayfaları**" şiirindeki ses ise biraz daha farklıdır. Sesler birebir hissedilebildiği gibi canlıların veya nesnelerin görüntüsüyle beraber önceden öğrenilip bellekte yerleşen izlenimleriyle de görülmektedir:

Bir **tren** atılır **kurşun** gibi geceye (Bayazıt, 2009, s. 25)

dizesinde yer alan "tren", siren sesini ya da rayların gıcırtısını; kurşun ise mermi vızıltısını hissettirmektedir.

Demir gibi **gök yüklü tren karanlığın ürpertisi**ne

girerken (s. 25)

dizesi "gök yüklü tren" şimşek sesini, "karanlığın ürpertisi" tamlaması ise korkulu bir sessizlikle beraber kişinin içten içe korku hissiyle konuşmasını anımsatmaktadır.

Kent **horozlarla uyanır sularla gerinir** zamana

geçerken **ezanla**

Sayfalar sayfa olurken **Kur'an'la**. (s. 25)

mısralarında ise horozun ötüşü, suların çağıldaması, ezan ve Kur'an sesi duyulmaktadır. Ayrıca "sularla", "ezanla", "Kur'an'la" kelimelerindeki **"la"** ekleri, ayrıca "zam**an**a", "ez**an**la" ve "Kur'**an'**la" kelimelerinde ise "**an"** ile oluşturulan ses benzerliği ve "**sayfalar sayfa"** tekrarı da sese ait unsurlardandır.

Bir **kuş yağmuru boşanır** bilmediğim bir yerden (s. 25)

dizesinde iki ses birden anımsanmaktadır: Bunlardan ilki kuşların birlikte uçuşlarıyla oluşan yoğun kanat çırpışları, diğeri ise yağmur ile gelen sestir.

Bir **boranın patladığı** bir yerden (s. 25)

mısraındaki "patlama" sözcüğüyle ise zihinde yoğun bir gürültü duyulmaktadır. "Bir yerden" sıfat tamlamasının tekrarı ve "bir" sıfatının çokça kullanımı da şiire duygu yoğunluğunu ve belirsizliği artıran bir ses katmaktadır.

10. Asaf Halet Çelebi ve Nidanın Sesi

"Şiirde Şekil" bahsinde "Rythme" unsurunu İmaleler, Formüller ve Musiki dozu başlıklarıyla "Ahenk Unsurları"nı ise Tekrarlamalar ve Alliteration'lar şeklinde veren Asaf Halet Çelebi'nin (Çelebi, 1998, s. 154-160) şu ifadeleri ses bağlamında önemlidir:

> Hülasa olarak söyleyebilirim ki vezin ve kafiye üniforması giymediği halde ahenk ve ritm arabeskleri yapmak mümkündür. Bunun için: a) Ses ve eda tenazurları b) Alliteration'lar c) Kelime ve cümlelerle teşmil edilmiş kafiye ve assonance'lar d) Formüller şiire kendine has şekilleri vermek için kullanılabilir. O zaman şiir de kendi bünyesine yakışık alan tavrı daha kolaylıkla alır ve kendi havasına daha uygun forme'ları sonsuz bir serbestlikle intihab etmek imkânları bulunabilir.
>
> Ne aruz vezninin tumturaklı ve muttarid yürüyüşü ne hece vezninin kemikli romans ahengine uymadan, her şiir için yeni ve zevkli bir şekil bulmak kabildir. Bu ahenk şairi sürükleyen oratorie bir ahenk değil, köklerini masal tekerlemelerinden alan statique bir ahenktir (Çelebi, 1998, s. 159, 160).

Fakat Çelebi'nin bazı şiirlerindeki nida mısraı denilebilecek uzatmalarının ses bağlamında şiire gür tonda bir tını kattığı söylenebilir. "Musiki dozu" başlığında geçen:

> Şiir bütün varlığını musikiye borçlu olmakla beraber komşu sanatlar arasında bünyesine en uygun olanının yine musiki olduğuna, musikinin ifade bakımından çok yardımı olduğuna, inanmaktayım. İşi çıkmaza sokan musikinin şiirde aldığı yerdir. Evvelce birçokları vezin ve kafiye ile şiiri büsbütün musikiye peşkeş çekmişlerdir. Vezin ve kafiyeyi azad ettikten sonra da tamamile musikiden kurtulduğumu sanmak da hatalıdır. Çünkü vezinsiz ve kafiyesiz kelimelerle mükemmel bir musiki yapılabilir. Bu mesele ancak bir doz meselesidir, çok ziyade kullanılır ve yerinde yapılmazsa ziyanlı olur (Çelebi, 1998, s. 157).

Çelebi'nin bu ifadeleri ve şiirleri onun sesi serbest bir ton ile vermeye gayret ettiğini göstermektedir. Bu ton, sesin asli yardımcıları denilebilecek kafiye ve redif gibi hususların aksine bunlar olmadan yani serbest ölçüyle hissettirilebiliyorsa şiirdeki sesin değeri bakımından kıymetli olduğu söylenebilir.

Asaf Hâlet Çelebi'nin şiirinin sesinde dikkati çeken husus, çokça kullandığı, yüksek sesin çekiciliğinden faydalanılan hitap seslenmelerdir. Enstürman sesi görülen "**Mansûr**"da (Bu şiir için *bk.* Aydemir, 2014, s. 232, 233) tekrarlar, sağa kayan dizeler, zıtlıklar, bağlaçlar, bağlantılı kelimeler, ses benzerlikleri, inceltme işaretinin varlığı, ek tekrarı, nida sesi ses unsurlarındandır.

renkler güneşten çıktılar

renkler güneşe girdiler

renkler güneşsiz öldüler

ne **renk** gere**k** bana

ne **renk**sizlik (Çelebi, 2013, s. 50)

dizelerinde "renkler"in ve ikinci kısımda da kullanılan "güneşler"(Çelebi, 2013, s.50)'in tekrar edilmesiyle, "renk" ve "renksizlik" kelimelerinin zıtlığıyla, "ne ne" bağlacıyla, "renk gerek" arasındaki ses benzerliğiyle, şiirin 2. kısmında da görülen "çıktılar girdiler" sözcüklerinin zıtlığıyla ve bu sözcüklerin girdiler-çıktılar şeklinde alışık olunan kullanımdan farklı olarak verilmesinden kaynaklanan söylenişle, "öldüler" ile yapılan tekrarlar ve üçüncü kısımdaki "oldular"ın "öldüler"le (*bk.* Çelebi, 2013, s. 50) benzer seslerden oluşmasıyla, şiirin iki ve üçüncü kısmındaki,

güneşler bir yerden çıktılar

güneşler bir yere girdiler

…

şekiller bir yerden geldiler

şekiller bir yerden gittiler (s. 50)

dizelerinde yer alan "bir yerden" ve "bir yere" sıfat tamlamalarının tekrarıyla ve "geldiler gittiler" zıtlığıyla ses oluşturulmuştur. Ayrıca şiirde "ne renk gerek bana" dizesinin yaklaşık üç nefes aralığında sağa kaydırılmasıyla ses durağı oluşturulmuş, "ne renksizlik" dizesinin ise yaklaşık bir nefes aralığında sağa kaydırılmasıyla ise daha kısa bir ses durağı oluşturulmuştur. Şiirde "ler" çokluk eki belirgin bir şekilde kullanılmıştır; bu da sesi vermektedir. Bu husus diğer dizelerde de yapılmış olup şiirdeki farklı ses ise,

büyük köse vur

bütün sesler bir seste boğuldu

mansûr (s. 50)

dizelerinde "kös", "ses" ve "boğulmak"la enstrümanın verdiği ses hissedilmekte, "mansûr"un aralıkla verilmesi sese ait bir durak oluşturmakta ve diğer şiirlerde de verilen inceltme işaretinden dolayı harfin inceltilip uzatılmasıyla oluşan ses tonu burada da görülmektedir. Şâirin **He** şiirindeki "ferhâaad" ve "âaahhh" (Çelebi, 2013, s. 10), **Nûrusiyâh**'ındaki "nûrusiyâaah" ve "nûrusiyâaahhh" (Çelebi, 2013, s. 23), **Beddua**'asında "bahtiyâaar" (Çelebi, 2013, s. 24), **Sandukalar**'ında "câaan" (Çelebi, 2013, s. 44), **İçimden** şiirinde "doooost" (Çelebi, 2013, s. 61), **Mariyya**'sındaki "mariyyaaa" (Çelebi, 2013, s. 65), **Çemenlerde** şiirinde "heyyy ve dökk" (Çelebi, 2013, s. 72) ve **Lâmelif'**indeki "el'amââân" (Çelebi, 2013, s. 76) da olduğu gibi ***Mansûr***'unda da son dize "mansûuur" (Çelebi, 2013, s. 50) şeklinde uzatılarak ses nida haline getirilmiştir.

11. Gülten Akın ve Ağıt Sesi

Ağıt; yakanın duygusal yoğunluğunu dışarıya çıkaran, dinleyicinin ise yüreğini titreten hüzünlü bir terennümdür. Bu yakıcı ses, hem ağıtın içeriğinden hem de söyleyenin söyleyiş tarzından dolayı dinleyicilerin kulaklarında içten içe hıçkırık sesini anımsatmakta yüreklerinde ise acının yakıcılığını hissettirmektedir. Gülten Akın'ın şiirinde de bu ağıt sesi duyulmaktadır.

> Umumiyetle 'mâni' ve 'koşma' tipi şekiller içinde uzun ve kırık hava adı verilen ezgilerle hece vezni ile söylenen ağıtlarda ölenin ailede ve cemiyette bıraktığı boşluk, birlikte geçen günlerin hatıraları dostluk, iyilik, fazilet, cesaret, düşmanlık, merhamet vb. temler ifade edilir. Saz şairlerinin zaman zaman aruz vezni ile de söyledikleri ve bir kısmı bestesiz olan ağıtlarda türkülerde olduğu gibi müzik birinci planda yer almaktadır. Kadınlar tarafından ücretle veya ücretsiz, irticalen söylenen

> ağıtlar, ölenin ruhuna hakaret etmemek, onu medhetmek esasına dayanan lirik eserlerdir (Elçin, 2016, s. 291).

Şükrü Elçin'in verdiği bu bilgilerde de görüldüğü gibi "ağıtlar"da "ses"in çok önemli olduğu bilinmektedir. Gülten Akın'ın "**Kocakarı Ağıdı**" isimli şiirinde bir kadının kendisi için yaktığı ağıtla gelen bir tını bulunmaktadır. Ağıt denilince akla iniltili bir ses gelmektedir. Bu şiirde de bu inilti duyulmaktadır. Bu ses, şiirdeki redif ve kafiye unsurundan, kafiyeden önce ve sonra gelen kelimelerle oluşan sessel uyumsuzluktan, bazı ek kullanımlarından, tekrarlardan, halk ağzı kullanımından oluşmaktadır:

> Evimizin önü eşme
>
> Eşmenin başında üç ağaç **incir**
>
> İncirden düşerim, bedenim **incir**
>
> İnciyince kim soracak hallarım (Akın, 2004, s. 147)

dörtlüğünde "incir"lerle yapılan cinaslı kafiye şiire ses katmıştır. İlk dize ve son dizenin ikinci ve üçüncü dizeyle uyumsuzluğu ise kafiye armonisini bozarak bir ses uyumsuzluğu oluşturmuştur. Ancak bu uyumsuzluk da bir ses olaydır. Bu, şiirin üçüncü dörtlüğünde de aynı şekildedir:

> Evimizin önü Boyabat yolu
>
> Kızılcık uzamış yolun üstüne
>
> Sebep ocağın söne
>
> Kim açacak bundan geri yollarım (s. 147).

Ayrıca ilk dörtlükte "inci(y)ince" kelimesinde "ince" zarf fiil ekinin kullanılması ve aynı dizede bulunan "sor-acak" ve üçüncü dörtlükte yer alan "aç-acak" kelimelerinde "acak" gelecek zaman eklerinin kullanımıyla ses oluştuğu gibi bu ekte yer alan sert sessiz "k"nin vurgulu okunuşu da şiire ses katmıştır. Üçüncü dörtlükte yer alan,

> Kızılcık uzamış yolun üstüne

dizesindeki "Kızıl-cık" kelimesindeki "cık" yapım ekinin ses tonundan dolayı da kulakta vurgulu bir ses duyulmaktadır. İlk dörtlükteki,

> **in**/ *ci r* (den)
>
> **in**/ *ci r*
>
> **in**/ *ci* (y)**in** /ce

kelimeleriyle de şiire tekerleme tarzında devamlılığın olduğu bir ses verilmiştir. Şiirin ikinci kısmı olan,

Evimizin önü ıhlamur dalı

Yeşerince yel kokusun götürür

Dediler ki sürülmüşsün, kurudum kald**ım**

Kim yeşertir bundan geri dallar**ım** (s. 147)

dörtlüğünün ilk iki dizesinin serbest olarak yazımıyla kulağa gelen ses üç ve dördüncü dizelerin kafiyelenişiyle farklı bir sese dönüşmüştür. Şair kafiyeyi şiirin farklı yerlerinde farklı bir şekilde kullanarak ses tonunu da farklılaştırmıştır. Birinci ve üçüncü dörtlükteki, ikinci ve üçüncü dizelerle yapılan kafiye; ikinci dörtlükte üçüncü ve dördüncü dizelerle yapılmıştır. Bunun yanında birinci dörtlüğün son dizesi,

İnciyince kim soracak hallarım

daki "**hallarım",** ikinci dörtlüğün son dizesi

Kim yeşertir bundan geri dallarım

daki "**dallarım",** üçüncü dörtlüğün son dizesi

Kim açacak bundan geri yollarım

daki "**yollarım"** arasında bulunan ses benzerliği de şiirdeki seslerdendir.

Halk ağzında kullanılan "hallarım" ve "bundan geri" sözcüklerinin kullanımı da şiire farklı bir ses katmıştır. Ayrıca bir beddua olduğu anlaşılan,

Sebep ocağın söne

mısraı ise içi yanan bir kişinin beddua ederken kelimeleri uzatarak söyleyişiyle meydana gelen sesin farklı bir hüznünü, hüznün kelimelere vurgusunu hatırlatmaktadır.

Her dörtlüğün ilk dizesi olan "**Evimizin önü** eşme", "**Evimizin önü** ıhlamur dalı" ve "**Evimizin önü** Boyabat yolu" mısralarındaki "evimizin önü" tamlamasının, yine her dörtlüğün son dizeleri olan "İnciyince **kim** soracak hallarım", "**Kim** yeşertir **bundan geri** dallarım" ve "**Kim** açacak **bundan geri** yollarım." mısralarındaki "kim" ve "bundan geri" tekrarları da şiirde ses oluşturmaktadır.

12. Necip Fazıl Kısakürek ve Amacın Sesi

Bu incelemede çağdaş Türk şiirinde ses farklı şekilleriyle verilmeye çalışılmaktadır. Necip Fazıl'ın **"İnanmaz"** şiirinde ise ses, maddi ve manevi denilebilecek nidalarla

gösterilebilir. Bu sesler onun şiirinde şekille gelen ritmi vermektedir. Necip Fazıl'ın "Poetika"sındaki:

> En büyük gizli, Allah'tır. Ve şiir üstün manasıyla sadece Allah'ı arayan bir alet olduğu için, ister güneşten bahsetsin, ister kertenkeleden, eşya ve hadiseleri kuşatıcı namütenahi ince girift nispetler içinde, Allah'ın hudutsuz sanatındaki sonsuz mimarinin bir kapısından girip bir kapısından çıkmaya memurdur. Böylece şiir, kördüğümlerin en belalıları arasından süzülerek, daima bulunduğu şeyin arkasında kalmaya mahkûm başka bir 'bulunacak şey' arar. Şair ise, işte bu yoldan 'bulunacak şey'lere yol açtığı nispette sanatkâr; onları çıkmaz sokaklara tıkadığı nispette de basit bir davulcu olarak kalır (Kısakürek, 1991, s. Poetika Bölümü/Şiirde Gaye 4 Kısmı).

şeklinde şiirinin, amacına bir araç olduğunu veren bu ifadeleri "İnanmaz" şiirindeki sesin dahi şairin gayesine hizmet ettiğine dayanak olarak düşünülebilir.

Necip Fazıl şiiri için önemli bir ses olan heceyi Ali Haydar Haksal şu şekilde verir:

> Necip Fazıl üzerine düşünen ve yazan hemen herkesin ittifak ettiği; Necip Fazıl'ın hece şiirini doruğa taşıdığı ve bu doruğun Necip Fazıl ile sınırlandığı düşüncesidir. Necip Fazıl sonrasında hece şiir tarzında yazanların önü tıkanmıştır. Necip Fazıl'ın şiire getirdiği yeni ses, orijinal söyleyişler, şiirdeki lirizm, dildeki akışkanlık, Türkçe'deki yenilik, ben, ruh, iç derinlik gibi özgünlükler, bu şiirin imkânları içinde söylenebilecek olanın söylenmiş olmasıdır. O, biçim olarak izleğinde olan şairleri zorda bırakmıştır. Ruhta ve düşüncede olanlara ise ufuk olmuştur. Heceyle yazanlar, ya sıradan, ya da Necip Fazıl'ı öykünen şiirler yazmışlardır. Necip Fazıl şiirinin biçimini örnek alanlar, ona tökezlediklerinden dökülüp kalmışlardır. Bu, bir sır değildir (Haksal, 2007, s. 16).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde "İnanmaz" şiiri de hece ile oluşturulan sesin en mükemmel örneklerinden biri olarak gösterilebilir.

"**İnanmaz**"a redif ve kafiyelerle, birbiriyle bağlantılı kelimelerle, inceltme işaretiyle, ikilemeyle, bağlaç kullanımıyla ve nidalarla ses katılmıştır:

> ''Ticaretin tüm ziyan!" diye bir ses rü**ya*da***;
>
> Mezarına birlikte girecek şey**i kazan**!
>
> Seni gözleyen eşya, bitpazarı dün**ya*da***,
>
> Patiska kefen, çürük teneşir, isl**i kazan**. (Kısakürek, 1991, s. 114)

dizelerinde olduğu gibi redif ve kafiyenin kullanımı şiire ses vermiştir. Son dörtlükte de "kazan" kelimesinin tekrar ancak farklı bir anlam verilerek kullanımı ise cinasın kazandırdığı devamlılığın seslerindendir.

Patiska kefen, çürük teneşir, isli kazan

mısraında ölümle ilgili kelimelerin peş peşe kullanılması da şiirde çağrışımın verdiği ses unsurları olarak değerlendirilebilir.

Er kişi niyetine **saf saf** namaz… Ne âlâ!

…

Ne tabutu taşıyan, **ne** de toprağı kazan… (s. 114)

dizelerinde kullanılan "saf saf" ikilemesi, "ne ne" bağlacı da şiirdeki gramatik peş peşeliğin meydana getirdiği ses unsurlarındandır.

Minarede "ölü var!" diye bir acı s**alâ**…

Er kişi niyetine saf saf namaz… Ne **âlâ**!

Böyledir de ölüme kimse inanmaz h**âlâ**!

Ne tabutu taşıyan, ne de toprağı kazan… (s. 114)

mısralarındaki kafiyeler ve bu kafiyelerdeki inceltme işaretlerinin ağız yapısını değiştirmesi ile, özellikle dilin baskınlığıyla, oluşan seslere örnek olarak verilebilir.

Şiirdeki farklı ses ise maddi ve manevi unsurların bir araya getirilerek oluşturulduğu nida sesleridir: "Ticaretin tüm ziyan!" diye bir ses rüya*da*;", "Minarede "ölü var!" diye bir acı salâ…" ve "Er kişi niyetine saf saf namaz… Ne âlâ!" dizelerinde ahiretin dünya ile buluştuğu nokta olan cenaze merasimindeki görüntüler zihinde canlandırılabildiği gibi bu merasimdeki ritüel haline gelen sesler de duyulmaktadır. Hilmi Uçan'ın şu ifadelerine bu dizeler açısından bakılabilir:

> Necip Fazıl'ın hiçbir zaman mal biriktirmek gibi, çocuklarına bağ, bahçe bırakmak gibi bir amacı olmamıştır. Para Onu değil, O parayı yönlendirir. Başkalarının aklının alamayacağı miktarda paraları bahşiş olarak verir; paraya esir olmaz, parayı esir alır. 'Geride evlad u ıyal var' diyenleri hor görür. 'Bütün derdi, fazladan bir demet soğan, bir şişe yağ ve iki saat istirahatten ibaret bir sınıfın ıstırabı'nı küçümser. Bunun yerine 'insandaki büyük ve mücerret idrak ıstırabını' koymak ister (Uçan, 2005, s. 142).

13. Nâzım Hikmet ve Hatıraların Sesi

Bir hatıra defterini okurken geçmişin hatıraları yazıya yansıdığından ses tonu da buna bağlı olarak daha yumuşaktır. Bu yumuşak sesin duyulduğu uzun bir şiir olan **"Jokond'un Hatıra Defterinden Parçalar**"ın her bir kısmındaki aynı ses unsurları verilmekten ziyade bazı yerler örnek olarak gösterilecektir. Nâzım Hikmet'in şiirin başında,

> "Jokond" isimli manzum romanın
>
> birinci kısmından bir iki kroki

(Nâzım Hikmet, 2012, s. 57)

ifadesinin ve şiirin sonunda da yine çerçeve içerisinde,

> Yakında bu romanın
>
> tamamı çıkacak.

(s. 64)

bilgilendirmesinin bulunduğu kurgu içinde kurgu denilebilecek "**Jokond'un Hatıra Defterinden Parçalar**" adlı şiirdeki ses, geçmişe götüren bir tını olup şiirin başından itibaren verilen "Paris. 13 Mart 1924. Luvur müzesi.", "18 Mart. Gece", "20 Mart", "1 Nisan", "20 Nisan", "22 Nisan", "2 Mayıs", "5 Mayıs", "8 Mayıs", "10 Mayıs" ve "13 Mayıs" (Nâzım Hikmet, 2012, s. 57-64) tarihleri şiirin hatıra kısımlarından sonra kısa bir duraklama kattığı gibi sese farklı bir ton, yumuşak bir geçiş vermiştir. Şiirde kullanılan redif ve kafiyelerin sağladığı ahengin yanında dize aralıkları ve satırlar arasındaki sağa doğru kaydırmalardan dolayı kısa duraklamaların verdiği kısa sessizlik, nesre benzer mısralardan dolayı duraksız bir okuma tonunun varlığı, çeşitli işaretlerin okunuşuyla gelen sessel farklılık, ses daralmaları, kısa dizeler, bazı tarihlerin sadece bir dize ile oluşması, tekrarlar, zıtlıklar, ek kullanımı, zihinde hissedilen sesler, nidanın nokta ile uzatılması şiire farklı bir ses tonu kazandırmıştır.

Paris. 13 Mart 1924.

Luvur müzesi.

…

Lâkin acayip bir yerdir Luv**ur.**

Burda belki bulun**ur** :

İskenderi Kebirin

kronometreli Lonjin s**aatı**.

Fakat

bulunmaz yüz paralık bir kurşunkalem

ve bir tabaka temiz defter k**âadı**.

… (s. 57, 58)

mısralarında geçen kafiyeler, yabancı kelimeler, aralıklar, "burda", "saatı" ve "kâadı" yazımları alışılmış olan yapıların dışında, sesin çıkışının farklılığından kaynaklanan değişimle meydana gelen şiirdeki ses unsurlarındandır.

20 Mart

Hayranım Felemenk ress**amlarına :**

Süt ve sucuk tacirlerinin tombul mad**amlarına**

kolay mı üryan bir ilâhe edası verm**ek**?

Lâk**in**

isterse ipekli don giyins**in**

inek + ipekli don = in**ek**!

Dün gec**e**

bir pencer**e**

açık k**almış**.

Felemenkli üryan ilâheler soğuk **almış.**

Bu**gün**

bütün g**ün**

ziyaretçilere

çevirip dağ gibi pembe çıplak gerilerini

aksırıp öksürdüler.

Tutulmuşum ben de nezle**ye**.

Nezleli bir tebessümle gülünç olmayım di**ye**,

ziyaretçilerden gizliye gizli**ye**

burnumu çekip durdum. (s. 59, 60)

dizelerinde geçen redif ve kafiyeler, sağa kaydırılmış dizeler ve

inek + ipekli don = inek! (s. 59)

mısraındaki "+, = ve !" işaretlerinin "inek artı ipekli don eşittir inek ünlem işareti" şeklinde okunuşu, bu okunuşun değişikliğinden ve özellikle "n" harfinin tekrarıyla meydana gelen harf sürekliliğinden oluşan farklı bir ses meydana getirmektedir. Ayrıca "gizliye gizliye" ikilemesinin de bir tını olduğu söylenebildiği gibi "aksırıp öksürdüler" ve "burnumu çekip durdum" dizeleriyle ise bu durumlarla oluşan fiziksel sesler birebir verilmese de bu sesler hissedilmektedir. Ayrıca "Nezleli bir tebessümle gülünç olmayım diye," (Nâzım Hikmet, 2012, s. 60) mısraında olmayayım yerine "olmayım" şeklinde kelimenin kullanımı da ağzın yapısında oluşan kısmî gerilmeyi yok etmesiyle farklı bir ses oluşturmaktadır.

1 Nisan

Bugün bir Çinli gördüm.

Başı perçemli Çinlilere benzer yeri y**ok**!

Ne de ç**ok**

baktı **bana**!

Bilirim ki b**en**

Fildişini ipek gibi işliy**en**

Çinlilerin teveccühü

atılamaz ya**bana**.

……..

……..

……..

……..

……..

…….. (s. 60)

dizelerinde de kullanılan kafiyeler, sağa kaydırılmış dizeler, "işl**i**yen" kelimesinde (i) harfiyle yapılan daralma ve "……..." şeklinde verilen noktaların "noktaaaaaaaaaaaaaaaa" şeklinde okunabilmesiyle yapılan şeklî kafiye şiirin sesine devamlılık katan unsurlardan görülebilir.

20 Nisan

Çin hadisatıyla meşgul gazetel**er**.
Anlıyorum ki artık,
Kaf dağından gelen ejd**er**
altın semasında Çinimâçin yurdunun
gerdi kan**at**.
Fak**at**
bu işte yalnız Biritanya lordunun
tüyleri yolunmuş bir k**uş**
gibi matr**uş**
gırtlağı değil,
kesilecek
Konfuçyusun
uzun
seyrek
sakalı da. (s. 61)

mısralarındaki kafiyeler, sağa kaydırılmış dizeler şiire ses katmış ve özellikle tek kelimelik dizelerin kullanımının verdiği okuma ise tek bir anın hızıyla değil, tek tek mısra oluşla ortaya çıkan ses durağının sebep olduğu anın uzaması ile sessizliğin oluşumunu meydana çıkarmıştır.

22 Nisan

Dün gece bir Amerikan zu**rnasıyla**,
beygirlik bir Fordun ko**rnasıyla**
bir rüyadan uyandım.

Ve bir lahza gördüğüm

bir lahzada **öldü.**

Gördüğüm durgun mavi bir g**öldü**! (s. 61)

dizelerinde "zurna" ve "korna" kelimeleriyle bu aletlerin sesi duyulmaktadır. Redif ve kafiye kullanımı, "**12"** ile "**Ve**" nin daha solda yazılması, "bir" sıfatının çokça kullanılması, "lahza" isminin tekrarı sesin dinamikliğini artırmış, satır aralığının son mısrada artırılması ise sesi kısmî olarak durağan bir yapıya dönüştürmüştür.

2 Mayıs

Bugün Çinlim gelmedi.

5 Mayıs

Bugün de yok.

8 Mayıs

Benziyor günlerim

bir istasyonun

bekleme salon**una**.

Gözlerim dikili demiryol**una**. (s. 62)

dizelerinde tarihlerin kısa aralıklarla verilmesi, bazı mısraların eşit aralıklarla sağa kaydırılarak yazılması ve kullanılan redif de şiirin seslerinden düşünülebilir. Ayrıca son mısralar, bir tren garında insanların treni beklerken aralarında ya da diğer yolcularla, treni bekleme saatini doldurmak için konuşmalarıyla oluşan bekleme salonunun uğultusunu ve trenin geldiğini haber veren siren sesini zihinde duyurmaktadır.

10 Mayıs

…

Çölde hecinlere **kaside okuyanlar**!

Vücudunun raksı **rüzgâr** gibi **esen**!

…

Haykırın ilân edin düşmana dosta :

Pariste fazla bağ**ırmış diye**

ÇİN

SEFİRİNİN

camını k**ırmış diye**,

sevgilisi Jokondun,

Fransa hududunun

atılmış hari**cine**!

Çinden gelen sevgilim gitti **Çine**!

Ve ben artık

bilemem kimlere derler Leylâ ile Mecnun?

O pantolonlu Leylâ

Ben eteklikli Mecnun değ**ilsem**!

Ağlayabilsem a…h

ağlayab**ilsem**! (s. 63)

dizelerinde şiirin genelinde var olan mısraların sağa kaydırılmış olması, büyük harfli yazımla ses tonunun yükseltilmesi, bazı mısraların küçük harfle başlanmasının nesirsel bir okunuşu hissettirmesi ve bu hususun Lâle Müldür ve Tarık Günersel şiirinde de olduğu gibi ses tonunun düşürülmesi şeklinde yorumlanabilmesi, redif ve kafiyelerin etkisi ses bağlamında dikkat çekici olup

Çölde hecinlere **kaside okuyanlar!**

Vücudunun raksı **rüzgâr** gibi **esen!**

dizelerinde ise kasidenin ritimli okunuşu akla gelmekte, "rüzgâr" ve "esmek" kelimeleriyle zihinde yer alan fiziksel sesler hissedilmektedir.

Çinden gelen sevgilim gitti **Çine**!

dizesinde aynı ismin başta ve sonda yer alması, şiirde kelimenin etekli yerine "eteklikli" şeklinde kullanımından dolayı "lik" ekinin sözcüğe kattığı vurgu ve "a…h" nidasında kullanılan "…"nın sözcüğü "aaaaaaaaaah" şeklinde okutması yine şiire ses katan unsurlardan olmuştur.

14. Sonuç

Ses denilince hem fizikî hem de metafizikî hususları bol olan bir çağrışım dünyası akla gelmektedir. Ses, aktarıcı ile alıcı arasında mana yüklü bir görev icra etmektedir. Bu anlamsal vazife; kültürel, coğrafî, iklim farklılıkları gibi unsurların etkisinin insan duygularının değişmesine sebep olmasından dolayı milletten millete belirgin bir şekilde, bir ülke içinde ise çeşitli yöreler arasında belirgin olmasa da sözcüklere ve tonlamaya bağlı olarak değişiklikler gösterebilmektedir.

Şiirde ses ise sosyal hayatın içinde olduğu gibi içeriği desteklemek adına çabalanan bir gösterge olarak görülebilir. Şair ile okur/dinleyici arasında mananın muhataba ulaşabilmesini gaye edinen fiziksel bir metâ gibi algılansa da ses, sadece bu yönüyle dikkate alınmamalıdır. Kulağa hitap eden görünen harflerin yanında, zihnin algıladığı, görünenin ötesinde ve evvelki yaşantılar neticesinde öğrenilerek hafızaya kazınmış sesleri ya da çağrışımları da şiir, ses olarak duyurmaktadır.

Bu çalışmadaki asıl amaç; şiirin duyu ve zihin yardımıyla okuyucuya edindirdiği tını ve bu tınının farklı şekillerde çıkmasına vesile olan şiirsel oyunların şair tarafından nasıl verildiği ve okuyucu/dinleyici tarafından sesin nasıl algılandığıdır. Bu makalede şairlere ve ele alınan şiirlerine has özelliklere göre başlıklara ayrılarak değinilmeye çalışılan ses meselesi, şiirin kendi ölçüleriyle (vezin, kafiye, redif gibi) elde edilen ses ve şiir metninin şairle okur/dinleyici arasında kurduğu felsefî ilişkinin sesi olarak okunmalıdır.

Kaynaklar

Akay, H. (2006). *Şiir alametleri*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Akın, G. (2004). *Kırmızı karanfil-1956-1971-toplu şiirler-I*. (3. bs.). İstanbul: YKY.

Anday, M. C. (2008). *Sözcükler-toplu şiirler*. (2. bs.). İstanbul: Everest Yayınları.

Aydemir, M. (2014). Asaf Halet Çelebi'nin şiirinde geleneğin izleri. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3/1, 218-239.

Bayazıt, E. (2009). *Şiirler-sebep ey, risaleler, gelecek zaman risalesi*. (5. bs.). İstanbul: İz Yayıncılık.

Beyatlı, Y. K. (2010). *Edebiyata dair*. (7. bs.). İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.

_____. (1999). *Eski şiirin rüzgârıyle*. (6. bs.). İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.

Bozkurt, F. (2004). *Türkiye Türkçesi-Türkçe öğretiminde yeni bir yöntem*. (3. bs.). İstanbul: Kapı Yayınları.

Çelebi, A. H. (2013). *Bütün şiirleri*. (6. bs.), İstanbul: YKY.

_____. (1998). *Bütün yazıları*. (Haz. Hakan Sayzek). İstanbul: YKY.

Çolak, V. (2001). "Şiirde biçimden yoksunluk". *E Dergisi*, (33), 114.

Doğan, M. H. (2004). "Şiirde biçim üzerine". *Şiir sanatı*. (Haz. Yaşar Nabi Nayır ve Salih Bolat). İstanbul: Varlık Yayınları, 214-222.

Dolar, M. (2013). *Sahibinin sesi/ psikanaliz ve ses*. İstanbul: Metis Yayınları.

Ediskun, H. (2004). *Türk dilbilgisi-sesbilgisi-biçimbilgisi-cümlebilgisi*. (9. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Elçin, Ş. (2016). *Halk edebiyatına giriş*. (14. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Erbay, E. (2003). *Yenileşme Dönemi Türk edebiyatında aruz arayışları*. Erzurum: Aktif Yayınları.

Eyüboğlu, B. R. (2017). *Dol karabakır dol-bütün şiirleri*. (18. bs.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.

Günersel, T. (1999). *Zaman denen oyuncak-mozaik-şiirler*. İstanbul: Om Yayınevi.

Haksal, A. H. (2007). *Necip Fazıl Kısakürek büyük doğu ırmağı*. İstanbul: İnsan Yayınları.

İlhan, A. (2002). *Yağmur kaçağı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Karataş, T. (2007). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. (3. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Kısakürek, N. F. (1991). *Çile*. (17.bs.). İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

Müldür, L. (2011). *Anemon-toplu şiirler (1988-1998)*. (3. bs.). İstanbul: YKY.

Necatigil, B. (2000). *Şiirler-1948-1972- bütün yapıtları*. (3. bs.). İstanbul: YKY.

Ran, N. H. (2012). *Bütün şiirleri*. (8. bs.). İstanbul: YKY.

Sözer, V. (2012). *Müzik terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

TRT Müzik Dairesi Başkanlığı (2000a). *Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi-1*. Ankara: TRT Müzik Dairesi Yayınları.

_____ (2000b). *Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi-2*. Ankara: TRT Müzik Dairesi Yayınları.

_____ (2002). *Türk halk müziği sözlü eserler antolojisi-3-uzun havalar*. Ankara: TRT Müzik Dairesi Yayınları.

Türinay, N. (1996). *Kültür dil ve sanata dair*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Uçan, H. (2005). "Tasavvufun değiştirici yönü, Necip Fazıl ve ehl-i sünnet anlayışı". *Hece*, (97), 140-145.

Extended Abstract

The fact that sound is a concrete entity that is consciously used for the continuity of social life among living creatures can be considered as the first feature that comes to mind. However, the sound can sometimes be caused by the deliberate shooting of the musical instrument, accompanied by certain rules, such as in music, by the tangible and spiritual effects of the melody to the ear and senses. However, as a result of touching any object involuntarily, even if there is no specificity and effectiveness as in music, the existence of a sound which has a material existence but does not have its validity and necessity in life frequently occurs in the continuity of its life.

In addition, from infancy, especially in the family and neighborhood culture, and then in the flow of life, such as school, work, marriage, and sometimes as a result of observation ,sometimes as a result of compulsory or voluntary interaction, the individual puts the subjects belonged to his own culture to his mind as the learned parts of life.Apart from this ,with the enure of cultural materials belonging to different cultures to the mind in different occasions through journeys aiming health ,education ,sport ,holiday etc.compulsory or arbitrary ones ,memory volume thrives with unknown traditional parts.With the effect of learned experiences like that ,as a result of settling different sound in mind, sound reflects as a association even if it doesn't appear as a material.

The use of sound in poetry may be in the form of the deliberate disruption of these visual elements to the reader's or the listener's ear by the conscious use of the elements of the form by the poet.In addition sound in the poetry may be revealed by the conscious or unthinkingly or unconsciously usage of word else verse by the poet ,by the awareness of reader's or listener's careful or dominant experiences as mental association not as sensation or by the poet.

The sound has been used in modern Turkish poetry by modern poets in various ways.This use of the sound in the new Turkish poetry, the use of distinct features belonging to form in many poems such as rhyme, rhyme, repeated voice, repeat, and the common use of the sound effecting the ear as sensory in this way and also due to the effect of circumflex in its task ,sound may result.In this study, the creation of verses in different places with different font size and the creation of various intervals between the strings by the poets has been tried to be shown in these twelve poems given as a sample. In addition, with the consecutive use of letters, writting of similar verses or folk songs, giving the local dialects, reflection of the art understanding to the poem, doing politics by linking with formal elements of poetry, the effect of classical poetry into the poem, the treatment of the sensory reflection of mourning,the reflection of the effect of memories on person, participation of the element of faith in the poem, the recognition of the learned achievements and the reception of the sound by the reader / listener as sensory or sensation may occur.

In this study ,''Derler'' by Behçet Necatigil ,''Gön ''by Bedri Rahmi Eyüpoğlu ,''Form '' by Lale Müldür ,''Failatün '' by Tarık Günersel , ''Derin Beste ''by Yahya Kemal Beyatlı ,''hammal Şakir 'e ketenhelvacı manileri ''by Atilla İlhan ,''Lirism'' by Melih Cevdet Anday,''Kuş Sayfaları '' by Erdem Bayazıt ,''Mansür '' by Asaf Halet Çelebi ,''Kocakarı Ağıdı '' by Gülten Akın ,''İnanmaz '' by Necip Fazıl Kısakürek and ''Jokond'un Hatıra Defterinden Parçalar ''by Nazım Hikmet Ran poems are sampled and the use and perception of voice in contemporary Turkish poetry has been tried to be shown.

In the poem Behçet Necatigil's Derler sound is dealt , the use of grammatical issues such as letters, especially affixes, leastwise the difference of the shape, the similarity between words, the rhyme alignment or incompatibility, the similarity of the word to public use is remarkable.

In Bedri Rahmi Eyüboğlu's poem, the sound brings more folk songs to mind. The content of the folk songs, the experiences of the people may eventually lead to the establishment of a link between the folk song and the song itself.If the event such as love,seperation,sadness,death ,abroad which effect person deeply in his experiences is used in the content of folk song , this folk song may be more remarkable for this person . However, the compositions of folk songs can remain in the mind rather than the content, and can be repeated frequently in the tongue or mind of the person. Some verses used by Eyuboglu in his poem'' Gön'' are also used in the form of minor changes of some strings in the lyrics of some songs or with some additions of the poet. The connection between verses in the poems of Güfteler and Eyüboğlu reveals the compositions of folk songs which have been settled before the mind by hearing or which are brought into the mind of the reader or the listener in poetry. The sound in Eyüboğlu poetry has been tried to be addressed in this aspect.It is known that there is a connection between shape and poetry and there are many poets who use this connection in modern Turkish poetry.

In Lâle Müldür's poem'' Form'', the sound was tried to be shown by connecting formal usage points such as the clarity of the title, the writing of verses to various parts of poetry, the use of lines that remind the prose rather than the classical poetry form, the significant difference of the line spacing between the sections of the poem, the use of certain signs,starting the lines with capital letter in some parts of the poem and with lower case in some others and in some parts writing all lines with upper case,sound similarities,the existence of words origined from West.

In the poem of Tarık Günersel'' Fâilâtün'', the use of tefillins of classical poetry, some forms, the additional system of Arabic, circumflex, the different usage of the word from original has been effective in the context of sound.

In Yahya Kemal's ''Derin Beste'' poem, circumflex , some words' being different from today's language, the use of conjunctions and terminology specific to the old poetry, the fact that some of the hard consonants are distinct in poetry, and the fact that the use of affix is different from todays' are remarkable in terms of sound.

In Attila İlhan's'' hammal şakir'e ketenhelvacı manileri '' the distinct sound is of the street language. In this poem, the use of rhyme and repeated voice, the having too many repetitions, the use of regional dialect, slang, ''cık'' affix , the reduplication made in various ways, the sound similarity between words form the element of sound in poetry.

In Melih Cevdet Anday's'''' Lirism ' poem;sound is observed as the use of discourses belonging to ''Garip Poem ''and rhyme, repeated voice, circumflex , repetitions, and the indication of these repetition in horizontal and vertical forms, the use of the words related to each other, the use of antonyms and idiom and proverb.

In Erdem Bayazıt's '' Kuş Sayfaları'' poem, with the points such as learning and putting in the memory the sounds of various objects or creatures beforehand ,the use of affix ,and repetition form the sound.

In Asaf Halet Çelebi's poem "Mansûr, the voice is in the form more of an address. This makes the sound heard more readily by the reader / listener. In Çelebi's poem ,sound is given by the points such as repetitions, circumflex ,sliding the verses to right,contrasts,the words related to each other , grammatical elements ,making feel the sound of instrument . The sound element remarked in Asaf Halet's poem is the interjection sound formed by extension of letters in some of his poems such as ''He '',"Sandukalar", "Mariyya", "Çemenler" which are used as samples in this study.

In Gülten Akın's ''Kocakarı Ağıdı'' the distinct sound element is the timbre of mourning. In the context of sound ,rhythm, repeated voice , sound mismatch, the use of affix , repetitions,colloquial speech, etc. are noteworthy in this poem.

In Necip Fazil Kisakurek's'' İnanmaz'' poem, the voice is given with the combination of material and spiritual matters as interjection.In addition, the elements such as rhyme and repeated voice, circumflex, reduplication, conjunction, related words,are evident in terms of sound like in other poems.

In Nazım Hikmet Ran's'' Jokond's Hatıra Defterinden Parçalar'', the distinctive sound can be considered as a reflection of the emotions that memories give.In this poem, with the elements such as grammatical factors, classical formal points, differentiating the words, shapes, shifting of verses, feeling of learned sounds placed in the mind, use of upper and lower case letters etc. sound is also felt.

To sum up, in this study in the sample poems the sound element was tried to be shown and outlined with, repeated voice, the use of rhyme, the wiriting of verses or words in uppercase or lowercase letters or writing them with dark font size, grammatical elements etc.as well as common use ,how sound is used as distinctively in the poems or how it is considered by reader /listener.

Atakan, Ö. (2019). Osmanlı'yı İbn-i Haldun'la öykülemek: Bahtiyarlık romanı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1583-1612.

*Uluslararası **T**ürkçe **Edebiyat K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1583-1612, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

OSMANLI'YI İBN-İ HALDUN'LA ÖYKÜLEMEK: BAHTİYARLIK ROMANI ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Özgür ATAKAN**

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Ahmet Mithat Efendi'nin *Bahtiyarlık* romanı, yazarı hakkındaki genel araştırmalarda ya da müstakil makalelerde çeşitli özellikleriyle incelenmiştir. Yapılan incelemelerde romanın biçimsel olarak hangi türe girdiği ya da içerdiği çeşitli temalar açısından değerlendirilmeler mevcuttur. Bu araştırmada romanın biçimsel özellikleri konu edilmemektedir. Sadece içerik açısından bir inceleme yapılmıştır. Araştırmada Ahmet Mithat Efendi'nin *Bahtiyarlık*'ta esas olarak on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumuna ait sorunları ve bu sorunlar hakkındaki çözüm önerilerini bir bütün olarak sergilemek istediği ve bunu yaparken de İbn-i Haldun'un *Mukaddime* isimli eserindeki kavramları ve yöntemi kullandığı öne sürülmektedir. Ahmet Mithat Efendi, romanda, İbn-i Haldun'un "medeniyyet" ve "bedâvet" kavramlarını ve yöntemini dönemin bireysel ilişkilerini, aile ekonomi, bürokrasi siyaset gibi toplumsal kurumlarını ve mekânsal tasavvurları açıklamak üzere edebî bir dille kullanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ahmet Mithat Efendi, *Bahtiyarlık*, İbn-i Haldun, Osmanlı.

NARRATING THE OTTOMAN WITH IBN KHALDUN: A STUDY ON THE BAHTİYARLIK NOVEL

Abstract

Ahmet Mithat Efendi's novel *Bahtiyarlık* has been examined both in various researches about its author and in specific articles about the novel. In these studies, there has been some evaluations about the novel's literary genre and the themes it contains. In this research, the formal features of the novel are not mentioned. A review has been made only in terms of content. In the study, it is claimed that Ahmet Mithat Efendi has discussed as a whole the problems and solution proposals of the nineteenth century Ottoman society in his novel. It is also suggested that Ahmet Mithat Efendi has used Ibn Khaldun's concepts and methods described in his book *Muqaddimah*. Ahmet Mithat Efendi has used Ibn Khaldun's concepts and methodology in a literary language to explain the state of Ottoman society in the nineteenth century. In the novel, Ahmet Mithat Efendi has used Ibn Khaldun's civilized and nomadic conceps and methodology to explain individual relations, social institutions such as family, economy, bureaucracy, politics, education and also spatatial imaginations of the period.

Keywords: Ahmet Mithat Efendi, *Bahtiyarlık*, Ibn Khaldun, The Ottoman Empire.

---

* Bu makale yazarın, Prof. Dr. İsmail Doğan danışmanlığında hazırladığı "Eğitim Sosyolojisi Açısından Ahmet Mithat Efendi'nin Edebî Eserlerinde Toplum ve Eğitim" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr.; Amasya Üniversitesi, Rektörlük, ozguratakan75@gmail.com

1. Giriş

Osmanlı Devleti'nin ve toplumunun ''en uzun yüzyılı'' olarak bilinen on dokuzuncu yüzyıl, başta tarih olmak üzere sosyal bilimlerin farklı alanlarında değişik boyutlarıyla incelenmiş ve incelenmeye de devam etmektedir. Bu araştırmada on dokuzuncu yüzyıl düşünürü olarak Ahmet Mithat Efendi'nin Osmanlı Devleti ve toplumunun on dokuzuncu yüzyıldaki durumu hakkındaki düşünceleri, *Letaif-i Rivayat* isimli hikâyeler derlemesinin 11. Cüz'ü olarak ilk defa 1885 yılında yayımlanan *Bahtiyarlık* romanından hareketle incelenecektir.

Bahtiyarlık romanı, edebî çevrelerce, hem Ahmet Mithat Efendi ve eserleri hakkındaki genel araştırmalar içerisinde incelenmiş hem de müstakil makalelere konu olmuştur (Esen, 2014; Gökçek, 2012; Durgun, 2015; Karabulut, 2008; Namlı, 2010; Okay, 2008; Okay, 2011a; Okay, 2011b; Sağlam, 2014; Tüzer, 2014; Yeşilyurt, 2014). Yapılan araştırmalarda romanın, birbirleriyle ilişkili üç ayrı bağlamda incelendiği görülmektedir. Bunlardan birincisi, eserin biçimsel olarak hangi türe girdiğiyle ilgilidir. Tanzimat Dönemi yazarları, genel olarak, romanla hikâye arasında özel bir ayrım yapmamıştır (Çetin, 2016, s. 157). Bir Tanzimat Dönemi yazarı olarak Ahmet Mithat Efendi de düz yazı niteliğindeki edebî eserlerinin hangisinin hikâye hangisinin roman olduğunu özel olarak belirtmemiştir. *Bahtiyarlık*, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif'i Rivayat* başlıklı hikâyeler derlemesi içerisinde yayımlanmış olmasına rağmen Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından Latin alfabesine çevrilmiş baskısı, Ahmet Mithat Efendi'nin *Bütün Eserleri – Romanlar* serisinin onuncu cildinde yayımlanmıştır (Ahmet Mithat Efendi, 2000). Dolayısıyla eserin, TDK tarafından, roman olarak değerlendirildiği söylenebilir. Kısaca ifade etmek gerekirse *Bahtiyarlık*'ın roman mı yoksa hikâye mi olduğu edebî çevrelerce netlik kazanmış bir husus değildir (Okay, 2011a, s. 99). İkincisi, *Bahtiyarlık*'ın Türk edebiyatında dönem dönem görülen köy romanının ilk örneği olarak kabul görmesidir (Okay, 2011b, s. 119-125; Sağlam, 2014, s. 1220-1221). Üçüncüsü, *Bahtiyarlık* romanındaki Senai Efendi ve Şinasi Bey'in özellikle on dokuzuncu yüzyıl Türk romanında sıkça görülen alaturka ve alafranga tipler ayrımının bir örneği olmasıdır (Namlı, 2010, s. 106-107). Dönemin yazarlarının, romanlarındaki alaturka ve alafranga tipler üzerinden doğru ve yanlış Batılılaşma modelleri ürettikleri ve bu sayede on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumunda meydana gelen değişim karşısında bireylerin nasıl bir davranış tarzı geliştirmeleri gerektiği konusunda okurlarını eğitmeye çalıştıkları vurgulanmaktadır (Altuniş Gürsoy, 2014; Özdemir ve Yegen, 2016).

Bu araştırmada *Bahtiyarlık* romanının, biçimsel özelliklerine değinilmeyecek, sadece içerik açısından bir inceleme yapılacaktır. Roman, biçimsel özelliklerinin dışında, özellikle romanda kullanılan kavramlar ve bu kavramların dayandığı kuramsal temeller açısından oldukça özgün bir içeriğe sahiptir. Ahmet Mithat Efendi, *Bahtiyarlık* romanında, Orta Çağ İslam

düşünürü İbn-i Haldun'un *Mukaddime* isimli eserinde tanımladığı "medeniyyet" ve "bedâvet" kavramlarını ve bu kavramları kullanarak geliştirdiği kuramsal çerçeveyi on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumunun mevcut durumunu açıklamak üzere kullanmış ve bunu edebî bir dille kaleme almıştır. Dolayısıyla *Bahtiyarlık*, İbn-i Haldun'un kavramları ve yöntemleri dikkate alınmadan sadece biçimsel özellikleriyle ya da köy romanı vasfı veya alaturka alafranga karşıtlığı açısından ele alındığında içeriğindeki özgünlük tam anlamıyla ortaya konulamamaktadır. Araştırmanın amacı, *Bahtiyarlık* romanından hareketle Ahmet Mithat Efendi'nin on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumu hakkındaki düşüncelerini açıklamaktır.

2. Özet

Roman, Mekteb-i Sultânî'nin üçüncü sınıfında, sınıf arkadaşı olan Senai Efendi ve Şinasi Bey'in uykudan önce okulun yatakhanesinde yaptıkları sohbetle başlar. Sohbette, mezun olduktan sonra kurmak istedikleri yaşamla ilgili düşüncelerini birbirleriyle paylaşırlar. Senai Efendi, şehre yerleşip bir Batılı gibi yaşamak istemektedir. Şinasi Bey ise şehir yaşamından uzaklaşıp köye yerleşmeyi düşünmektedir. Sohbetin ardından Senai Efendi ve Şinasi Bey'in ailevi kökenleri, yaşadıkları toplumsal çevre ve eğitimleri oldukça detaylı bir şekilde anlatılmaktadır. Senai Efendi, Bursa'nın bir köyünde yaşayan Yamalı Musa Ağa adında oldukça zengin bir toprak ağasının oğludur. Şinasi Bey ise İstanbullu bir memur olan Semih Efendi'nin çocuğudur.

Öğrencilik yıllarında Batı kültürü ve değerlerini kendini gerçekleştirmenin yegâne hedefi olarak gören Senai Efendi, mezuniyetin ardından bu hedefini gerçekleştirmek için bir arayış içine girer. İstanbul'da Batı kültürünün yaşandığı sosyal mekânların müdavimi olur. Flâmme isimli bir mekânda şarkı söyleyen, Fransız asıllı Rizet isimli bir şarkıcıya âşık olur. Pahalı hediyelerle kısa zamanda Rizet'le yakınlaşır. Rizet, Senai Efendi'nin Batı kültürüne olan abartılı ilgisini anlar ve kendisinden ciddi miktarda maddi fayda sağlar. Ancak bir süre sonra İstanbul'daki Batılı yaşam da Senai Efendi için yetersiz kalmaya başlar ve kendini gerçekleştirmek için Avrupa'ya gitmeye karar verir.

Şinasi Bey ise öğrenciyken, mezuniyet sonrasında ne yapacağına karar vermiştir. Köye yerleşecek, tarım ve hayvancılıkla uğraşacaktır. Bunun için öğrencilik yıllarından itibaren hazırlık yapar. Bir taraftan tarım ve hayvancılıkla ilgili Fransızca kitaplar okurken diğer taraftan boş zamanlarında İstanbul civarındaki bahçelerde çalışarak tecrübe kazanır. Babası Semih Efendi'yle köye yerleşme fikrini paylaşan Şinasi Bey, babasının da desteğini alır. Semih Efendi, Şinasi Bey'e öğrencilik yıllarında harcadığı yıllık para kadar parayı vermeye devam edeceğine söz verir. Şinasi Bey, Mekteb-i Sultanî'den mezun olduktan sonra istediği yaşamı kurabilmek için köye yerleşmek üzere İstanbul'u terk eder. Yolculuğunda ilk önce, Senai Efendi'nin babası

Yamalı Musa Ağa'yı ziyaret eder. Ziyaretinin amacı, Yamalı Musa Ağa'nın desteğini almaktır. Ancak bu ziyaret istediği gibi sonuçlanmaz. Yamalı Musa Ağa, Mekteb-i Sultânî mezunu bir gencin memuriyette yükselmektense köye yerleşmek istemesini anlamsız bulur. Yamalı Musa Ağa'dan beklediği desteği göremeyen Şinasi Bey, misafir olduğu başka bir köyde Süleyman Efendi isimli yaşlı bir köylüyle tanışır. Süleyman Efendi, Şinasi Bey'in hikâyesini dinleyip ne yapmak istediğini anladıktan sonra kendisine yardımcı olur. Şinasi Bey, Süleyman Efendi'nin köyünde toprak alıp tarım ve hayvancılık yapmaya başlar ve buraya yerleşir. Kısa zamanda, yerleştiği köyün sakinleriyle de iyi ilişkiler geliştiren Şinasi Bey, tarım ve hayvancılık hakkında bildiklerini köylülerle paylaşır. Babasının sınırlı maddi desteği ve harcadığı yoğun emekle Şinasi Bey'in köy yaşamına uyum sağlaması çok uzun sürmez.

Kendisini gerçekleştirmek için Avrupa'ya gitmesi gerektiğini düşünen ancak yeterli maddiyata sahip olamayan Senai Efendi, babası Yamalı Musa Ağa'nın vefatının ardından bu fikrini gerçekleştirebilecek maddiyata kavuşur. Yamalı Musa Ağa'nın mirası iki eşi, ilk eşinden olan oğlu Senai Efendi ve ikinci eşinden olan kızı Zeliha arasında paylaştırılır. Senai Efendi mirastan kendi payına düşen bütün arazileri satar. Satılan arazilerin tamamını Şinasi Bey alır. Senai Efendi arazi satışından eline geçen paranın bir kısmıyla borçlarını öderken kalanıyla da hukuk öğrenimi görmek amacıyla Paris'e gider. Ne var ki öğrenime başlamadan önce biraz eğlenmek ister. Kısa zamanda Paris'in içki içilen ve kumar oynanan eğlence mekânlarının müdavimi olur. Başlarda kumardan para kazansa da sonrasında ciddi miktarda para kaybettiği gibi yüklü miktarda da borçlanır. Ayrıca bu sürede uykusuzluk, fazla alkol tüketimi ve gayrimeşru ilişkilerle sağlığı da bozulur. Tedavi olduktan sonra borçlarını ödediği takdirde elinde para kalmayacağını düşünerek Paris'ten kaçar. Kalan son parasıyla yine hukuk eğitimi alabilmek için Sicilya'ya gider. Bu sefer de parasını İtalyan mafyası elinden alır. Bütün servetini kaybeden Senai Efendi, oldukça kötü koşullarda İstanbul'a döner.

Avrupa'dan dönen Senai Efendi, annesinin de arzusuyla evlenmeye karar verir. Annesinin bulduğu adayları beğenmez, kendisi için uygun eş adayının Nusret Hanım olduğuna karar verir. Nusret Hanım, Mısır'dan gelerek İstanbul'a yerleşen Abdülcabbar Bey'in iki çocuğundan birisidir. Abdülcabbar Bey'in diğer çocuğunun adı, Mansur Bey'dir. Abdülcabbar Bey, çocuklarının eğitimine önem veren bir kişidir. Çocuklarının hem klasik Osmanlı hem de Batılı tarzda eğitim görmelerini istemektedir. Nusret Hanım ve Mansur Bey, Hoca Efendi isimli bir öğretmenden klasik Osmanlı eğitimi, Madam Terniye isimli bir Fransız öğretmenden ise Batılı tarzda eğitim alırlar. Bütünüyle evde gerçekleşen eğitim sürecinde kişisel özellikleri ve yaklaşımı nedeniyle Madam Terniye'nin verdiği eğitim, çocukların gelişiminde daha etkili olur ve Nusret Hanım ve Mansur Bey, birer Batılı gibi yetiştirilirler. Zamanla Madam Terniye ve

Nusret Hanım arasındaki ilişki bir öğretmen öğrenci ilişkisini aşar; Madam Terniye, Nusret Hanım için adeta ikinci bir anne konumuna gelir. Öyle ki Nusret Hanım, kendi hayatıyla ilgili en önemli kararlarda bile annesi ve babasından çok Madam Terniye'nin görüşlerini dikkate alır. Bir Batılı gibi yetiştirilen Nusret Hanım, evlenme çağına geldiğinde, geleneksel usullerle yapılan evlilik tekliflerini reddeder. Nusret Hanım'ın kendisi için uygun bir eş adayı olduğunu düşünen Senai Efendi, önce Madam Terniye ile iletişime geçer. Kendisini, Bursa'da oldukça geniş arazilere ve çiftliklere sahip ve Avrupa'da öğrenim görmüş bir avukat olarak tanıtır. Madam Terniye'ye kendisini beğendiren Senai Efendi'nin, Nusret Hanım'ı etkilemesi zor olmaz. Ailelerin de rızasıyla Senai Efendi ve Nusret Hanım evlenirler.

Bursa'da bir köye yerleşen Şinasi Bey, ara sıra İstanbul'a babasını ziyarete gitmektedir. İstanbul'a gidip gelirken, Senai Efendi'nin babası Yamalı Musa Ağa'yı da ziyaret eder. Ziyaretlerinden birinde, Yamalı Musa Ağa'nın ikinci eşinden olan çocuğu Zeliha ile karşılaşır. Her ikisi de birbirlerinden hoşlanırlar. Şinasi Bey, Zeliha'yla karşılaştıktan sonra İstanbul ziyaretlerini sıklaştırır ve Yamalı Musa Ağa'nın evindeki konaklamalarını daha uzun sürelere yaymaya başlar. Yamalı Musa Ağa'nın vefatından sonra da oldukça geniş katılımlı bir köy düğünüyle Şinasi Bey, Zeliha'yla, babası Semih Efendi de Yamalı Musa Ağa'nın ikinci eşiyle evlenir. Bu evlilikler sayesinde Şinasi Bey ve Semih Efendi, Yamalı Musa Ağa'nın arazilerinin neredeyse tamamına sahip olur.

Madam Terniye ve Nusret Hanım, evlilik sonrasında Senai Efendi'nin sahip olduğu arazileri ve çiftlikleri görmek isterler. Ancak Senai Efendi, babasının ölümünün ardından Avrupa'ya gitmek için kendisine kalan bütün mirası satmış ve Nusret Hanım'a bu konuda yalan söylemiştir. Bu vesileyle yalanlarının ortaya çıkacağını anlayan Senai Efendi, Bursa seyahatine katılmaz. Şinasi Bey'e bir mektup yazarak ailesini karşılamasını ister. Şinasi Bey, aileyi karşılar ve ağırlar. Kısa süre sonra Senai Efendi'nin yalanları ortaya çıkar. Bu arada İstanbul'da kalan Senai Efendi, ailenin evindeki değerli eşyaları satıp Abdülcabbar Bey adına biraz da borçlanarak Avrupa'ya gitmek üzere İstanbul'u terk eder. Avrupa'dan Şinasi Bey'e bir mektup yazarak, yaşadıklarından elde ettiği tecrübeyle bundan böyle elindekileri muhafaza etmeye çaba göstereceğini itiraf eder. Öykü, bu mektupla son bulur.

3. Kavramlar

3.1. Medeniyyet-Bedâvet

On dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumunu sosyal ve siyasal kuramların birbirinden farklılaşan kavramlarını ve yöntemlerini kullanarak açıklamak mümkündür. Ancak bizatihi dönemin düşünürlerinin kullandıkları kavramlar ve yöntemler, toplumun mevcut durumunu ve toplumsal tasavvurları anlamak için ipuçları verecek niteliktedir.

Medeniyyet ve bedâvet kavramları, Osmanlı düşünürlerinin yaşadıkları toplumun mevcut durumunu ve geçmişini anlayabilmek için kullandıkları birer kavramdır. Bu kavramlar, Osmanlı düşünce dünyasına, Orta Çağ İslam düşünürü İbn-i Haldun'un 1377 yılında yayımlanan ünlü eseri *Mukaddime* aracılığıyla girmiş ve özellikle on dokuzuncu yüzyıl boyunca yoğun bir kullanıma sahip olmuştur. *Mukaddime*, İbn-i Haldun'un genel tarih çalışmasına giriş olarak yazdığı kitabın adıdır. *Mukaddime*'de tanımlanan ve kullanılan kavramlar ve yöntem, Osmanlı düşünürleri tarafından Osmanlı tarihini ve toplumunu anlamak için de kullanılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin zayıflama sürecine girmesiyle birlikte devlet adamı, âlim, düşünür ve tarihçiler bu durumun sebepleri üzerine yoğunlaşmış; gerilemenin çöküşle sonuçlanmamasının yollarını düşünüp araştırmışlardır (Akşin, 1997, s. 345-365; Yurdaydın, 1997, s. 275-341). Bu bağlamda İbn-i Haldun'un *Mukaddime*'si Kâtip Çelebi, Naîma, Taşköprizâde, Müneccimbaşı, Hayrullah Efendi ve Cevdet Paşa gibi Osmanlı düşünürleri tarafından kaynak olarak kullanmıştır. Osmanlı düşünce dünyasında on altıncı yüzyılın başından itibaren İbn-i Haldun'a ilgi başlamış ve on dokuzuncu yüzyılda bu ilgi oldukça yoğunlaşmıştır. Öyle ki kimi yazarlara göre on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı düşüncesinde bir "İbn-i Haldunizm"den bahsetmek mümkündür (Neumann, 1999, s. 168-173). Ayrıca İbn-i Haldun'a olan ilgi yirminci yüzyıl düşünürleri tarafından da devam ettirilmiştir (Okumuş, 2006, s. 141-185; Yıldırım, 2001, s. 139-174).

İbn-i Haldun'a göre toplumlar çalışma, tüketim, yerleşme ve siyasal örgütlenme biçim ve alışkanlıklarına göre, genel olarak, medeni (yerleşik) ve bedevi (göçebe) toplumlar olmak üzere ikiye ayrılır. Tarih de medeni ve bedevi olarak adlandırılan toplumlar arasındaki mücadeleyle şekillenen döngüsel bir süreçtir. Tarihsel süreç içerisinde medeni ve bedevi toplumlar arasındaki mücadeleyi niteleyen kavram ise "Asabiyyet"tir. Tam anlamıyla diğer dillere çevrilemeyen ve Arapça bir kavram olan asabiyyet, özellikle bedevi toplumları niteler. İbn-i Haldun'un, toplumsal birlikteliğin niteliğini vurgulamak için kullandığı bir kavram olan asabiyyetin iki türü bulunmaktadır. Bunlardan birincisini "Sebep Asabiyyeti", ikincisini ise "Nesep Asabiyyeti" olarak isimlendirir. Sebep asabiyyeti, toplumsal birlikteliğin sosyal,

ekonomik, kültürel, coğrafi, iklimsel vb nedenlerle oluştuğu durumları; nesep asabiyyeti ise toplumsal birlikteliğin, akrabalık ya da kan bağı gibi nedenlerden kaynaklandığı durumları nitelemektedir (Hassan, 1977, s. 173-222). Bu çerçevede İbn-i Haldun, bedevi toplumlarla medeni toplumları karşılaştırır. İki toplum, neredeyse bütün yönleriyle, birbirlerinin tam tersi özellikler gösterir. Medeni toplumlar yerleşiklik özellikleri nedeniyle zaman içerisinde bolluk ve refaha ulaşır ve bu durum lüks ve israfı ortaya çıkarır. Lüks ve israf harcamaları arttıracağından, yöneticiler, artan harcamaları karşılayabilmek için daha fazla vergi alırlar. Daha fazla vergi alabilmek için de topluma baskı uygularlar. Bu durum, asabiyyeti olumsuz yönde etkiler ve bir bütün olarak toplumsal yapıda ve onun siyasal ifadesi olarak devlet yapısında çözülme başlar. Çözülen medeni toplum ve devlet, dışarıdan gelen ve asabiyyeti güçlü bedevi toplumların saldırılarına boyun eğmek zorunda kalır ve yeni bir medeniyyetin kurulma süreci başlar. Toplumlar varoluşlarını, medenilik ve bedevilik arasındaki bu döngüde sürdürürler. Dolayısıyla asabiyyetin, devletin teşekkülüyle ilgili, siyasal bir kavram olduğu söylenebilir (Doğan, 2012, s. 23-28).

İbn-i Haldun'un genel tarih çalışmasına giriş amacıyla yazdığı Mukaddime'de kullandığı kavramlar ve yöntemle ilgili en önemli hususlardan birisi de bilimsel düşüncenin henüz ortaya çıkmadığı bir dönemde, bilimin temeli sayılan nesnellik ölçüsüyle toplumları açıklama çabasıdır. İbn-i Haldun'un çabası, kendisini ve çalışmalarını zamandan ve mekândan bağımsızlaştırmış, bir taraftan doğrudan kendisiyle ilgili çalışmalar yapılmış diğer taraftan yöntemsel ve kavramsal yaklaşımı kullanılarak toplumlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Ahmet Mithat Efendi, *Bahtiyarlık* romanında, İbn-i Haldun'un medeniyyet ve bedâvet kavramlarını geniş bir bağlamda kullanır. Romanın bölümlerinden birisinin başlığını da "Medeniyyet ve Bedâvet" koyarak kavramlara verdiği önemi gösterir. Ayrıca romanda, İbn-i Haldun'un sadece kavramlarının değil yönteminin de kullanıldığı görülmektedir. Ahmet Mithat Efendi, romanda, İbn-i Haldun'un kavramlarını ve yöntemini iki farklı düzeyde kullanır. Bunlardan birincisini "öznel düzey", ikincisini ise "nesnel düzey" olarak adlandırmak mümkündür.

Öznel düzeyde medeniyyet ve bedâvet kavramlarının anlamlarını, İbn-i Haldun'un kullanımıyla doğrudan ilişkilendirmek mümkün değildir. Bu düzeyde medeniyyet ve bedâvet, Batı kültürü ve değerlerini yaşamlarının merkezine almaya çalışan Senai Efendi ve Nusret Hanım'ın, kendileri ve Osmanlı toplumu hakkındaki düşüncelerini ifade etmek amacıyla kullandıkları kavramlardır. Senai Efendi ve Nusret Hanım için medeniyyet, daha çok Batılı olana, bedâvet ise Osmanlı olana karşılık gelmektedir. Romanda toplumsal yaşamın her alanını kuşatacak genişlikte kullanılan medeniyyet ve bedâvet kavramlarının öznel kullanımında Batı,

ulaşılması gereken ideale, Osmanlı ise, Batı karşısında, geri kalmışlığa işaret etmektedir. Öznel düzeyde medeniyyet kavramının, işaret ettiği bireysel ve toplumsal özellikleri yüceltici bir biçimde, bedâvet kavramının ise işaret ettiği bireysel ve toplumsal özellikleri küçümseyici bir biçimde kullanıldığını söylemek mümkündür.

Nesnel düzeyde ise, Ahmet Mithat Efendi, on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumu hakkındaki görüşlerini İbn-i Haldun'un sadece kavramlarıyla değil yöntemiyle de dile getirmiştir. Bu düzeyde kavramlar, öyküdeki kişilerin öznel düşünceleriyle doğrudan ilişkilendirilmemiştir. Ahmet Mithat Efendi'ye göre on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumu bir bunalım (kriz) içerisindedir. Yaşanan bunalımın iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, genel olarak Batı kültürünün Osmanlı üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. İkincisi ise geleneksel Osmanlı toplumsal kurumlarının işlevlerini yitirmeleri ve Osmanlı toplumunda yaşanan değişime uyum sağlayamamalarıdır. Romanda Batı kültürü ve değerlerinin Osmanlı toplumu üzerindeki etkisinin detaylandırılması ve geleneksel Osmanlı toplumsal kurumlarının işlevlerini yitirmiş olarak tasvir edilmeleri, Osmanlı toplumunun çözülme aşamasında bir medeni toplum olarak kurgulandığının göstergeleridir. Bu çerçevede, Osmanlı toplumunun yaşadığı bunalım, İbn-i Haldun'un medeniyyet kavramıyla örtüşen özellikler göstermektedir. Ancak, Ahmet Mithat Efendi'ye göre, Osmanlı toplumunun bunalımdan çıkarak istikrara kavuşması mümkündür. Romanda, Osmanlıyı istikrara kavuşturacak toplumsal unsurlar tasvir edilmiştir. Dolaylı olarak bedâvet kavramıyla da ilişkilendirilen bu unsurlar, toplum yapısı içerisinde potansiyel olarak mevcuttur. Dolayısıyla, İbn-i Haldun'un yönteminde olduğu gibi Ahmet Mithat Efendi'nin düşüncesinde de istikrarın sağlanması için Osmanlı toplumundaki bedâvetin, medeniyyete üstün gelmesi gerekmektedir. Bu şekilde Osmanlı, adeta yeniden kurulacaktır.

4. Şahıs Kadrosu

Bahtiyarlık romanının şahıs kadrosu etnik özellikleri bakımından Türk, Arap ve Fransız, dini özellikleri bakımından Müslüman ve Hıristiyan olarak birbirlerinden ayrılabilirler. Ancak romanın şahıs kadrosunun oluşumunda, Ahmet Mithat Efendi'nin on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumu hakkındaki düşüncelerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Ayrıca, Ahmet Mithat Efendi şahıs kadrosunu, medeniyet ve bedâvet kavramlarıyla da ilişkilendirmiştir. Bu çerçevede medeniyet daha çok Batılı yaşam tarzı ve davranışları, bedâvet ise Müslüman, Türk ve Osmanlı yaşam tarzı ve davranışlarını benimseyen şahısları tasvir etmek için kullanılan kavramlardır.

4.1. Kadınlar

Romanda tasvir edilen kadınlar, genel özellikleri bakımından, Osmanlı ve Batılı olmak üzere ikiye ayrılabilir. Osmanlı kadınları anne, eş veya kız kardeş, Batılı kadınlar ise öğretmen ve şarkıcı rollerinde görülmektedir. Ayrıca Osmanlı kadınları kendi içerisinde de ikiye ayrılmaktadır. Ayrımda belirleyici olan unsur, Batı kültürü ve değerleriyle olan ilişkileridir. Bu çerçevede bir tarafta tamamen geleneksel diğer tarafta ise Batı kültürü ve değerleriyle yetiştirilen Osmanlı kadınları bulunmaktadır.

Romandaki tasvirlerden hareketle, geleneksel Osmanlı kadınının hayatındaki dönüm noktasının evlilik olduğu söylenebilir. Kadının evliliğiyle ilgili kararı veren kişi, babası ya da ailede baba otoritesine sahip olan bir başka erkektir. Evlenen kadın, baba otoritesine tabiiyetten koca otoritesine tabiiyete geçer. Evli kadından beklenen, temizlik, yemek gibi ev işlerini gerçekleştirmesi ve çocuk sahibi olmasıdır. Çocuk sahibi olan kadının hayatı tamamen değişir. Kadın, anne olduktan sonra hayatının merkezine çocuklarını alır. Fedakârlık, anne kavramıyla neredeyse özdeştir. Ancak burada da belirleyici olan çocukların babasıdır. Annenin çocuklar üzerindeki tasarrufu babanın çizdiği sınırları aşamaz. Toplumsal statüsü bakımından geleneksel Osmanlı kadınının edilgen olduğu görülmektedir. Geleneksel Osmanlı kadınının karşısında tasvir edilen diğer Osmanlı kadınının vurgulanan en önemli özelliği, Batı kültürü ve değerleriyle eğitilmiş olmasıdır. Bir kız çocuğunun Batı kültürü ve değerleriyle yetiştirilmesinde belirleyici olan unsur aile, yani baba otoritesidir. Baba isterse, kızı, Batı kültürü ve değerlerini öğrenebilir. On dokuzuncu yüzyılın özgül koşullarında Müslüman, Türk, Osmanlı aileler, çocuklarına Hıristiyan okullarında ya da evde özel öğretmen tutarak Batı kültürü ve değerlerini öğretebilirler. Ancak bu aşamada Ahmet Mithat Efendi aileleri uyarmaktadır. Kız çocuklarına Batı kültürü ve değerlerini öğretmek isteyen aileler çocuklarının tamamen bir Batılı gibi yetişip Müslüman, Türk ve Osmanlı kültürüne yabancılaşmalarına neden olabilir. Bir Batılı gibi yetişen kız çocuğu, baba otoritesine itaati sorgular. Ayrıca evlilik aşamasına geldiğinde kendi tercih edeceği bir erkekle evlenmek ister. Romanda bu özellikler, geleneksel Osmanlı kadının yaşam tarzı ve davranışlarıyla karşılaştırılmış ve genel olarak olumsuz bir şekilde tasvir edilmiştir. Ayrıca Batılı yaşam tarzı ve davranışlara göre yetiştirilmiş Osmanlı kadını için Batı kültürü ve değerleri medeniyeti buna karşın Osmanlı kültürü ve değerleri ise bedâveti simgelemektedir. Bu çerçevede medeniyet olumlu, bedâvet ise olumsuz bir kavram görünümündedir. Romanda geleneksel Osmanlı kadınını, Zehra ve Senai Efendi'nin annesi, Batı kültürü ve değerlerini benimseyerek Osmanlı kültürüne yabancılaşmış kadını ise Nusret Hanım temsil etmektedir.

Romandaki Batılı kadınlar ise değişik gerekçelerle Fransa'dan gelerek İstanbul'a yerleşen bireylerdir. Tasvirlerde bu kadınların öne çıkan ortak özellikleri tek başına yaşamaları,

emekleriyle geçinebilmeleri, kararlarında ve tercihlerinde bağımsız olmalarıdır. Bu çerçevede Batılı kadınların hayatlarında kendileri dışında bir otoriteye tabi olmadıkları görülmektedir. Mesleklerinde oldukça başarılıdırlar. Kişilik özellikleri, mesleki özelliklerinin bir parçası gibidir. Tasvir edilen iki Batılı kadın, Madam Terniye ve Rizet'tir. Madam Terniye tasvirlerinde dikkat çeken en önemli unsur mesleki başarıyı yaşamının merkezine koymasıdır. Rizet'in ise maddi ve bedensel hazlarına göre yaşamına yöne veren bir kadın olduğu söylenebilir.

4.2. Erkekler

Romanda tasvir edilen erkeklerin hepsi Arap ya da Türk, Müslüman Osmanlılardır; Batılı erkek örneği bulunmamaktadır. Aile ilişkileri bakımında baba ya da erkek evlat, mesleki açıdan, memur ya da çiftçi ayrıca öğrenci rollerine sahiptirler. Romandaki tasvirlerden hareketle erkekleri geleneksel Osmanlı ve Batı kültürü ve değerleriyle yetiştirilen Osmanlı erkekleri olarak ikiye ayırmak mümkündür.

Geleneksel Osmanlı erkekleri, toplumsal statüsü ve rolleri bakımından oldukça etkindir. Bütün rollerinde karar veren ve denetleyen bir konuma sahiptir. Romanda geleneksel Osmanlı erkeklerinin de ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi geleneksel Osmanlı toplumsal düzenin temsilcisi olan erkeklerdir. Bu erkeklerin ortak özellikleri, geleneksel toplumsal kurumlarda mevki sahibi olmaları ve yaşanan toplumsal değişimle beraber artık karşılığı olmayan bir toplumsal düzenin temsilcileri olarak tasvir edilmeleridir. Ayrıca, on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumunda meydana gelen toplumsal değişimin ve kendi konumlarının farkındadırlar. Bu açıdan yaşanan toplumsal değişime birbirlerinden farklı uyum stratejileriyle ayak uydurmaya çalışırlar. Ahmet Mithat Efendi bu aşamada erkeklerin birbirlerinden farklı iki uyum sağlama stratejisini belirginleştirmiştir. Bunlardan birincisi, yaşanan değişimi sadece kendi maddi menfaatleri için yönlendirmeye çalışan; ikincisi ise sadece kendi menfaatlerini değil aynı zamanda toplumsal menfaatleri de gözetmeye çalışan erkeklerdir. Ayrıca eğitim yoluyla, çocuklarının, değişen toplumsal koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırmaya çalışırlar. Roman anlatısı içerisinde birinci kategoriyi Yamalı Musa Ağa, ikinci kategoriyi ise Semih Efendi temsil etmektedir. Bunların dışında köyde yaşayan ve geçimini çiftçilikten kazanan geleneksel bir Osmanlı erkeği tasviri daha yapılmıştır. Bu kategorideki Osmanlı erkeğinin Batı kültürü ve değerleriyle herhangi bir ilişkisi yoktur. Oldukça ilkel denilebilecek bir şekilde sürdürülen tarım ve hayvancılıkla geçimlerini sağlarlar. On dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal bunalımdan çıkış için köyde yaşayan bu kategorideki Osmanlı erkeği oldukça önemsenmiştir. Şinasi Bey'in yerleştiği köyde yaşayan çiftçiler bu kategorinin temsilcileridir.

Romanda geleneksel Osmanlı erkeklerinin yanı sıra Batı kültürü ve değerleriyle yetiştirilen Osmanlı erkeklerinden de bahsetmek mümkündür. Ahmet Mithat Efendi bu

kategoriyi de kendi içerisinde ikiye ayırır. Bunlardan birincisi, Batılı bir eğitim alsa da kendi kültürü ve değerlerini de kaybetmemiştir. Şinasi Bey tarafından temsil edilen bu Osmanlı erkeği bütünüyle olumlu bir şekilde tasvir edilmiştir. Öyle ki on dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal bunalımdan çıkış için tasvir edilen ideal Osmanlı bireyine karşılık gelir. Batı kültürü ve değerleriyle yetiştirilen ikinci Osmanlı erkeği ise bütünüyle olumsuz bir şekilde tasvir edilmiştir. Bu kategorideki Osmanlı erkeği Senai Efendi tarafından temsil edilmektedir ve on dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal bunalımın nedenlerinden biri olarak kurguya dâhil edilmiştir. Ayrıca Batı kültürü ve değerleriyle yetiştirilen Osmanlı erkeği, medeniyet ve bedâvet kavramlarıyla da ilişkilendirilmiştir. Bu çerçevede medeniyet daha çok Batı kültürü ve değerlerini ifade eden olumlu bir kavramken bedâvet, Müslüman, Osmanlı ve Türk kültürü ve değerlerini ifade eden olumsuz bir kavram görünümündedir.

5. Toplumsal Kurumlar

5.1. Aile

Aile, on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı devlet adamları ve düşünürlerinin en fazla önem verdikleri toplumsal kurumlardan birisi olmuştur. Aileye verilen önemin nedeni, ailenin, Osmanlı toplumun bütünü açısından merkezi bir kurum olmasından kaynaklanmıştır. On dokuzuncu yüzyılda Osmanlı aydınlarının aile hakkındaki düşünceleri genel olarak iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan birincisini "çözülme", ikincisi ise "yeniden yapılanma" olarak tanımlanabilir. On dokuzuncu yüzyılda geleneksel Osmanlı ailesinde bir çözülme meydana gelmiştir. Çözülmenin iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Batılılaşmanın etkisidir. On dokuzuncu yüzyılda Batı kültürü ve değerleri, sofra adabından ev içi düzene, kadın-erkek ilişkilerinden ebeveyn-çocuk ilişkisine kadar Osmanlı ailesi üzerinde belirleyici olmaya başlamıştır. İkincisi ise geleneksel Osmanlı ailesinin işlevini yitirmesidir ki çokeşlilik, görücü usulü evlilik, kadının aile içi konumu, evdeki iş bölümü, ev idaresi *vb.* konulardaki geleneksel anlayış dönemin aydınları tarafından eleştirilmiştir. Ancak dönemin aydınları, geleneksel Osmanlı ailesindeki çözülmenin nedenleri konusunda az çok ortak düşüncelere sahipken yeniden yapılanma konusunda birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Aydınların bir kısmı Osmanlı aile modelini neredeyse tamamen reddederken sayıca daha fazla olan diğer bir kısımsa Osmanlı ailesinin Batılı aile karşısında ahlaken daha üstün olduğunu savunmuş ve özellikle eğitimle aile kurumundaki geleneksel yanlışlıkların giderilebileceğine inanmıştır (Duben ve Behar, 1998, s. 209-253).

Osmanlı ailesinin on dokuzuncu yüzyılda yaşadığı değişim edebiyata da yansımış ve roman, aile kurumunun yaşadığı değişimin en fazla işlendiği edebî tür olmuştur (Esen, 1990;

Başoğlu, 2014). Bu çerçevede Ahmet Mithat Efendi'nin, *Bahtiyarlık* romanında, Osmanlı ailesiyle ilgili düşüncelerini sergilediği söylenebilir.

On dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal bunalımın aile kurumu üzerindeki etkisi, öykü içerisinde tasvir edilen aile örnekleriyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Romandaki aile örneklerini, genel olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Bunlardan birincisi, yaşanan toplumsal değişime uyum sağlayamamış ve bundan dolayı toplumsal bunalımın nedenlerinden biri haline gelmiş geleneksel Osmanlı ailesidir. Romanda Senai Efendi ve babası Yamalı Musa Ağa tarafından temsil edilen bu ailenin oldukça olumsuz bir şekilde kurguya dâhil edildiği söylenebilir. Romanda öykülenen ikinci ailenin en genel özelliği ise yaşanan toplumsal değişime kendisini uyarlamış olmasıdır. Şinasi Bey ve babası Semih Efendi tarafından temsil edilen bu aile ise toplumsal değişimin aile üzerindeki etkisini olumlu bir şekilde yansıtır. Romanda örneklenen aileler on dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal değişime uyum sağlama kapasitesi açısından iki gruba ayrılsa da örneklerin hiçbiri, durağan bir şekilde tasvir edilmemiştir. Bu anlamda hiçbiri, saf bir aile yapısının ideal örneği değildir. Örneklerde hem geleneksel Osmanlı ailesine ait özellikler hem de on dokuzuncu yüzyılın özgül toplumsal koşullarının etkisi de gözlenmektedir.

Romanda örneklenen ailelerden hareketle geleneksel Osmanlı ailesine ait bazı özellikleri tespit etmek mümkündür. Bu ailenin en önemli özelliği, aile bireylerinin statü ve rollerinin otorite ve itaat ilişkileri çerçevesinde belirlenmiş olmasıdır. Baba rolüyle simgelenen otorite figürü, aile yaşamının merkezindedir. Baba, ailenin maddi ve manevi bütünlüğünü simgeleyen otoriteyi temsil etmektedir. Bu açıdan, maddi ve manevi beklentileriyle, aile bireylerinin yaşam tarzlarına ve gelecek kurgularına doğrudan müdahale eder. Geleneksel ailede baba otoritesine diğer aile bireylerinin itaat etmesi beklenir. Romanda oldukça sınırlı bir şekilde yer alan anne rolünün ise ailevi ilişkiler açısından edilgen bir konumda tasvir edildiğini söylemek mümkündür. Anne, babanın otoritesiyle çocukların beklentileri arasındaki aracı konumdadır. Fedakârlık, annenin davranışlarını belirleyen en genel özelliktir. Herhangi bir gerekçeyle annenin uzun süre aileyle birlikte olamadığı durumda baba, ikinci bir eşle hayatını birleştirebilir. Bu durum, ilk eşle olan evlilik bağının geçersiz kılmaz. Çocuklar, baba otoritesinin belirleyiciliği altında geleceğe hazırlanırlar. Baba ve çocuklar arasındaki ilişki, ailenin, maddi ve manevi sürekliliğini sağlayan bir ilişkidir. Çocuklar, babanın beklentilerini yerine getirerek ailenin sürekliliğini sağlayan edilgen bireyler konumundadır. Bu çerçevede kız çocuklarla erkek çocuklar arasında ayrım gözetilmediği söylenebilir. Baba otoritesine, annenin ya da çocukların karşı çıkması söz konusu değildir. Geleneksel ailedeki bütün statü ve rollerde, otorite ve itaat dengesine özen gösterilmesi beklenir.

On dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal değişim, geleneksel ailede baba otoritesiyle sağlanan istikrarın sarsılmasına neden olur. Böylece aile bireylerinin birbirleriyle olan ilişkileri bozulur ve geleneksel aile yapısında bunalım ortaya çıkar. Bunalım, en açık şekilde, babalar ve çocuklar arasındaki ilişkilerde görülür. Hem babanın hem de çocukların aile içerisindeki statü ve rolleri niteliksel bir değişim geçirmektedir. Toplumsal koşullar, babanın, aile bireyleri üzerindeki karar vericilik özelliğinin sınırlanmasına, çocukların ise kendileri hakkında verilen kararların edilgen uygulayıcıları olmaktan çıkmalarına neden olmaktadır. Değişen baba rolünün karşısında, çocukların, hayatlarını kendi tercihlerine göre kurmak isteyen bireylere dönüşmeye başladıklarını söylemek mümkündür. Çocukların kendi öznel tercihleriyle yaşamlarına yön vermek istemelerinin nedeni, Batılı eğitim ve ilerleyen yaşlarda girdikleri yeni toplumsal ilişkilerdir. Babaların da bu durumu anlamaları ve çocuklarıyla ilişkilerini yeni toplumsal koşullara uyarlamaları gerekmektedir. Aksi halde babalar ve çocuklar arasındaki ilişkiler kopma noktasına gelebilmektedir (Duben ve Behar, 1998, s. 242-253).

Ahmet Mithat Efendi'ye göre geleneksel Osmanlı ailesi on dokuzuncu yüzyılda yaşanan değişime bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap veremediği için işlevini yitirmiş bir toplumsal kurumdur. Bu nedenle yaşanan toplumsal bunalımın da nedenlerinden birisi haline gelmiştir. Ancak sorun doğru bir şekilde tespit edilir ve gerekenler yapılırsa Osmanlı ailesi on dokuzuncu yüzyılda yaşanan değişime cevap verebilir. Ahmet Mithat Efendi aile kurumunun değişen toplumsal koşullara uyarlanabilmesi için babanın statüsünde bir değişim meydana gelmesi gerektiğini düşünmektedir. Baba, geleneksel ailede olduğu gibi, aileyle ilgili her konuda tek karar verici olmamalıdır. Özellikle çocuklarının öznel tercihlerinin farkında olmalı ve çocuklarının tercihlerini yönetebilmelidir. Değişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilen bir baba, aile birlikteliğine süreklilik kazandırabilecektir. Bu sayede aile kurumunda tekrar istikrar sağlanacak ve toplumsal bunalıma neden olan önemli bir sorun çözülmüş olacaktır. On dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal değişime kendisini uyarlamış olan aileler sürekliliklerini sağlarken, değişime uyum sağlayamayan aileler dağılma riskiyle karşı karşıya kalırlar. Ahmet Mithat Efendi, ne aile kurumunun kendisini ne de baba otoritesinin varlığını tartışır. Sorun baba otoritesinin nasıl tesis edileceğiyle ilgilidir. Baba, diğer aile bireylerinin kararlarını anlayışla karşılayıp, kendi otoritesini onların rızalarıyla tesis edebilmelidir.

5.2. Ekonomi

On dokuzuncu yüzyılda, Osmanlı Devleti'nin ekonomik olarak Avrupa'dan geride kaldığı ve bu geri kalmışlığın Osmanlının çöküşünün temel nedenlerinden biri olduğu düşüncesi dönemin devlet adamları ve aydınları tarafından kabul edilmeye başlanmıştır. Özellikle Tanzimat Döneminden itibaren Osmanlı ekonomisinin Avrupa'yı nasıl yakalayacağı tartışmaları

yoğunlaşmıştır. Bu çerçevede tartışmaların, önceliğin tarım mı sanayi mi olduğu, dış ticareti kontrol altına almanın gerekliliği, Avrupa'dan yeni tekniklerin nasıl getirileceği ve ekonomide devletin rolü gibi sorular etrafında şekillendiği söylenebilir (Georgeon, 2006, s. 141).

Ahmet Mithat Efendi'ye göre de on dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal bunalımının nedenlerinden birisi de mevcut haliyle Osmanlı ekonomisidir. Romanda Osmanlı ekonomisi, yaşanan toplumsal değişime uyum sağlayamadığı için bunalımın nedeni haline gelmiş geleneksel bir toplumsal kurum olarak tasvir edilmiştir. Ahmet Mithat Efendi, Osmanlı ekonomisini genel olarak iki kategoriye ayırmıştır. Bunlardan birincisi, sanayi ve ticaret, ikincisi ise tarım ve hayvancılıktır. Ayrım yaparken gözettiği unsur, ekonomik faaliyetin yapıldığı toplumsal mekândır. Romanda, sanayi ve ticaretle ilişkili örnekler, İstanbul ve Bursa gibi dönemin büyük kentlerinden, tarım ve hayvancılıkla ilgili örnekler ise Anadolu köylerinden seçilmiştir. Dolayısıyla, sanayi ve ticaretin şehirlerde, tarım ve hayvancılığın ise köylerde yapılan bir ekonomik faaliyet türü olarak görüldüğü söylenebilir. Ahmet Mithat Efendi, romanda, bir taraftan Osmanlı ekonomisindeki gerilemenin nedenlerini diğer taraftan bu sorunun çözüm yollarını göstermeye çalışmıştır.

Ahmet Mithat Efendi'ye göre geleneksel Osmanlı sanayisi ve ticareti, toplumsal değişimin yarattığı ihtiyaçlara cevap verebilecek düzeyde değildir. Bu durumu göstermek için geleneksel Osmanlı sanayisi tarafından üretilen ürünleri ve ticaret anlayışını Batılı muadilleriyle karşılaştırır:

> İstanbul ve Galata ve Beyoğlu mağazalarını gezip sanayiin derece-i terakkisine dâll olan bunca icazkârâne masnuâtı görmüyor musunuz? Üstatlarından gördüklerinden başka bir şey yapmayanlar bu âsâr-ı mevcûdâne bu mamûlât-ı muhteriâneyi meydana koyabiliyorlar mı? Bahçekapısı ve Galata gibi merâkiz-i ticâriyyede bulunan mağazaları görmüyor musunuz ki derunlarında birer yazıhaneden başka bir şey bulunmadığı hâlde size iki kelimeyle iki bin kese akçelik mal devrediyorlar bunlarla kırk paralık kuru kahve satan tacir arasındaki farkı bulamıyor musunuz? İtikadımız veçhile tahsil ve talim yalnız devlet memuriyeti mesleğinde bulunanlara mahsus olacak da başkalarına maarifin lüzumu görülmeyecekse cihan terakkide hayretfermâ-yı ukûl olan ihtiarât ve keşfiyât kabil olabilir miydi? (Ahmet Mithat Efendi, 2000, s. 10).

Ahmet Mithat Efendi'ye göre mevcut haliyle Osmanlı ekonomisinin ne sanayisi ne de ticareti Batı ülkeleriyle rekabet edebilecek düzeydedir. Bunun en önemli nedeni, sanayi ve ticaretinin sadece geleneksel olanı yeniden üretmeye dönük biçimde yapılanmış olmasıdır. Ahmet Mithat Efendi, mevcut sanayi ve ticaretin sürekli kendisini yeniden üreten bir kısır

döngü içerisinde olduğunu düşünmektedir. Bu sorunun aşılabilmesi için, sanayi ve ticaretle uğraşan kişilerin yeniliklere uyum sağlamaları, hatta kendilerinin yenilik üretmeleri gerekmektedir. Sanayi ve ticarette değişimin koşulu ise eğitimdir. Eğitim, sadece devlet memurları için değil, sanayi ve ticaretle uğraşanlar için de zorunlu olmalıdır.

Sanayi ve ticaretle birlikte tasvir edilen ikinci ekonomik kategori ise tarım ve hayvancılıktır. Ahmet Mithat Efendi'ye göre tarım ve hayvancılık, Osmanlı ekonomisinin temelidir. Bundan dolayı, romanda, bir taraftan Anadolu köylerindeki geleneksel tarım ve hayvancılığın mevcut durumuyla ilgili düşüncelerini yansıtırken diğer taraftan tarım ve hayvancılığa dayalı üretimi toplumsal bağlam içerisine yerleştirerek daha geniş bir çerçevede ele almaktadır:

> Arkadaşlar! İstanbul'dan babam bir fasulye tohumu gönderdi. Bir kere bu fasulyeler piyade fasulyesi oldukları için sırık ihtiyacı yoktur. Saniyen verdiği fasulyelerin uzunluğu bir buçuk karış olup her birinin içinden on beşten yirmiye kadar tane çıkar. Bu tohum Amerika'dan yeni gelmiş. Tarifnamesinde yazıyor ki yalnız bir taneciğini saksıya ekmişler. On altı fasulye vermiş. Umumundan yüz seksen tane çıkmış. Hâlbuki diğer tecrübeler üzerine kat'iyen tahakkuk etmemiş ki bu fasulyeler güzel hâsıllanmış gübrelice tarlaya ekilip de sulanmasına dahi dikkat edilirse bire seksenden aşağı mahsul vermezmiş. Ben dahi hesap ettim. Bir dönüm tarla en güzel mahsul verse on beş kile verip birbiri üzerine on kuruştan yüz elli kuruş tuttuğu ve samanı on beş kuruş bile tu tutmayacağı hâlde yine bir dönüm tarlaya şu fasulyeden ekilecek olsa en adî hesapla bin iki yüz okka kuru fasulye vereceğinden okkası otuz paradan lâ-akall dokuz yüz kuruş tutar. Gelen tohum bir kıyye kadardır. Onu bu sene ben ekeyim de birkaç seneye kadar çoğaltırız (s. 22-23).

Ahmet Mithat Efendi, öncelikle, Anadolu köylerindeki tarım ve hayvancılığın genel durumu hakkında çeşitli bilgiler verir. Geleneksel yöntemlerle yapılan tarımsal üretimde toprağın ıslah edilmediğini, gübre kullanımının yetersizliğini, sulama rejimi hakkındaki bilgi düzeyinin oldukça düşük olduğunu, ıslah edilmeyen tohumların ekildiğini, kullanılan tarım aletlerinin teknolojik özelliklerinin gelişkin olmadığını, üretim için oldukça yoğun emek kullanıldığını ancak elde edilen ürünlerin bu emeği karşılamadığını gözlemlemektedir:

> Şinasi kulübesine "Bahtiyarhane" namını vermişti. Akşam işinden avdet edip de kendisine arkadaş edindiği hayvanları kapı önüne cemederek safa sürmeye başladığı zaman Şinasi kadar bahtiyar adam tasavvura dahi sığmazdı.
>
> Kendisine arkadaş edindiği hayvanlar dediğimiz zaman bunlar miyanında belki mübayaa etmiş olduğu merkep hatırınıza gelirse de koca bir çoban köpeğiyle bir de âlâ keçiyi zihninizde bulamazsınız. Köpek bekçi olarak götürülmüş olup keçiyse

> "Keçi fukara hanesinin ineğidir!" diye Şinasi'nin bir kitapta okumuş bulunduğu fıkra üzerine oraya getirilmişti.
>
> Hele tavuklar ve hindiler kuluçka çıkardıkları zaman Şinasi kendisini âdeta bir çiftlik ağası olmuş zannedecek mertebelerde büyümüş gördü… (s. 30).

Çok fazla örneklendirip detaylandırmasa da hayvancılığın da tarımdan farklı olmadığını düşünmektedir. Bu çerçeve, Anadolu köylerindeki tarım ve hayvancılığın durumunu, verimsiz olarak nitelemek doğru olacaktır. Oldukça iptidai koşullar içerisinde yoğun emek harcayarak, sadece geçim sağlayabilecek düzeyde bir üretim yapılmaktadır. Dolayısıyla sadece geçim sağlamaya yetecek bir tarım ve hayvancılığın Osmanlı ekonomisini kalkındırması mümkün değildir (Ahmet Mithat Efendi, 2000, s. 19-33).

Ahmet Mithat Efendi'ye göre, tarım ve hayvancılıkta verimsizliğe neden olan unsurları ortadan kaldırmak mümkündür. Bunun için bütün olanaklar potansiyel olarak mevcuttur. Sorun, verimsizliğe neden olan unsurları ortadan kaldıracak bilgi, donanım ve irade eksikliğidir.

Romanda, tarım ve hayvancılığın mevcut durumu değerlendirilmekle beraber, köy ekonomisi, daha geniş bir toplumsal bağlam içerisine yerleştirilmiştir. Köy ekonomisini Osmanlı toplumsal yapısının bütünüyle ilişkilendirerek ele almasını sağlayan kavram, iltizamdır. Osmanlı toplum yapısının bütününü ilgilendiren özel bir ekonomik kavram olan iltizam, Osmanlı tarihi açısından da oldukça önemlidir. Bu açıdan kavramın, roman içerisinde kullanılması bir tesadüf değildir. İltizam kavramın tarihsel anlamı ve roman içerisindeki kullanımı birlikte düşünüldüğünde, Ahmet Mithat Efendi'nin bu kavrama verdiği önem daha iyi anlaşılabilir.

Osmanlı tarihine özgü bir kavram olarak iltizam, Osmanlı Devleti'nde, belirli bir bölgenin vergi toplama işinin, sınırlı bir zaman dilimi için, genellikle müzayede usulüyle rekabete açık bir şekilde ve bir bölümünü de peşin tahsil edilerek mültezim adı verilen şahıslara güvenilir bir kefaletle devredilmesi anlamına gelmektedir (Genç, 2000, s. 154-155). İdeal olarak bu şekilde tanımlanan iltizam sistemi, zamanla önemli değişiklikler geçirmiştir. İltizam sisteminin yaygınlık kazanması, klasik Osmanlı düzeninde meydana gelen değişim süreciyle bağlantılı görülmektedir (Pamuk, 2005, s. 146-152). Klasik Osmanlı düzenindeki değişimin nedenleri arasında, savaş gelirlerinin azalması, özellikle on altıncı yüzyılın ikinci yarısından sonra, coğrafi keşiflere bağlı olarak, Osmanlı topraklarından geçen ticaret yollarının önemini kaybetmesi, Amerika kıtasının keşfinden sonra Avrupa'ya giren altın ve gümüş gibi değerli madenlerin artışıyla yükselen enflasyon, ateşli silahların savaş alanlarında üstünlük göstermesi ve Osmanlı topraklarındaki nüfus artışı ve işsizlik gibi nedenler sayılabilir. Bu değişimin en önemli sonuçlarından birisi de devlet gelirlerinin azalmasıdır. Azalan devlet gelirlerini arttırmak

için, mevcut vergi toplama sistemi içerisinde en düşük maliyetle en fazla vergi toplamaya yarayan sistem olarak iltizam, önem kazanmaya başlamıştır. İltizam sistemine yaygınlık kazandırılarak devlet gelirlerini arttırılması amaçlansa da gerçekte gelirleri artanlar, payitahttaki ve taşradaki yöneticiler olmuştur (Öz, 2005, s. 35-49). Devletin ve yöneticilerin gelirlerinin artması, toplumun üretici kesimi olan köylülerin üzerindeki vergi yükünü arttırmış, dolayısıyla bu durum, köylülerin fakirleşmesine yol açmıştır:

> Musa Ağanın bu memaliki bir değil beş on Musa Ağayı tamamıyla bahtiyar etmeye kafi olduğu elbette karilerimizin hatırına gelmiştir. Ancak bu hatıra Musa Ağada yoktu. Cemettiği arazi ve emlâkin hüsn-i idaresini yorgunluğuna değmez bir faidecik intaç eder diye bittelâkki yorulmaksızın binlerce kese akçe kazanmak için en büyük hevesini iltizamcılığa vermiş ve filvaki aşarını iltizam eylediği köylerde ahalinin mahsulâtını ta'şire başladıkça südüs ve belki de rub' derecesinde iddialara bilkıyam bîçare köylüler feryat ve figan için hükûmete müracaat edecek olsalar, mecâlis-i hükumetteki aza ve ayanın hemen kaffesi Musa Ağanın ahbabı veya hemhâli olarak yine köylülerin haksız çıkacakları derkâr bulunmakla biçareler mültezim ağanın mezalimine ister istemez gerdendâde-i teslîmiyyet olurlardı.
>
> İşte bu suretle Yamalı Musa hakikaten mâl-ı Karun'a malik olduğu halde dahi gözü doymayıp dünyada bir *Bahtiyarlık* varsa o dahi İstanbullu olmaktan ve menasıb-ı devlette bulunmaktan ibaret olduğunu zihnine koymuştu. «Ah! İstanbullu bulunsaydım da bir eyalet valisi değilse bile hiç olmazsa bir sancak mutasarrıfı olsaydım bak o vakit paranın belini nasıl kırardım!» diye her-bar tahassürlerde bulunurdu (s. 6).

Ahmet Mithat Efendi, iltizam sistemindeki değişimin toplumsal sonuçlarını Yamalı Musa Ağa üzerinden öykülemiştir. Bu sayede mevcut devlet ve toplum yapısını neredeyse bir bütün olarak eleştirmiştir. Payitahttan taşraya uzanan bürokratik kanallarla devlet, toplumun üretici kesimi olarak görülen köylülerden gereğinden fazla vergi toplamaktadır. Ancak toplanan vergiler, doğrudan devlet hazinesine gitmemektedir. Ara kademelerde yer alan bürokratik unsurlar, özellikle mültezimler aracılığıyla, toplanan vergilere el koymaktadır. Yamalı Musa Ağa, roman anlatısı içerisine, tam anlamıyla bir mültezim örneği olarak yerleştirilmiştir. Yamalı Musa Ağa, neredeyse hiçbir üretim fonksiyonunu yerine getirmeden bir taraftan kira gelirleriyle diğer taraftan topladığı vergi gelirleriyle oldukça güçlü bir maddi ve siyasi konuma sahip olmuştur. Ayrıca içerisinde bulunduğu siyasi ve bürokratik ilişkilerin kendi konumunu desteklemesi sonucunda köylüler üzerinde baskı kurabilmiştir. Mevcut iktidar ilişkileri sayesinde yükselebileceğini düşünmektedir. Vergisini topladığı bölgeden daha büyük bölgelere geçmek ister. Bir eyalet valisi ya da sancak mutasarrıfı olmak mevcut durumdan çok daha fazla

gelir elde edebileceği mevkilere karşılık gelmektedir. Ancak okuma yazma dahi bilmiyor olmasının yükselmesinin önündeki en büyük engel olduğunu düşünür. Kendisinin sahip olamadığı bu olanağa oğlu Senai Efendi'nin kavuşabilmesi için de Senai Efendi'nin eğitimine önem verir.

Romanda sanayi ve ticaretin mevcut durumu, yer yer Batı ülkeleriyle de karşılaştırılmıştır. Ayrıca geleneksel Osmanlı sanayisi ve ticaretinin Batı ülkeleriyle rekabet edebilecek düzeyde olmadığı vurgulanmıştır. Geleneksel yöntemlerle yapılan tarım ve hayvancılığın ise verimsiz olduğu belirtilmiştir. Tarım ve hayvancılığın, mevcut siyasi ve bürokratik yapıyla olan bağlantısı üzerinden genel toplumsal bunalımla ilişkisi kurulmuştur. Ahmet Mithat Efendi'ye göre, eğitimli bireyler sayesinde genel olarak Osmanlı ekonomisi, içerisinde bulunduğu durumdan kurtulabilecek ve yaşanan toplumsal bunalım karşısında istikrarın sağlanabilmesi için önemli bir sorun giderilmiş olacaktır. Sanayi ve ticarette eğitimli bireylerin önemi vurgulanmış olmakla beraber, Osmanlı toplumsal yapısının bütünüyle olan ilişkisinden dolayı, özel olarak tarım ve hayvancılıkta eğitimli bireyin rolü Şinasi Bey üzerinden öykülemiştir.

5.3. Bürokrasi

Osmanlı Devleti, egemenliği altındaki toprakları ve bu topraklarda yaşayan tebaasını merkezde (Payitaht-İstanbul) ve taşrada yapılanan oldukça geniş bir bürokrasi ağı aracılığıyla yönetmiştir. Devletin merkez ve taşra bürokrasi yapılanmasının arkasında hâkim olduğu coğrafyanın tarihsel birikimi bulunmaktadır (Ortaylı, 1996). On altıncı yüzyılın sonlarında klasik formuna kavuşan devlet yapısı, tarihsel gelişmelerin etkisiyle on sekizinci yüzyılın sonundan itibaren sorunlarla karşılaşmıştır. Nitekim on dokuzuncu yüzyılda genel olarak devlet yapısı özel olarak da bürokrasi bir tarafta geleneksel yapısı varlığını devam ettiren diğer taraftansa sürekli yeniden yapılandırılmak (reform) istenen ikili bir görünüm sergilemiştir. Bu ikili yapı, on dokuzuncu yüzyılda bunalım olarak kendisini göstermiştir.

Ahmet Mithat Efendi, çok fazla detaylandırmasa da *Bahtiyarlık* romanında bürokrasiyle ilgili düşüncelerine yer vermiştir. Romanda bürokrasinin on dokuzuncu yüzyıldaki durumu hem örneklenen memurlarla bireysel düzeyde hem de toplumsal bir kurum olarak yapısal düzeyde eleştirilmiştir.

Ahmet Mithat Efendi, bürokrasinin bireysel boyutuyla ilgili eleştirilerini, üst düzey bir memur olan Semih Efendi'nin bürokrasi hakkındaki düşüncelerinden hareketle özetlemiştir. Semih Efendi, ilmiyede yetişmiş, sonrasında mülkiyeye geçmiş bir memurdur (Ahmet Mithat Efendi, 2000, s.8). İlmiyede yetişmiş olması, medrese eğitimi aldığının göstergesidir. Klasik

İslami eğitim kurumu olan medreselerde eğitim görenler, mezun olduktan sonra eğitim, yargı ve dinle ilgili devlet teşkilatlarında görev yapabilmektedir (İnalcık, 2003, s. 173-179). Ancak, Semih Efendi'nin, hangi memuriyette ve ne tür bir konumda olduğu belirtilmemiştir. Sadece zeki, çalışkan, bilgili, ahlaklı ve saygın bir memur olarak kişisel özellikleriyle tasvir edilmiştir.

> Memur olan adam maaşı mukabilinde bütün ömrünü ve kuvâ-yı ömrünü devletine milletine satmıştır. Bu adam umûr-ı memûresinden ve devlet ve milletinin hizmetinden maada hiçbir şeye zihin ve zamanını sarf etmemelidir. Sarf ederse bunu dahi bir ihtilâs addetmelidir.
>
> Bir sanat veya ticarette fetanet ve gayret semeresi olarak milyonlar kazanmak mümkündür. Memuriyetteyse iffet ve sadakat ve istikamet feda edilmedikten sonra böyle bir servet kazanmak kabil olamaz (s. 8-9).

Semih Efendi'nin eleştirisinde, ideal bir memur tasvirine ait detayları bulmak mümkündür. İdeal memurun en önemli çalışma prensibi, sadece devleti ve milleti için çalıştığının farkında olmasıdır. Ahmet Mithat Efendi, dönemin memurlarının bu prensibe uygun bir şekilde çalıştıklarını düşünmemektedir. İdeal durumda bir memurun, elde edeceği kazanç ancak geçimini sağlamaya yetmelidir. Eğer fazlasına sahipse bu durum onun mesleğini suiistimal ettiğinin göstergesidir. Ayrıca kişinin amacı para kazanmaksa memuriyette kariyer yapmamalıdır. Özellikle serbest mesleklerde daha fazla para kazanmak mümkündür. Çok para kazanmak isteyen kişi memuriyeti değil serbest meslekleri tercih etmelidir.

Romanda bürokrasinin yapısal boyutu ise iltizam sistemindeki dönüşüme bağlı olarak örneklenmiştir. İltizam sistemindeki dönüşüm, "Ekonomi" başlıklı bölümde ele alınmıştır. On dokuzuncu yüzyılda iltizam sistemi, bu sistem içindeki bazı memurların mevkilerini suiistimal etmelerine neden olmuştur. Dolayısıyla bireylerin sahip oldukları makamları suiistimal etmeleri bireysel değil yapısal bir sorundur.

Ahmet Mithat Efendi, *Bahtiyarlık* romanında geleneksel bürokrasiyi on dokuzuncu yüzyılda işlevini yitirmiş ve yaşanan toplumsal bunalımın nedeni haline gelmiş bir toplumsal kurum olarak tasvir etmiştir. Romanda bürokrasideki sorunlara bireysel ve yapısal düzeyde değinmiş olmasına rağmen sorunun nasıl çözüleceğiyle ilgili özel bir yaklaşım sergilememiştir. Bununla beraber bürokrasideki yapısal ve bireysel sorunların ortaya konulmasını, sorunun giderilmesi için atılmış önemli bir adım olarak görmek mümkündür.

5.4. Siyaset

Ahmet Mithat Efendi, romanda, iki farklı düzeyde siyasal tartışma yürütmüştür. Öncelikle, dönemin padişahı II. Abdülhamid'in isminden övgüyle söz etmesi taraf olduğunun

göstergesidir. Ayrıca, İbn-i Haldun'un medeniyyet ve bedâvet kavramlarını ve yöntemini kullanarak, toplumsal ilişkiler üzerinden dolaylı bir siyasal tartışma yürütmüştür. Doğrudan ve dolaylı olarak siyasal tartışmalara girmesi, bir taraftan Ahmet Mithat Efendi'nin siyasal tercihleri, diğer taraftan dönemin hâkim siyasal ve toplumsal sorunları hakkında fikir vermektedir.

Osmanlı Devleti'nin otuz dördüncü padişahı II. Abdülhamid, 1876-1909 yılları arasında hüküm sürmüş, özellikle kendi dönemindeki toplumsal ve siyasal gelişmeler ve bu gelişmeler karşısında takındığı tavır nedeniyle tarihçiler arasında tartışılmıştır. Bu dönemi ele alan tarihçiler, II. Abdülhamid'i değerlendirme tarzları bakımından, birbirlerinden tamamen ayrıştırılabilen iki ayrı gruba bölünmüştür. Tarihçilerin II. Abdülhamid ve dönemiyle ilgili yaptıkları değerlendirmelerin bir kısmı bu dönemin olumlu özelliklerini, diğer bir kısım ise olumsuz özelliklerini ön plana çıkarmaktadır. Ahmet Mithat Efendi'nin yaklaşımını, II. Abdülhamid ve döneminin olumlu özelliklerini ön plana çıkaran yaklaşımların başında saymak mümkündür (Çetinsaya, 1998, s. 137-146).

Bir edebiyatçının, eserine, dönemin padişahının ismini yerleştirmesi farklı nedenlerle gerekçelendirilebilir. Ahmet Mithat Efendi, II. Abdülhamid'in ismini öykü içerisine, sadece edebî gerekçelerle yerleştirmiş olabileceği gibi siyasal amaçlarla da yerleştirmiş olabilir. Ancak bu iddiaların hiçbirisini, tek bir romandan hareketle, yanlışlamak ya da doğrulamak mümkün değildir. Ahmet Mithat Efendi, II. Abdülhamid'e bağlılığını, edebî olmayan eserleriyle de göstermiştir. Bu eserlerin en önemlilerinden birisi de *Üss-i İnkılap*'tır. *Üss-i İnkılap*'ta Ahmet Mithat Efendi, Kırım Savaşı'ndan I. Meşrutiyet'in ilanına kadar, Osmanlı'da yaşanan siyasal ve toplumsal gelişmeleri tarihsel bir bakış açısıyla ele almıştır. Ayrıca hem I. Meşrutiyet'in ilanı hem de padişahlığının ilk yılındaki uygulamalarından dolayı, II. Abdülhamid'e olan bağlılığını açıkça ifade etmiştir (Ahmet Mithat Efendi, 2013). Kısacası Ahmet Mithat Efendi hem edebî eserlerinde hem de diğer eserlerinde dönemin padişahı II. Abdülhamid hakkında oldukça olumlu bir yaklaşım sergilemiştir. Dolayısıyla *Bahtiyarlık* romanındaki yaklaşımın, Ahmet Mithat Efendi'nin, II. Abdülhamid hakkındaki genel görüşleriyle örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Ahmet Mithat Efendi, romanda, II. Abdülhamid'i büyük bir minnet ve şükranla anmasına rağmen oldukça yoğun bir biçimde toplumsal eleştiriler de yapmıştır. Toplumsal eleştirinin nesnel olarak siyasetle bağı vardır ve Ahmet Mithat Efendi'nin bu durumun farkında olmadığını düşünmek mümkün değildir. Ancak bu eleştirilerden bütünsel bir siyasal tavır üretmemiştir. İbn-i Haldun'un kavramlarını ve yöntemini kullanarak toplumsal eleştirilerini dolaylı olarak siyasete bağlamıştır. Ahmet Mithat Efendi, medeniyyet ve bedâvet kavramlarını,

nesnel olarak, on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumunun yaşadığı bunalımın nedenleri ve sonuçlarını açıklamak üzere kullanmıştır. Bu çerçevede, yaşanan toplumsal bunalıma neden olan, Batı kültürü ve değerlerinin etkisi ve geleneksel toplumsal kurumların işlevlerini yitirmelerini, medeniyyet göstergesi olarak okumak mümkündür. Osmanlı toplumu ve devleti, mevcut haliyle, İbn-i Haldun'un kullandığı anlamda medeni toplum özelliği göstermektedir ve bir bütün olarak çözülmenin eşiğindedir. Çözülmenin gerçekleşmesi, bedâvet özellikleri gösteren bir toplumun Osmanlı'ya müdahalesine bağlıdır. Bu aşamada Ahmet Mithat Efendi, İbn-i Haldun'un yönteminde bir kırılma yapar. Osmanlı toplumundaki medeniyyet halini çözülme olarak görmesine rağmen, çözülmenin engellenerek toplumsal istikrarın sağlanabileceğini düşünmektedir. İstikrarın sağlanabilmesi için, merkeze aldığı yeni bir Osmanlı bireyi etrafında, geleneksel toplumsal kurumların değişen toplumsal koşullara uyum sağlayacağı bir dönüşüm modeli kurguladığı söylenebilir. Bu kurguda, toplumsal bunalımın üstesinden gelecek dinamikleri bedâvet kavramıyla ilişkili bir biçimde düşünmek mümkündür.

5.5. Eğitim

Ahmet Mithat Efendi, öykü içerisinde, toplumsal bir kurum olarak eğitimin on dokuzuncu yüzyıldaki durumunu tasvir etmekle beraber çeşitli eğitim süreçleri de öykülemiştir. Bu sayede eğitimle ilgili genel düşüncelerini bireysel örnekler üzerinden somutlaştırmak istemiştir. Eğitim, romanda, iki farklı düzeyde kurguya dâhil edilmiş bir toplumsal kurumdur. Birinci düzeyde, oldukça geniş bir çerçevede ele alınmış ve diğer geleneksel kurumlar gibi, on dokuzuncu yüzyılın özgül toplumsal koşullarıyla ilişkisi çerçevesinde değerlendirilmiştir. İkinci düzeyde ise öykülenen eğitsel süreçlerle, dönemin eğitim sistemiyle ilgili oldukça fazla detaya yer verilmiştir. Bu çerçevede Senai Efendi ve Şinasi Bey'in Mekteb-i Sultanî'de ve öncesinde gördükleri okul eğitimleri ve mezuniyet sonrasındaki mesleki eğitimleri, Nusret Hanım ve Mansur Bey'in evde gördükleri eğitim roman içerisinde birçok boyutuyla ele alınmıştır. Öykülenen detayların hem genel olarak Osmanlı toplum yapısıyla hem de özel olarak eğitim kurumuyla bir bütünlük içerisinde kurgulandığını söylemek mümkündür. Bu açıdan eğitimin genel ve özel boyutları birbirleriyle ilişki içerisindedir. Ancak bu araştırmada, romandan hareketle, Ahmet Mithat Efendi'nin eğitim hakkındaki genel düşüncelerine yer verilecektir.

Ahmet Mithat Efendi'ye göre geleneksel eğitim, diğer geleneksel toplumsal kurumlar gibi, on dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal değişime uyum sağlayamamıştır. Bu açıdan, geleneksel eğitim kurumunun işlevini yitirdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla on dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal değişime bağlı olarak ortaya çıkan bunalımın nedenlerinden birisi de geleneksel eğitimdir. Bu çerçevede eğitim, doğrudan ya da dolaylı olarak, bütün toplumsal kurumlarla ilişkilendirilmiştir. Genel olarak bakıldığında, eğitim

sisteminde meydana gelen değişimin en önemli boyutu, özellikle Batılı tarzda eğitim veren okulların açılması ve Batılı eğitimin toplum tarafından kabul görmeye başlamasıdır. Meydana gelen değişimi niteleyen her iki unsurun oluşmasında da Osmanlı Devleti'nin iradesinin önemli bir yeri bulunmaktadır. On dokuzuncu yüzyılda, Batılı tarzda eğitim veren okulların açılmasında ve toplumsal meşruiyetlerinin sağlanmasında Osmanlı Devleti'nin iradesi belirleyici olmuştur. Devletin eğitim sistemine müdahalesinin oldukça bilinçli ve planlı olduğu düşünülebilir. Devlet, eğitim sistemini tamamen değiştirecek radikal değişiklikler yapmaktansa kademeli bir değişim anlayışıyla hareket etmiştir. Nitekim devlet, eğitim sistemini tamamen değiştirebilecek altyapıya henüz sahip olmadığı gibi, yöneticiler değişimin yaratacağı toplumsal tepkiyi de hesaba katmış olabilir. Kısaca ifade etmek gerekirse, on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı eğitim sisteminde ikili bir yapı bulunmaktadır. Bir tarafta geleneksel eğitim varlığını devam ettirirken, diğer tarafta Batılı tarzda eğitimin Osmanlı eğitim sisteminde belirginleşmeye başladığı görülmektedir:

> Asr-ı celîl-i Hazret-i Abdülhamîd-i Gazî'nin her bir eseri her ne zaman olsa muhassenât-ı asrıyyeden addolunabilecek kadar büyük şeyler olup bunlar miyanında en büyüklerinden birisi dahi alelumum etfalin ve alelhusus etfâl-i inâsın terbiye ve talimleri için iktiza eden programların kat'iyen tayin olunmaları kaziyeleri addolunsa sezadır (s. 42).

Romanda, geleneksel eğitim ne kadar eleştirilmişse on dokuzuncu yüzyılda meydana gelen değişim de o kadar onaylanmıştır. Bu çerçevede, Ahmet Mithat Efendi'nin, Osmanlı eğitim sisteminde meydana gelen değişimi neredeyse tamamen II. Abdülhamid'e özgülediği söylenebilir. *Bahtiyarlık* romanında Ahmet Mithat Efendi, II. Abdülhamid'in adını, üç yerde, büyük bir şükran ve minnetle anar (Ahmet Mithat Efendi, 2000, s. 3,42,47). Ancak, II. Abdülhamid'in adını, şükran ve minnetle anmasının gerekçesi kişisel değildir. Uyguladığı eğitim politikaları nedeniyle II. Abdülhamid'e teşekkür etmek için adını anmıştır. Dolayısıyla, Ahmet Mithat Efendi'nin, eğitim kurumunu önemsediğini ve dönemin eğitim politikalarını onayladığını göstermek için II. Abdülhamid'in ismini romana özel olarak yerleştirdiğini düşünmek mümkündür. Ahmet Mithat Efendi'ye göre, II. Abdülhamid, uyguladığı politikalarla, geleneksel eğitimdeki işlevsizliği ortadan kaldırabilecek adımlar atmaktadır. Nitekim bu yaklaşım, romanın genel anlatısıyla da uyum içerisindedir. II. Abdülhamid dönemi eğitim politikaları, genel olarak on dokuzuncu yüzyıl açısından önemli olmakla beraber, öncesi ve sonrası da vardır. Dolayısıyla, on dokuzuncu yüzyılının bütününde yapılanların tamamını II. Abdülhamid'e özgülemek doğru değildir. Bu durumun, Ahmet Mithat Efendi'nin siyasal tercihleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

6. Mekân

Romanda tasvir edilen mekânlar, bir taraftan roman kişilerinin öznel algılarını diğer taraftan on dokuzuncu yüzyılın özgül toplumsal koşullarını yansıtmaktadır. Ayrıca mekân tasvirlerinin, roman kurgusunun bütünüyle ilgili olduğu ve çoğunlukla açık mekânların tasvir edildiği söylenebilir.

Roman kişilerinin mekân algıları, öncelikle öznel tercihlerini göstermektedir. Senai Efendi köyde doğmasına rağmen şehirde, Şinasi Bey ise şehirde doğmasına rağmen köyde yaşamak istemektedir. Senai Efendi ve Şinasi Bey'in kendi gelecekleriyle ilgili düşüncelerinde mekân tercihlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Her ikisi de kendilerini gerçekleştirme olanaklarının yaşadıkları mekânla bağlantılı olduğunu düşünmektedir. Senai Efendi, Batı kültürü ve değerlerini yaşamının hedefi olarak görmektedir. Batı, medeniyeti temsil etmektedir. Ancak Batı'yı sadece biçimsel özellikleriyle tanır ve marjinal yaşam tarzlarıyla özdeşleştirir. Batılı olma ve şehirde yaşama tutkusu yüzünden İstanbul, Paris ve Roma gibi kentlerde, büyük bir serveti tüketerek Osmanlı kültürü ve değerleriyle olan bağını koparır. Şinasi Bey ise şehir yaşamının insana sunduğu olanaklardan fazlasını götürdüğünü düşünmektedir. İnsan, ancak şehirden uzaklaşarak huzuru ve mutluluğu yakalayabilir. Dolayısıyla öğrencilik yıllarından itibaren yaşadığı şehir yaşamını terk ederek köye yerleşmek istemektedir. Eğitimini tamamladıktan sonra bir köye yerleşerek kısa zamanda oldukça müreffeh bir yaşam kurar ve de istediği huzur ve mutluluğu yaşamında sağlar.

Ahmet Mithat Efendi, on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumunun içerisinde bulunduğu koşulları, İbn-i Haldun'un kavramları ve yöntemiyle analiz edip öngörülerde bulmuştur. Bu çerçevede kullandığı medeniyyet ve bedâvet kavramlarının roman içerisinde mekânsal karşılıkları bulunmaktadır. Nitekim yerleşim yeri olarak mekân, İbn-i Haldun'un *Mukaddime*'de özel olarak üzerinde durduğu bir konudur (Elmacı, 2017, s. 225-237). Roman anlatısı içerisinde medeniyyet, özel olarak İstanbul'la ilişkilendirilmiştir. Yaşanan toplumsal bunalımın etkisi en fazla İstanbul'da hissedilmektedir. İstanbul'un aynı zamanda idarî merkez olması, yaşanan toplumsal bunalımın etkisini göstermesi açısından da önemlidir. Medeni bir toplum olarak çözülme riskiyle karşı karşıya olan Osmanlıyı içerisinde bulunduğu bunalım ortamından çıkaracak ve istikrarı tesis edecek olan güçler, bedâvet kavramıyla ilişkili bir şekilde kurgulanmıştır. Toplumsal istikrarın tesisiyle ilgili bir kavram olan bedâvet, en açık şekilde mekânsal tasvirlerde karşılık bulmaktadır:

> Hüdavendigâr vilayeti dâhilinde Sultanoku Sancağı'nda bulunuyoruz. Mevsim dahi kasımı yirmi gün geçmiş olan bir zamandır.

> Bir Anadolu haritasına nazar edildiği zaman vatanımızın bütün dünya yüzünde azim bir bâğ-ı irem olmaya salâhiyet şanıyla yaratılmış bulunduğuna insanın şüphesi kalır mı? Karadeniz ve Marmara ve Bahr-ı Sefid vatanımızı üç taraftan maattezeyyün ihata etmiş ve Fırat ve Dicle gibi büyük nehirler dördüncü denizimiz olan Basra Körfezi'ne doğru süzülüp Bahr-ı Ahmer dahi beşinci denizimiz olarak Bahr-ı Muhît-i Hindî'ye doğru bize yol açmakta bulunmuştur.
>
> Vatanımızın şu letâfet-i umûmiyyesi miyanında enzâr-ı hayret bilhassa Hüdavendigâr vilâyet-i celîlesine mansup ve münhasır kalır. Toros silsilesinin en güzel şubeleri bu vilayet dâhilindedir. Sakarya Kırkpınar ve Nilüfer gibi en güzel nehirler bu kıt'a-i mübâreke dâhilinde çağlar. Dağları dağlıktan muntazır olan letafet ve menfaatin her türlüsünü havi ve ovaları ovalardan beklenebilen hüsün ve muhassenatın kâffesini camidir.
>
> Karilerimizin hayallerini sevkeylediğimiz Sultanoku Sancağı'ysa Sakarya nehrinin sâhil-i yesârı üzerinde bulunup Porsuk çayı ve Pitekas deresi gibi akarsuları ve tatlıca mütemevviç arazisiyle en ziyade câlib-i enzâr-ı hayret olan bir yerdir. Hele Osmanlılık şaşaasının uyûn-ı cihanı kamaştırmaya başladığı sancak bu sancak olmakla şu yüzden dahi burasının Osmanlılar nazarındaki kutsiyeti hiçbir şeye kıyas kabul edemez.
>
> İşte mevsimin rûz-ı kasımdan yirmi gün sonra olduğunu haber verdiğimiz bir zamanda şöyle güzel bir sancak içinde bulunuyoruz.
>
> O sancağın dahi vasat-ı şimâl-i garbîsindeyiz ki Pitekas deresinin Ermeni dağından nebean ederek Ermeni derbendini geçtikten sonra Bozok ovasına doğru indiği bir yerinde yani asıl Bozok kasabacığının iki buçuk saat kadar şimâl-i şarkı cihetindeyiz (s. 19-20).

Ahmet Mithat Efendi, öncelikle Osmanlı coğrafyasının sınırlarını tanımlar. Oldukça estetik kaygılarla tanımladığı sınırlar, sadece coğrafi genişlikle ilgili değildir. Tanımlanan sınırlar, vatan toprağının sınırlarıdır. Coğrafyanın vatan olarak tahayyül edilmesinin, siyasal bir motivasyonla ilişkili olduğunu düşünmek mümkündür. Dönemin ideolojik yaklaşımları göz önünde tutulursa, henüz milliyetçi ideolojinin tam anlamıyla benimsenmediği ve muhalefetin Osmanlıcılık, II. Abdülhamid'in ise İslamcılık ideolojisini hâkim kılmaya çalıştığı bir siyasal atmosferde, coğrafyanın vatan olarak tahayyül edilmesi, Osmanlıcılık ve İslamcılık arasında özel bir siyasal tercihi göstermemektedir. Ancak bu durum, vatan kavramının siyasetle ilgisinin olmadığı anlamına da gelmez. Vatan, dönemin bütün ideolojilerini ortaklaştıran önemli bir siyasal kavram olarak düşünülebilir.

Ahmet Mithat Efendi, Osmanlı sınırlarına vatan toprağı olarak işaret etmenin dışında özel bir mekânsal tasvir de yapmıştır. Tasvir edilen bu mekân, tarihsel olarak Osmanlı Devleti'nin kurulduğu coğrafyaya işaret etmektedir. Ahmet Mithat Efendi'nin bu tercihi bilinçli olarak yaptığını söylemek mümkündür. Nitekim tasvir içerisinde bu hususa dikkat çekmiş ve Osmanlı Devleti'nin kurulduğu coğrafyaya kutsal bir anlam atfedilmiştir. Tasvir edilen bu mekân, Şinasi Bey'in, mezuniyetin ardından yerleştiği köydür. Roman kurgusunun bütünü açısından tasvir edilen bu köyün özel bir önemi bulunmaktadır. Ahmet Mithat Efendi on dokuzuncu yüzyılda yaşanan toplumsal bunalımı İbn-i Haldun'un medeniyyet kavramıyla ilişkilendirmiştir. Osmanlı Devleti'nin kurulduğu coğrafya ise bu medeniyyet halinin yarattığı çözülme riskinden toplumu kurtararak istikrarı tesis edecek olan bedâvetle ilişkilidir. Nitekim romanın bütününde yaşanan toplumsal bunalımdan çıkış için, ideal Osmanlı bireyinin merkezde olduğu bir dönüşüm modeli kurgulanmıştır. Bu model, ideal Osmanlı bireyinin iradesiyle geleneksel toplumsal kurumların yaşanan değişime uyarlanmasından ibarettir. Öyküde ideal Osmanlı bireyi olarak tasvir edilen Şinasi Bey, geleneksel bir köye yerleştirilmiştir. Bu köyde, tarım ve hayvancılık yaparak oldukça müreffeh bir yaşam kurmuştur. Ancak seçilen köyün Osmanlı Devleti'nin kurulduğu coğrafyada olması, Ahmet Mithat Efendi'nin sembolik düzeyde, istikrarın sağlanabilmesinin Osmanlının yeniden kuruluşu anlamına geleceğini göstermeye çalıştığını düşündürmektedir.

7. Sonuç

Ahmet Mithat Efendi, *Bahtiyarlık* romanında, on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumunun sorunları ve bu sorunların çözümü hakkındaki düşüncelerini edebî bir metnin olanakları çerçevesinde ortaya koymuştur.

Ahmet Mithat Efendi'ye göre on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumu önemli bir değişim geçirmektedir. Romanda değişime neden olan iki unsurun altı çizilmiştir. Bunlardan birincisi ve üzerinde daha fazla durulan neden, Batı kültürü ve değerlerinin Osmanlı toplumu üzerindeki etkisidir. On dokuzuncu yüzyılda Batı kültürü gerek Avrupa ülkelerinden gelerek Osmanlı toplumunda yaşamaya başlayan Batılılar tarafından gerekse Batı kültürüyle ilişki içerisindeki Osmanlılar tarafından oldukça etkin bir biçimde yaşanmaktadır. İkinci neden ise geleneksel Osmanlı toplumsal kurumlarının işlevlerini yitirmiş olmalarıdır. Bu açıdan özel olarak aile, ekonomi, bürokrasi, siyaset ve eğitim gibi kurumlardaki geleneksel anlayışın toplumsal değişime bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap veremediğini düşünmektedir. Bir taraftan Batı kültürünün etkisi diğer taraftan geleneksel Osmanlı toplumsal kurumlarının işlevlerini yitirmiş olmaları, on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumunu bir bütün olarak

bunalım içerisine sokmuştur. Öykü içerisinde, bunalımın siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel nedenlerine hem bireysel hem de toplumsal düzeyde değinilmiştir.

Ahmet Mithat Efendi'ye göre, on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumunun yaşadığı bunalımın toplumsal yapıda bir çözülme yaratması ihtimal dâhilindedir. Dolayısıyla çözülmeye neden olan unsurlar giderilerek toplumsal istikrarın tesis edilmesi gerekmektedir. Ahmet Mithat Efendi'ye göre bunalım, Batı kültürünün etkisi ve geleneksel toplumsal kurumların işlevlerini yitirmelerinden kaynaklansa da istikrarın sağlanması için her iki nedene karşı bütünsel bir yaklaşım sergilemez. Batı kültürünü topyekûn kabul ya da reddetmediği gibi geleneksel Osmanlı toplumsal düzenine geri dönüşü de savunmaz. Toplumsal istikrarın sağlanabilmesi için bireysel düzeyde ve toplumsal kurumlar düzeyinde, birbirleriyle ilişkili, iki ayrı dönüşüm modeli kurgulamıştır. Bir taraftan yeni bir Osmanlı bireyi tasvir ederken diğer taraftan aile, ekonomi, bürokrasi ve eğitim gibi kurumlardaki geleneksel özelliklerin değişen toplumsal koşullara uyum sağlaması gerektiğini ileri sürmüştür.

Ahmet Mithat Efendi romanda on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumunun yaşadığı değişime bağlı olarak ortaya çıkan bunalımın nedenleri ve toplumsal istikrarın sağlanabilmesinin koşullarıyla ilgili düşüncelerini sergilerken İbn-i Haldun'un kavramlarını ve yönetimini kullanmıştır. Bu çerçevede İbn-i Haldun'un medeniyyet ve bedâvet kavramları Ahmet Mithat Efendi'nin Osmanlı devletinin ve toplumunun on dokuzuncu yüzyıldaki durumunu açıklamak üzere kullandığı kavramlardır. İbn-i Haldun'a göre toplumlar çalışma, tüketim, yerleşme ve siyasal örgütlenme biçim ve alışkanlıklarına göre, genel olarak, medeni (yerleşik) ve bedevi (göçebe) toplumlar olmak üzere ikiye ayrılır. Tarih de medeni ve bedevi olarak adlandırılan toplumlar arasındaki mücadeleyle şekillenen döngüsel bir süreçtir. İbn-i Haldun'a göre medeni toplumlar zaman içerisinde ulaştıkları refah nedeniyle lüks yaşam biçimini benimserler. Ancak lüks yaşamın sürekliliğinin sağlanması için daha fazla vergi gerekmektedir. Devlet de daha fazla vergi alabilmek için topluma zorla baskı kurar. Bu süreç medeni toplumu zayıflatır ve çözülmenin eşiğine getirir. Çözülmek üzere olan medeni toplum dışarıdan gelen bir bedevi toplumun müdahalesiyle yok olur.

Bir bütün olarak bakıldığında, Ahmet Mithat Efendi'nin medeniyyet ve bedâvet kavramlarını kullanış tarzıyla İbn-i Haldun'un kullanışı arasında benzerlikler olduğu gibi bazı farklar da bulunmaktadır. Bu farklardan birincisi, kavramların ve yöntemin, bir tarih çalışmasında değil, edebî bir eserde kullanılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Ahmet Mithat Efendi, öznel bir edebî eser olan *Bahtiyarlık* romanının kurgusunu, nesnel bir on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumu değerlendirmesiyle ilişkilendirmiştir. İbn-i Haldun'un yöntemi ve kavramları da hem öznel edebî metnin hem de nesnel analizin kurgusunda kullanılan temel

kavramlar olmuştur. Böylesi bir kurgu, roman anlatısı açısından oldukça zenginleştirici olduğu gibi özgün bir İbn-i Haldun yorumu olduğu da açıktır. Ahmet Mithat Efendi'nin, *Bahtiyarlık* romanının, doğrudan ya da dolaylı olarak İbn-i Haldun'un yöntemini ve kavramlarını kullanan çalışmalar içerisinde, oldukça özgün bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

İkinci önemli fark, İbn-i Haldun, kavramlarını ve yöntemini, incelediği toplumların ortak özelliklerini ifade etmek üzere genel soyutlamalar olarak kullanmışken, Ahmet Mithat Efendi'nin soyut kavramları on dokuzuncu yüzyıl Osmanlı toplumuna uygulamasıdır. Soyut kavramlar ve yöntemler, somut toplumlara uygulanırken, çeşitli açılardan daraltılabilir ya da genişletilebilir. Örneğin, İbn-i Haldun'un yaklaşımında, yöntemsel açıdan en önemli kavramlardan birisi olan asabiyyet, romanda hiç kullanılmamıştır. Asabiyyet kavramının doğrudan siyasi sonuçları olması, romanda kullanılmamasının gerekçelerinden birisi olarak düşünülebilir.

Başka bir fark ise, medeni toplumlarla bedevi toplumlar arasındaki ilişkinin siyasal sonuçlarıyla ilgilidir. İbn-i Haldun'a göre medeni toplumlar ve bedevi toplumlar arasında döngüsel bir süreklilik vardır. Ancak bu süreklilik, bedevi toplumun medeni toplumu yıkarak siyasal egemenliği eline geçirdiği bir şiddet ilişkisi barındırır. Bu anlamda bedavet, medeniyyete dışsal bir toplumsal konumdur. Ahmet Mithat Efendi'nin yorumunda ise medeniyyet ve bedâvet aynı toplumsal ilişkiler içerisine yerleştirilmiştir. Bu anlamda, bedâvetin, medeniyyete içsel olduğu söylenebilir. Ahmet Mithat Efendi, medeniyyet ve bedâvet kavramlarını on dokuzuncu yüzyıl Osmanlısındaki bireysel ve toplumsal ilişkileri açıklamak için kullanmış, bundan doğrudan siyasal bir sonuç çıkarmamıştır. On dokuzuncu yüzyılda Osmanlı toplumu bir taraftan yıkılmak üzere olan bir medeni toplum özelliği gösterirken diğer taraftan kendi içerisinde bu yıkım sürecini tersine çevirebilecek içsel bedâvet özelliklerine de sahiptir.

Aralarındaki farklar ne olursa olsun, Ahmet Mithat Efendi, İbn-i Haldun'un yöntemini ve kavramlarını, kendisinden neredeyse altı yüzyıl sonra, yaşadığı topluma uygulayabilmiş ve edebî bir formda kullanabilmiştir. Bu durum, bir taraftan, İbn-i Haldun'un yönteminin ve kavramlarının gücünü, diğer taraftan, Ahmet Mithat Efendi'nin yeteneğini göstermektedir.

Kaynaklar

Ahmet Mithat Efendi. (2013). *Üss-i İnkılap*, (Haz. İ. Nebi Uysal), İstanbul: Dergâh.

Ahmet Mithat Efendi. (2000). *Hayret – bahtiyarlık, bütün eserleri romanlar X,* (Haz. Nuri Sağlam), Ankara: TDK Yayınları.

Akşin, S. (1997). Düşünce ve bilim tarihi (1839-1908). *Türkiye Tarihi 3 Osmanlı Devleti 1600-1908*, (S. Akşin, Yay. Yön.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Altuniş Gürsoy, B. (2015). 19. yüzyıl Türk romanında yanlış batılılaşma. *Aydın Türklük Dergisi,* 1(1), 47-56.

Başoğlu, N. (2014). Ahmet Mithat Efendi'nin karı koca masalı adlı eserinde evlilik kurumu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 3(3), 173-184.

Çetin, N. (2016). *Tanzimat dönemi Türk edebiyatı.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çetinsaya, G. (2001). Abdülhamid'i anlamak: 19. yüzyıl tarihçiliğine bir bakış. *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek: Sempozyum Bildirileri,* Metis, Şubat 1998, Ankara s. 137-146.

Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Durgun, H. H. (2015). *Ahmet Mithat Efendi ve edebiyat.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Duben, A., Behar, C. (1998). *İstanbul haneleri: evlilik, aile ve doğurganlık 1880-1940.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Elmacı, S. (2017). Ortaçağ'da yerleşmelerin sınıflandırılmasına modern yaklaşım; İbn-i Haldun. *Turkish Studies,* 12(29), 225-237.

Esen, N. (1990). *Türk romanında aile kurumu (1870-1970).* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

_____. (2014). *Hikâye anlatan adam: Ahmet Mithat.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Genç, M. (2000). İltizam. *TDV İslam Ansiklopedisi,* 22, 154-158.

Georgeon, F. (2006). *Osmanlı-Türk modernleşmesi (1900-1930).* (A. Berktay, Çev.). İstanbul: YKY.

Gökçek, F. (2012). *Küllerinden doğan Anka: Ahmet Mithat Efendi üzerine yazılar.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Hassan, Ü. (1977). *İbn-i Haldun'un metodu ve siyaset teorisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

İnalcık, H. (2003). *Osmanlı imparatorluğu klasik çağ (1300-1600).* (R. Sezer, Çev.). İstanbul: YKY.

Karabulut, M. (2008). *Batılılaşma açısından tanzimat dönemi Türk romanı.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Namlı, T. (2010). *Tanzimat devri Türk romanında sosyal tenkit.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neumann, C.K. (1999). *Araç tarih amaç tanzimat: Tarih-i Cevdet'in siyasi anlamı.* (M. Arun, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Okay, O. (2008). *Batı medeniyeti karşısında Ahmet Mithat Efendi.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____. (2011a). *Batılılaşma devri Türk edebiyatı.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

_____. (2011b). *Sanat ve edebiyat yazıları.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Okumuş, E. (2006). İbn-i Hâldun'un Osmanlı düşüncesine etkisi, *İslâm Araştırmaları Dergisi,* 15, 141-185.

Ortaylı, İ. (1996). *Türkiye idare tarihine giriş.* Ankara: Turhan Kitabevi.

Öz, M. (2005). *Kanun-ı kadîmin peşinde: Osmanlı'da "çözülme" ve gelenekçi yorumcuları (XVI. yüzyıldan XVIII. yüzyıl başlarına).* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Özdemir, M. ve Yegen, Ü. (2016). Ahmet Mithat Efendi'nin "Karnaval", "Henüz 17 yaşında" ve "Vah" romanlarında batı medeniyeti eleştirisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 5(1), 324-350.

Pamuk, Ş. (2005). *Osmanlı-Türkiye iktisadî tarihi 1500-1914*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sağlam, M. H. (2014). Tartışmalı bir eser: Ahmet Mithat Efendi'nin bahtiyarlık romanı üzerine bir tahlil çalışması. *Turkish Studies*, *9*(3), 1219-1234.

Tüzer, İ. (2014). *Ahmet Mithat anlatılarında kimlik inşası ve modernizm.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yeşilyurt, Ş. (2014). *Ahmet Mithat Efendi'nin romancılığı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, Y. (2001). Türkçe'de İbn Haldun üzerine yapılan çalışmalar, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 1(4), 139-174.

Yurdaydın, H. G. (1997). Düşünce ve bilim tarihi (1600-1839). *Türkiye Tarihi 3 Osmanlı Devleti 1600-1908*, (S. Akşin, Yay. Yön.). İstanbul: Cem Yayınevi.

Extended Abstract

In his novel *Bahtiyarlık*, Ahmet Mithat Efendi has discussed the problems and the solution proposals of the nineteenth century Ottoman society. He expressed his argument both directly by conveying opinions on the subject and indirectly in the framework of the possibilities of a literary text.

According to Ahmet Mithat Efendi, in the nineteenth century the Ottoman society underwent a significant change and the change has manifested itself as a crisis in all aspects of social life. In the narrative, the political, economic, social and cultural reasons of the crisis are mentioned at both the individual and the social level. The main cause of the crisis was the change in the traditional Ottoman social order. Ahmet Mithat Efendi thought that there are two reasons for the change. The first one was the effect of Western culture and its values on the Ottoman society. In the nineteenth century, Western culture was experienced in Ottoman society, by the Westerners living in Ottoman lands and by the Ottomans in relation to Western culture. The second reason was the loss of social functions of the traditional social institutions. In this period traditional institutions such as family, economy, bureaucracy and education were unable to respond to social needs. Shortly, the impact of Western culture and its values on Ottoman society and the loss of function of traditional social institutions have put the Ottoman society in crisis.It is possible that the crisis experienced by the Ottoman society would create a dissolution at the social structure. Therefore, it is necessary to establish social stability by eliminating the factors that cause dissolution. Ahmet Mithat Efendi, in order to establish social stability, advocates neither a return to the traditional social order nor fully adaptation Western culture and values. Instead, he has created two different transformation models at the level of individuals and social institutions. On the one hand he described a new Ottoman individual, on the other hand suggested that social institutions should adapt to changing conditions.

In the novel, Ahmet Mithat Efendi has used Ibn Khaldun's concepts and method in order to explain the crisis experienced by Ottoman society in the nineteenth century. In this context, Ahmet Mithat Efendi has used Ibn Khaldun's concepts of civil (medeni) and nomadic (bedevi) to explain the state of the nineteenth century Ottoman state and society. According to Ibn Khaldun, societies are divided into two as civilized and nomadic societies in general, according to their forms of study, consumption, settlement and political organization. History is a cyclic process shaped by the struggle between civilized and nomadic societies. According to Ibn Khaldun, civilized societies adopt the luxury lifestyle due to the welfare they

have achieved over time. However, more tax is required to ensure the continuity of luxury life. The state uses force to society in order to collect more taxes. This process weakens the civilized society and brings it to the brink of resolution. The civilized society, which is about to be dissolved, disappears by the intervention of an outsider nomadic society.

Ahmet Mithat Efendi has made some changes when using the concepts and method of Ibn Khaldun. It can be said that these changes arose from the use of the concepts and method of Ibn Khaldun in a literary work, not a history study. As a matter of fact, the change of abstract concepts and methods is normal when it is applied to concrete societies. While Ibn Khaldun has used his concepts and method as general abstractions to explain the societies, Ahmet Mithat Efendi has applied Ibn Khaldun's abstract concepts and method to the nineteen century Ottoman society by a literary language. Hence, the *Bahtiyarlık* novel can be accepted as an original Ibn Khaldun interpretation. The most important characteristic of Ahmet Mithat Efendi's Ibn Khaldun interpretation is related to the political consequences of the relationship between civilized societies and nomadic societies. According to Ibn Khaldun, there is a cyclical continuity between civilized societies and nomadic societies. However, in this continuity, there is a moment in which the nomadic society destroyed civilized society by using violence. In this sense, the nomadism is an external social position to civilized societies. In the interpretation of Ahmet Mithat Efendi civilized society and nomadic society placed in the same social relations. In this respect, it can be said that the nomadism is an internal social situation to the civilization. Ahmet Mithat Efendi has used the concepts of civilized and nomadic to explain the individual and social relations in the nineteenth century Ottoman Empire and did not draw a direct political result from them. In the nineteenth century the Ottoman society has civilized society features that was about to be demolished on the one hand, and on the other hand, it also had the nomadic properties that could reverse process of destruction. These features are exemplified within the narrative in a wide frame from individual behaviors to social institutions.

Regardless of their differences, almost six centuries later, Ahmet Mithat Efendi was able to use Ibn Khaldun's method and concepts in a literary way. On the one hand, this shows the power of Ibn Khaldun's methods and concepts and on the other hand shows the talent of Ahmet Mithat Efendi.

Yıldız, S. (2019). Gıda "kök"ten gelir: Tanpınar'ın "akşam" şiirinin oluşum (tekevvün) süreci ve mitolojik zemini. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1613-1629.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1613-1629, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

GIDA "KÖK"TEN GELİR: TANPINAR'IN "AKŞAM" ŞİİRİNİN OLUŞUM (TEKEVVÜN) SÜRECİ VE MİTOLOJİK ZEMİNİ

Saadettin YILDIZ*

Geliş Tarihi: Temmuz, 2019 ***Kabul Tarihi: Eylül, 2019***

Öz

Edebî metinlerin oluşumu, okuyucunun pek dikkatini çekmese de, uzun ve zorlu bir süreçten geçerek tamamlanır. Sanatçının çalışma tarzı, mizacı, girişkenliği, titizliği, mükemmeliyetçiliği gibi belirleyici unsurlar, sürecin uzunluğunu da tayin eder.

Bu uzun süreç, elbette, çok uğraşmayı gerektirir. Şiirin formunu istediği kıvama getirmek ayrı, form ile söyleyişi ve söyleyiş ile anlamı kaynaştırmak ayrı emek ister. Tanpınar, belki hocası Yahya Kemal'in de etkisiyle, şiirin tamamlanması ve ortaya çıkarılması konusunda son derece hassas davranan ve emeğini esirgemeyen bir sanatçıdır. Bu hassasiyet onun şiirinin tamamlanma sürecini uzatmıştır. 1937 yılında şiir kitabı çıkarmaya niyetlenen Tanpınar'ın bu niyetini ancak 1961'de gerçekleştirebilmiş olması, bu çalışmada ele aldığımız "Akşam" şiiri üzerinde oluşum sürecinin altı aydan fazla sürmesi de bunu açıkça gösteriyor.

"Akşam", Tanpınar'ın kendi şairliğini değerlendirmede örnek olarak alınabileceğini belirttiği önemli bir şiirdir. Güç beğenen, tamamlanmadığını düşündüğü bir şiire "oldu" demek için uzun süre beklemeyi göze alan şair, şiirine hak ettiği ilginin gösterilmediğini düşünmüş, içerlemiş; fakat yaptığı işin önemini bildiği için, bir gün kendisine dönüleceğini söylemekten de geri durmamıştır. Hakkında yazılan makale, kitap, kitap bölümü, tez vb. gösteriyor ki Tanpınar özellikle son yıllarda her kesimden araştırmacıların ilgi odağındadır.

Anahtar Sözcükler: Tanpınar, akşam, mitoloji, Kervankıran, Ülker, boğaz.

FOOD DERIVES FROM ROOT: COMPOSITION PROCESS AND MYTHOLOGICAL BACKGROUND OF TANPINAR'S POEM 'EVENING'

Abstract

Composition of literary texts-although not attracting much attention from the reader-is completed through a long and challenging process. Determining factors such as the artist's working style, character, resourcefulness, meticulousness and perfectionism define the length of the process as well.

This long process certainly requires a great effort. Bringing the form of the poem to the desired consistency on one hand, and fusing the form with style and the style with the meaning on the other needs hard work. Tanpınar, maybe in part under his teacher Yahya Kemal's influence, is an artist who is

* Prof. Dr.; Lefke Avrupa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, TDE Bölümü, syildiz@eul.edu.tr

extremely sensitive to and who spares no effort in completing and introducing a poem. Such sensitivity prolonged his poems' completion process. This is clearly indicated by the fact that although he intended to publish a book of poems in 1937, he was able to realize this intention only in 1961, and that it took more than six months to complete the composition process of the poem 'Evening' covered in this essay.

'Evening' is an important poem which Tanpınar himself stated that it can be taken as an example to assess his poetry. The poet, who is picky, and willing to wait for a long time to consider 'done' a poem which he thinks is uncompleted, believed that his poetry did not attract due attention, and resented; however he did not refrain from saying that one day he will be turned to, for he knew the importance of what he did. Articles, books, book sections, theses etc. written about him show that Tanpınar, especially in recent years, has been a center of attention for researchers from every circle.

Keywords: Tanpınar, evening, mythology, *Kervankıran*, the pleiades, the bosphorus.

1."Akşam" Şiirinin Oluşum (Tekevvün) Süreci

1.1.Tanpınar'ın Şiir Cehdi

Edebî metinlerin de -tıpkı insanlar gibi- bir "olma / tamamlanma maceraları" vardır. Sanatçının duyuş ve düşünüş dünyasına ilk düştükleri andan "eser"e dönüşmelerine kadar geçen zaman, bu maceranın da var oluş zamanıdır. Kimi edebî metinler -nadir de olsa-çabucak doğar, kimileri ise sanatçının tarzına bağlı olarak uzun bir süre tamamlanmayı bekler. Tanpınar'ın şiirleri ikinci gruptandır. Melih Cevdet Anday, ölümünden kısa bir süre önce kaleme aldığı bir yazısında onun bu yönünü şöyle vurguluyor:

> Ahmet Hamdi Tanpınar, ilk yazdıklarından son yazdıklarına değin bütün şiirlerini bıkıp usanmadan bir daha, bir daha gözden geçirirdi. Buna bakıp da, demek o şiirler bitmemiş, olmamış son biçimlerini almamış diye düşünmek pek ucuz bir yargı olur. Gerçekte o, eski olsun, yeni olsun, bütün şiirlerini, belki de doğrusu bir şiirini, değiştire değiştire her an yaşayan, şiirine bir canlı niteliği vermek isteyen, böylece zamanı sadece şiirlerinde değil, yaşamında da "yekpâre, geniş bir an" durumuna getiren bir ozandı (Anday, 1962, s. 3).

Özellikle günlüklerini ve mektuplarını okuyanlar, Tanpınar'ın bir şiiri istediği kıvama getirebilmek için ne kadar uğraştığını fark ederler. 1937'de Ahmet Kutsi Tecer'e yazdığı bir mektupta seneye bir kitap çıkarmaya niyetlendiğini söylediği halde (Kerman, 2014, s. 48) kitabını ancak 1961 Şubat ortalarında (24 yıl sonra) yayımlayabilmiş olması da gösteriyor ki bu uğraşma, bir ya da birkaç şiir için değil bütün şiirleri için söz konusudur. Şiirin kolay bir sanat olmadığı, Tanpınar'da yerleşik bir düşüncedir. Yine Tecer'e yazdığı 1939 (?) tarihli başka bir

mektubundaki "Şiir, güç şey. 'Ol kâra da iktidar lâzım.'[1] Son derece ümitsizim, fakat ortaya öyle iddia ile çıktım ki, geriye dönmek imkânsız" diyor. (Kerman, 2014, s. 353) 16 Şubat 1959'da *Ne İçindeyim Zamanın* adıyla basım anlaşması imzaladığı şiir kitabı, Tanpınar'ın hiç bitmeyen tereddütleri yüzünden 1961 Şubatında, "Şiirler" adıyla basılabiliyor. (Bozok, 1962, s. 9-10)

Bu hassasiyetin -tıpkı hocası Yahya Kemal'de olduğu gibi- esaslı bir "işçilik mecburiyeti" doğurduğu da açıktır. Hikmet Feridun Es'e verdiği, 19 Şubat 1939 tarih ve 7306 numaralı Akşam'da yayımlanan bir mülâkatında "Bence sanat, tamamıyla formdur, şekildir ve her sahasında da şekilden ibarettir. (...) Ben kendi hesabıma eski şekillerin şiir için elzem olduğuna kaniim. Hatta daha ileri giderek, nasıl hilkat insan dediğimiz varlığı, insan vücudu dediğimiz mekanizmayı hiç değiştirmiyorsa, biz de içimizdekilerini aynı surette eski kalıplara, eski şekillere dökebiliriz." (Tanpınar, 2004a, s. 158-159) diyor ki, bu da işçilikle / yüzyıllardan beri işlene işlene istikrara kavuşmuş şekillerin korunması sayesinde doğacak olan şiir mimarisi ile ilgili bir bakış tarzının sonucudur.[2] Edebiyat Fakültesinde Abdülhak Hâmid'i ve onun şiir dilini anlatırken ileri sürdüğü "Her güzel şiir bir ameliye (*operasyon*) ile meydana gelir." (Tanpınar, 2004b, s. 115) fikri, sözünü ettiğimiz işçiliğin dil boyutunu ifade etmektedir. Başka bir dersinde Edgar Alan Poe'dan naklettiği "İlham yoktur, gülünç şeydir; kompozisyon yani şiirin inşası vardır. Önce bir bina yapılır gibi projesi yapılıp sonra yazılır." (Tanpınar, 2004b, s. 224) sözleri, Tanpınar'ın yukarıda zikrettiğimiz "... sanat tamamıyla formdur" görüşüyle akrabadır.

Sanat hakkındaki derin bilgisine rağmen şiirde umduğu başarıya ulaşıp ulaşamayacağından emin olamayan Tanpınar, bu tereddüdünü sık sık dillendirmiştir:

> Dün akşam güneşin batışı harikaydı. Kıpkırmızı bir şerit, Ahmed Paşa'nın şiirindeki mercan kadehti sanki.[3] Dünyada bu kadar güzel bir vitray olabilirdi: 'Gün ne güzel bitti bu ağaçlıkta…' manzumesine bu vizyonu geçirebilsem. Ne hazin, kendimi çok

[1] Mısraın ait olduğu beyit şöyledir: "*Şekerciye tablekâr lâzım / Ol kâra da iktidâr lâzım."* Beyit, Tanpınar'ın *Sahnenin Dışındakiler* romanında *"Helvacıya tablakâr lâzım! / Ol kâra da iktidar lâzım!*" şeklindedir.

[2] Bu sözlerden Tanpınar'ın katı gelenekçi birisi olduğu sonucunu çıkarmamak gerekir. O, "Hakikatte bir edebiyat ve sanat ancak kendi an'anesi içinde yenileşebilir" (Tanpınar, 1977: 87) diye düşünüyor, gelenek ile yeniliğin iç içe olduğunu savunuyordu.

[3] Ahmed Paşa'da "mercan kadeh" metaforu yaygındır:

Sâkiyâ gam tîğinin zahmın ferâmuş itmeğe
Cânım ol **mercan kadeh**le bî hâber kıl dâima

Resm etmişem gözümde hayâlini gûyiyâ
Nakş-ı nigârı **sâgar-ı mercân**a yazmışam

Katre-i jaleyle şekl-i lâle-i mercanı gör
Dür ü gevherden pür olmuş **kâse-i mercân**dır.

> geç buldum. Başka bir insan gibi yaşamaya, eb'adına erişmiş bir şair olmaya vakit bulabilecek miyim? (Enginün ve Kerman, 2008, s. 195).

Arkadaşı Tarık Temel'e Paris'ten yazdığı 12 Mart 1960 tarihli mektuptaki "Benim kitap teşrine kaldı. Ve böyle olması iyi oldu. Şiir çalışmaları biten şey değil. İnsanın içinde taazzuv (yapılanma, şekillenme, S.Y.) hâlinde. Bir kelimenin değişmesi bazen bir şiiri kurtarıyor. Bu itibarla gecikmesine memnunum." (Kerman, 2014, s. 217) sözleri de şairin tereddüdün de ötesinde, son adımı atmamak için gayret sarf ettiğini ve sanki bir mucize beklediğini düşündürüyor.

Mehmet Kaplan'a yazdığı 31 Aralık 1958 tarihli mektupta kullandığı "Yazık ki çok müşkülpesent olmuşum. Mesut şekilde müşkülpesent ve bedbaht şekilde kısır." (Kerman, 2014, s. 234) dediğine göre, güç beğenir biri oluşundan mutluluk duymakta, ancak ortaya şiir adına fazla bir şey koyamamaktan da hayli rahatsız olmaktadır. "Bilirsin filan şeyi yapıyorum diye hiçbir şey yapamıyorum. Daha mükemmelini yapacağım diye bekleyip, sonra en manasızını ortaya çıkaran adamım." (Şahin, 2017, s. 26-27).

Bir yanda kendi hassasiyeti, fakat öbür yanda da yeterli ilgiyi göremediği düşüncesi, onu iyice huzursuz kılmakta, fakat aynı zamanda, yaptığı işin farkında olduğu için bu ilgisizliği de hazmedememektedir. 4 Mart 1961 tarihli günlüğünde diyor ki:

> Etrafımdaki sükût halkası âdeta bir suikast mahiyetiyle devam ediyor. Şiir kitabım, şiirim hakikaten bîçare mi? Ben biliyorum ki bu kitaptaki beş on manzume ile Yahya Kemal'den sonra Türk şiirinde en mühim işi yaptım. Dili bugünkü kuruluğundan kurtardım. Ama kime ne anlatabilirsin?
>
> Bir gün bana döneceklerdir. Fakat ne zaman? (Enginün ve Kerman, 2008, s. 260).

Ona döndük mü?... 1928'lerden başlamak üzere, günümüze kadar hakkında yazılan kitap, kitap bölümü, makale, ansiklopedi maddesi, antoloji maddesi, hatıra, eser tahlili-tenkidi, yülsek lisans ve doktora tezi gibi çalışmalar, ona döndüğümüzü ve hatta son yıllarda iyice eteğine yapıştığımızı gösteriyor.[4] Bu konuda yalnızca *Bir Gül Bu Karanlıklarda* (2008) adlı kitabın ve *Hece* dergisinin *Arafta Bir Süreklilik Arayışı Olarak Ahmet Hamdi Tanpınar* (3.bs, 2016) başlıklı özel sayısının bibliyografya listeleri bile, bu "dönüş"ün anlamlı, yaygın, çok yönlü ve bilinçli bir dönüş olduğunun açık göstergesi sayılabilir. "O, bugün Türkiye'nin en çok

[4] Ayrıntıya girmeden yaptığımız bir değerlendirme, Tanpınar hakkında bugüne kadar yazılmış bulunan kitapların yaklaşık 15000 sayfa, hakkında yapılan tez çalışmalarının yaklaşık 20000 sayfa tuttuğunu gösteriyor. Buna makale, ansiklopedi maddesi, kitap bölümü, sempozyum bildirisi vb. dahil edilirse, ilginin -en azından- sayısal yönü ortaya konulmuş olur.

tanınan ve önemsenen yazarlarından biridir. Yurt dışında da hakkında tezler yapılmakta, eserleri çevrilmektedir." (Enginün ve Kerman, 2008, s. 38)

1.2. Akşam Şiiri ve Tekevvünü

Bu çalışmanın konusu olan "*Akşam*" da üzerinde uzun süre düşünülmüş bir şiirdir. Şair, bir bulutun (realitenin) ortama bağlı olarak değişmesinden yakaladığı bir imgeyi bir yandan zamana bağlı olarak geliştirirken bir yandan da somut bir görüntüden hayâle, oradan da şiire nasıl geçildiğini göstermektedir. "Akşam", bu yönüyle, "poetik bir metin" olarak kabul edilebilir. Antalya Lisesi öğrencilerinden birine yazdığı ve "*Antalyalı Genç Kıza Mekt*up" adıyla ünlenen mektubunda, şiir anlayışını soran öğrenciye şunları yazar:

> İkinci şiir 'Boğaz'da Akşam'[5], şiirin örgüsünü anlatır. Bu şiirde realite olarak tek bir bulut vardır. Akşamla bu bulut değişir, bir kavis olur ve ölür, attığı çığlıklar camlarda tutuşur, fakat biraz sonra tekrar bir yıldız olarak gelir, Boğaz sularında yüzer. Böylece bir bulut, bir 'objet'etrafında bir atmosferin kurulması hikâyesi. Burada da musiki ile yine zaman vardır. Musiki durmadan değişir ve değişerek kendi âlemini içimizde kurar (Enginün ve Kerman, 2008, s. 23).

"Şiirin örgüsü" ifadesi ilk bakışta akla şiirin dış mimarisini getirse de şairin bundan kastı, daha kapsamlı bir terimle, "tekevvün" (var oluş macerası, oluşum süreci, genése) olsa gerektir[6]. Başka bir deyişle, şiirin örgüsü, tohumları iklimimize serpilmiş olarak var olan şiiri oradan alıp çıkarmak ve ona belli bir form içinde kelimelere dökerek hayat vermektir. Bu da emek ister. Tanpınar bunu mitolojiden bir örnekle şöyle özetliyor: "Her sanat eserinin başında bir Orfeus hikâyesi vardır. Ölüm diyarından sarışın Eurydice'yi geri almak." (Tanpınar, 1977, s. 35) Demek ki, sarışın Euridyce'yi bulabilmek, liri (sazını) herkesten daha içli çalmaya, şiirin örgüsünü tamamlamak da hayaller, rüyalar denizine dalabilmeye bağlı. Şiire Orfeus'un efsanevi aşkıyla bağlanmak gerekiyor.[7] Ölü kelimelerin birbirine can vermesi, ancak böyle mümkün olabilir.

---

[5] Tanpınar bu şiiri günlüklerinde de çoğunlukla "Boğaz'da Akşam" olarak anmış, fakat *Şiirler* kitabına "Akşam" adıyla yerleştirmiştir. (bk: Enginün ve Kerman, 2008: 23, 199, 244 vd.)

[6] Nitekim bu cümlelerin devamındaki "Bunların dışında şiirin yapısı, yahut bu neticeye bizi vardıracak çalışmanın kendisi gelir" ifadesi de bu düşüncemizi desteklemektedir.

[7] Orpheus, Trakya kralı ile dokuz ilham perisinden biri olan Kalliophe'nin çocuğudur. Güzel sesi ve ustalıkla çaldığı liriyle (üstün sanat yeteneğiyle) ünlüdür. Büyük bir aşkla bağlı olduğu karısı Euridike bir gün bir yılan sokması sonucu ölünce dünyası kararır. Ağıtlar yakar. Özlemi dayanılacak gibi değildir; sonunda ölüler ülkesine (Hades'e) inmeye karar verir. Olağanüstü müzik yeteneği sayesinde engelleri aşar, ölüleri Hades'e taşıyan kayıkçıyı da etkiler ve oraya varmayı başarır. Yine müziğiyle Hades'i, Euridike'yi diriler ülkesine göndermeye razı eder. Bir şartla: Orpheus, gün ışığını görünceye kadar geriye bakmayacaktır. Fakat Orpheus gün ışığını gördüğünü sanarak dönüp bakar ve arkasından gelmekte olan Euridike bir anda yok olur; ölüler diyarına geri döner. Çaresiz geri dönen Orpheus, kadınların kendisine gösterdiği yoğun ilgiye karşılık vermez. Buna çok içerleyen kadınlar bir gün onu öldürüp liriyle birlikte parça parça nehre atarlar. Orpheus'un kesik başı ve liri Lesbos adasına kadar gelir. Lesboslular şaire cenaze töreni düzenler ve mezarını yaparlar. Orpheus'un ölümünden sonra, Tanrılar onun lirini gökyüzüne çıkarıp bir takımyıldız yaparak ölümsüzleştirirler. Lyra takımyıldızı budur.

Şair şiirselliği bir bulutun değişmesinde ve akşam kızıllığının yarattığı çağrışımlarda yakalamış, fakat ona vücut verebilmek -kendi tabiriyle, şiirin örgüsünü tamamlamak- için çok uğraşmıştır. Aşağıdaki safahata göre, şiirin tamamlanıp ortaya çıkışının en az altı aylık bir süreye yayıldığı görülüyor:

> a) Günlüklerde bu şiirin adı ilk defa 26 Temmuz 1960 tarihli bir notta işaret edilen listede "Boğaz'da Akşam" başlığıyla geçmektedir: "... tesadüfen elime geçen bu defterde, çıkacak şiirlerimin listesini okudum. Beğenmedim. Az ve kusurlu."[8] diyor ve şiirde ksırlığın sadece kendisiyle ilgili olmadığını söyleyerek avunmaya çalışıyor: "Niçin bu kadar kısırız? Çünkü bu kısırlık bizi aşıyor. Burada ferdîden çok içtimaîye giden bir şey var. Kendi kendime mazeret arıyorum. Fakat hakikat böyle. Hiç olmazsa biraz böyle." (Enginün ve Kerman, 2008, s. 198-199)
>
> b) Şiir, 28 Kasım 1960 tarihli notta "bitecek manzumeler" listesinde "*Boğaz'da Akşam"* adıyla kayıtlıdır. Devamında "Boğaz'da Akşam'ı bitirmek üzereydim, bırakmaya mecbur oldum." denilmektedir. (Enginün ve Kerman, 2008, s. 244-245)
>
> c) 29 Kasım 1960: "Boğaz'da *Akşam* şiiri için tam bir kadro buldum. Fakat bir türlü vezne sokamıyorum.[9] "Kanlıca köylerinde siyah ve ince bir bulut birden değişti ve derinde yakut bir kuğu oldu. Sonra kanat çırparak akşamın gölünde can verdi.
>
> Güzel ve ahenkli boynunu bir çığlık gibi akşamın oyununa attı.
>
> Biraz sonra bastıracak olan gecede camlarda tutuşan bu çığlık Kervankıran veya başka bir yıldız olacak. Mesele bir manzumeyi bütünüyle görmekse görüyorum. Sayfanın üzerinde Mallarme'yen şiirlerin parıltısıyla her akşam kuş veya bulut, gece ve yıldız parıldıyor.[10] Fakat yazmak, o hayır çok güç." (Enginün ve Kerman, 2008, s. 246)

[8] Şair bu listeye 40 adet şiirinin adını yazmıştır. 35 şiirin numaralandığı listede "Boğaz'da Akşam" ise numarasız olarak yer almaktadır.

[9] "Vezne sokamamak", vezinden daha ileri bir düzenleme olmak üzere, şiirin kendine has nizamına kavuşturamamak şeklinde anlaşılmalıdır.

[10] Şair, önce "kuğu" ve "kuğu boynu" imgeleri üzerinde yoğunlaşmışken bunları bırakıp "yakut kuş" imgesine geçiyor. Mallarme'nin şiirindeki kuş "kuğu"dur; Tanpınar da müsveddelerinde önce bu kuğu imgesinden yola çıkmış, sonradan kuğuyu "kuş" olarak değiştirmiştir. İhtimal ki Stephane Mallarmé'nin şu mısralarının fazlaca belirginleşecek olan etkisinden uzaklaşmak istemiştir:

Silkecek boynundan bembeyaz ölümü
Daralan dünyasına kafa tutan kuş,
Ama neylesin kanat buza gömülü.

Kendi aydınlığıyla saplanmış göle,
Duruyor kuğu, rüyalarıyla donmuş,
Beyhude gurbetinde, başı göklerde.
Stephane Mallarmé (Çeviren: Sabahattin Eyüboğlu)

d) 4 Aralık 1960: "Akşam" şiiri bitmedi. İki ayrı şekille karşı karşıya kaldım. Manzumenin bütün boynu bu beyaz can çekişme ile sarsılacak (yanlış tercüme) (Enginün ve Kerman, 2008, s. 247).

e) 6 Aralık 1960 tarihli notta şiirin tama yakın bir müsveddesi yer alıyor. Şair bu müsveddenin sonuna, "Son kıtayı bu sabah yazdım. Demek kafam meşgulmüş. O meşhur gizli çalışma, gizli ve derin fikri haklıymış. Daha fazla ısrar etmeyeceğim. Belki de güzel bulurlar." notunu koymuştur (Enginün ve Kerman, 2008, s. 247-248).

Şairin 29 Kasım 1960'taki arayışları ile bir hafta sonraki bu müsvedde, "kuş-kuğu değişimi" dolayısıyla çok farklılaşmıştır. Şairin "kuş ve bulut, gece ve yıldız" kadrosunun etkisinde çalıştığı anlaşılıyor. "Kuğunun güzel ve âhenkli boynunu çığlık gibi akşamın oyununa atması"ndaki trajedi bu son şeklinde kısmen sakinleşmiştir. [11]

"*Akşam*", "şiirin örgüsünü anlatır" söyleminin ruhuna uygun bir akışla, aşama aşama örülmüştür:

1.Siyah ve dağınık bir **bulut**, karşı sırtın üzerindedir ve birden değişiyor. Yani Tanpınar'ın "objet" dediği gerçek tümüyle mahiyet değiştiriyor. Buluttaki renk ve şekil değişikliği şairi günlük gerçeğin dışına itiyor ve böylece özel bir gerçeklik alanı oluşuyor. Bu

[11] Kitaptaki şeklini almadan yaklaşık üç ay önceki bu metin -okuyucuya karşılaştırma imkânı vermek üzere- aşağıya alınmıştır:

Siyah **ve ince** bir bulut
Karşı sırtın üzerinde
Birden değişti ve yakut
Bir kuş gerindi derinde

Sihirli aksi çok uzak
Ve kanlı bir maceranın
Can verdi kanat çırparak
Mavi gölünde akşamın

Son çığlığıdır şüphesiz
Şimdi camlarda tutuşan,
Biraz sonra tek bir yıldız
Ülker veya Kervankıran

Gelip yüzecek yeniden
Durgun Boğaz sularında
Birbirine kenetlenen (iptal)
Işıkların ortasında…

Siyah dağınık bir bulut
Karşı sırtın üzerinde.
Durgun sıfatı değiştirilmeli
Tenha

AKŞAM

Siyah, **dağınık** bir bulut
Karşı sırtın üzerinde
Birden değişti ve yakut
Bir kuş gerindi derinde.

Sihirli aksi çok uzak
Ve kanlı bir maceranın;
Can verdi kanat çırparak
Mavi gölünde akşamın.

Son çığlığıdır şüphesiz
Şimdi camlarda tutuşan,
Biraz sonra tek bir yıldız,
Ülker veya Kervankıran,

Gelip yüzecek yeniden
Tenha Boğaz sularında
Külçelenen, kenetlenen
Işıkların arasında.

özel alan, şairin kurmak istediği atmosferin ilk basamağıdır. Gerçek bir obje olarak karşımızda duran bulut, değişe değişe bizi Boğaz sularında yüzen ışıklara /yakamozlara kadar götürüyor. Bulutun değiştiği andan itibaren günlük gerçeğin yerini çağrışımlar (sanatın gerçeği) almış ve "şiir hâli"nin unsurları duyuş tarzına hakim olmuştur.

2.İkinci aşamada kuş birden hareketleniyor, güneş de işin içine girince –Hâşimâne bir söyleyişle- yakut rengine bürünüyor. Bu çok uzak ve kanlı bir maceranın sihirli aksidir aslında. "Çok uzak ve kanlı macera"yı iki şekilde düşünmek mümkündür: **a)** Ülker ve Kervankıran yıldızlarının mitolojik geçmişleri; **b**) Akşam güneşinin, çok uzaklara giderek ufuktan tümüyle çekilmesi. Bir bakıma, güneşin ölümü...

3.**Tek bir yıldız**… yere / suya iniyor. Gerçek bir obje olarak karşımızda duran bulut, değişe değişe bizi Boğaz sularında yüzen ışıklara /yakamozlara götürüyor. Boğaz sularında altın rengi ışıklar külçelenmekte, birbirine kenetlenmektedir. Biraz sonra bu külçelerin arasına -ya Ülker ya da Kervankıran- bir yıldız da dahil olacaktır. Böylece, saf şiirin tipik bir uygulaması olarak, bir şiirin hemen göz önünde "örülmesi"nin basamakları tamamlanıyor ve bir bakıma, bir bulutun bir anlık görüntüsünden şiir doğuyor.

Şair bunu şiirin nesci (dokusu / dokuması), şiirin kademe kademe örülüşü olarak görmektedir. Şiirin örülmesi, Yahya Kemal'de mimariyi, Hâşim'de ipek seccadeyi düşündürür. İlkinde mimarinin yumuşatılmaya çalışılan kararlı çizgileri, ikincisinde ise ipeğimsi, şekle sokulmaya uğraşılan ilmekler... Tanpınar, buradaki metaforik bakışta Hâşim'e daha yakındır. Ne var ki, Hâşim suyun ay ve uzak güneşin ışığında parlayan yüzeyine daha çok bakıyordu; Tanpınar ise uzak bir yıldızdan suya ve akşam güneşinden camlara yansıyan ışıkların yarattığı atmosferi esas alıyor; bunu şiirinin ana kurucu unsuru olarak kullanıyor.

Zamanın akışı, renk-ışık bağlantısı, renk-ışık-zaman ilişkisi gibi kurucu unsurların Tanpınar şiirine -büyük ölçüde- Hâşim'den geldiğini düşünüyoruz. 7 Şubat 1336 (1920) tarihli *Musul Akşamları* şiirinden aldığımız "Son ziyalar iner uyuyan nehre, / Ufku mineleyen kızıl akşamdan. / Nakşeder her huzme ihtiyar şehre, / Titrek, loş gölgeler, hicranla gamdan..." mısralarından da anlaşıldığı gibi, Tanpınar, henüz 19-20 yaşlarındayken de etrafa renk-ışık bağlantısı çerçevesinde ve "melâl-âşinâ" bir gönülle bakmaktadır. 15-16 yaşlarındayken okuduğu Hâşim, özellikle şiirine iyice işlemiş olan hüznüyle onu çok etkilemiştir: "Musul'da 1916'da bir tesadüfte Hâşim'in birkaç şiirini, bilhassa 'Şi'r-i Kamer'leri okumuş ve onun garip, akıcı, maddesiz hüznü içime çökmüştü." (Tanpınar, 1951).

Tanpınar yakın gerçekten uzaklara açılıyor ve "karşı sırtın üzerinden" başlayan çevre gözlemi, yerini çabucak mitolojik zamana kadar uzanan bir rüyaya / tahayyüle bırakıyor; belli

belirsiz bir gözlem mahiyetinde Boğaz sularında sona eriyor: Boğaz'ın tenha sularında hem çevrenin ışıkları var hem de suda yüzen yıldız hayâli. Dikkat edilirse, burada güneşin camlarda yansıyışı görüntü olmanın dışına taşıyor ve sese / çığlığa dönüşüyor. Işığın sese dönüşmesi soyuta yakın bir görüntünün silinerek kulağa hitap eder hâle gelmesi anlamına gelir ki bu da esaslı bir sembolizasyondur. Güneşin son ışıkları, değişen bulut ve kuş imgesi Tanpınar'da mevcut olan yerleşik bir bakış tarzını haber veriyor. "*Akşam*" şiirinde su (Boğaz suları), bulutken kuşa, kuştan da yıldıza dönüştüğü hayâl edilen Ülker veya Kervankıran için yeni bir hayat sahasıdır. Orada rüya olgunlaşıyor, tamamlanıyor.

Bu olgunlaşmanın / tamamlanmanın temel şartı zamanın akışıdır; zaman akmazsa her şey belli bir kalıpta donuklaşır. İmge ile zaman arasında sıkı bir bağ bulunduğunu kabul etmek gerekir. Zaman durağan olmadığı gibi, ona bağlı olarak ortaya çıkan imge de "katı" değildir. J.Berger, 2012, s. 10), imgeler başlangıçta orada bulunmayan şeyleri göz önüne getirip canlandırmak için yapılsa da zaman içinde imgenin, temsil ettiği şeyden daha kalıcı hâle geldiğini düşünmektedir. Gerçekten, imge bizi, olmadığı halde var kabul edilen bir "şey" ile meselenin içine çeker. Şairin tahayyülü buluttan kuşa geçmeseydi, şiir bu karakterde teşekkül etmezdi. Şu hususa da dikkat etmekte yarar var: Şairin buluttan kuşa, kuştan yıldıza uzanan yolculuğu, yani kademe kademe gelen değişme, bir temel ilke olarak ortaya koyduğu "değişerek devam etmek, devam ederek değişmek" anlayışına da uygun düşüyor.

Bütün bu söylenenlerden de anlaşıldığı gibi**,** Tanpınar şiiri önce "görmeye" ya da çevresinde parça parça var olan şiiri oradan süzüp çıkarmaya çalışıyor. Defalarca denedikten sonra ikna olup karar veriyor. Bu noktada bile daha iyilerin olabileceğini unutmuyor.

2.Mitolojik Zemin

Tanpınar, meşhur mektubunda, şiirlerinin mümkün olduğu kadar kapalı âlemler olmasını istediğini belirtir. Buradaki "kapalı âlem" kavramının iki yönü olmalıdır: a) Anlamın ilk bakışta aydınlanmaması, b) Sosyal hayatın şiire fazla girmemesi. Gerçekten, Tanpınar'ın şiirini anlamak için kelimelerin taşıdığı özel anlamları yakalamaya ve muhayyilesini besleyen kaynakların mahiyetini kavramaya ihtiyaç vardır. Bu kaynaklar içinde mitolojinin önemli bir yer tuttuğunu düşünüyoruz. Tanpınar, anlatmak yerine sezdirmeyi seven bir sanatçıdır. Mesela, "*Bendedir Korkusu*" şiirindeki "Çelik gagasında fecri taşıyan / Mavi Kartal benim... / Pençelerimde / Asılmış bir zümrüt gibidir hayat" mısralarında kullandığı *çelik gaga, kartal, pençe, asıl*- ifadelerinin uyandırdığı çağrışımlarda olduğu gibi, mitolojik unsurları da bilinçli bir tercihle arka plana gizleyerek kullanmıştır.

Mitoloji -varlığa dair bir yorumlar bütünü olarak- edebiyatın en önemli beslenme kaynaklarının başında gelir. Sanatçılar, insanla var oluş arasında önceden kurulmuş bulunan

köprülerden geçerek insana ve evrene ulaşmaya çalışırlar. Mitoloji, bu anlamda, önemli bir köprüdür.

Tanpınar, "Eski şiirimiz mitolojisizdir" demişti. Bununla belki de bu köprünün tam olarak kurulamadığını yani insanın kendi mitik dünyasıyla esere katılamayışını kastediyordu. Ona göre eski şiirimizde muhayyilenin yokluğu değil de inkârı söz konusudur ve şekil, muhayyileyi beslemeye elverişli değildir (Tanpınar, 2004b, s. 52). Oysa mitolojide hayal gücü son hadde kadar genişler; sınırları zorlar.

Ahmet Hamdi Tanpınar, gökyüzünün yıldızlarıyla, bulutlarıyla, renkleriyle; suyun parıltılı halleriyle sunduğu hayal âlemini çocukluğundan itibaren tanıyıp sindirebilmiş, yani hayallerinin ana dokusunu müşahadelerinin yardımıyla örebilmiş bir sanatçıdır. Nitekim eski şiirimizin mitolojisiz olduğunu söylediği derste, "Muhayyile insanın malıdır ama insan bunu gözünü kapayarak işletemez" demesi, hayal ile gerçeğin kuvvetli bir kesişim noktasının bulunduğuna işaret ediyor. Daha üç yaşındayken (1904) Ergani-Madeni'nde kar yağışıyla karşılaşıp "çok lezzetli hayranlık içinde kal"mış, aynı zamanda "kendine rastla"mıştır. 1908'de gittiği Sinop'ta denizle dost olmuş, kumlukta dalgaların gelişinden zevk almıştır. Siirt'te (1910-1911) yıldızlı geceleri ve akşamları dağlara çöken yalnızlığı tanır. Kerkük'te (1914-1916) yine geceler ve yıldızlarla karşı karşıyadır. 1916'da ve 1921'de gittiği Antalya ise ona en çok deniz manzaralarıyla, su-ışık-gölge bağlantısı içinde görünür:

> Tek başıma geceleri deniz kıyısında veya kayalarda (Hastahanebaşı'nda) gezmek hakkım vardı. Karanlık epeyce inip de kayaların gölgesi beni korkutana kadar orada kalırdım. Denizin iki manzarası beni çıldırtırdı. Biri bu kayalıkların sahile bakan bir yerinde sabah ve akşam saatlerinde durgun denizin ışıkla ve dipteki taş ve yosunlarla aldığı manzaradır. Bu kayalarda beni mesut eden şeylerden biri de yine sakin saatlerde kovuklara suyun dolup boşalmasıydı. Bir de öğle saatlerinde güneş vuran suyun elmas bir havuz gibi genişlemesi. Bunlar benim muhayyilem için büyük mânaları olan şeylerdi. (...) Bu ancak büyülenme kelimesiyle anlatılabilecek bir haddir. (...) 1921 yılında tekrar Antalya'ya tatil için döndüğüm zaman bir gün yine Hastahane yolunda iki evin arasından tekrar güneşle birleşmiş, güneşin sarayı ve havuzu olmuş su ile karşılaştım. Manzara sadece muhteşemdi (Kerman, 2014, s. 316).

Yalnızlık duygusu veren dağlar, deniz, sahilde kayalıklar, suda yaldızlanan ışık, mağaraya ve kaya kovuklarına dolup boşalan su, gece ve yıldızlar, şairin hayal dünyasını besleyerek "şahsî mitolojisini" kurmasını sağlayan temel unsurlardır. Çocukluğundan itibaren kendi hayal dünyasını besleyecek unsurları etrafın kalabalığının içinden seçip çıkarabilmiş olması en büyük avantajıdır. "*Eşik*" şiirindeki "Yıldızların bize ördüğü masal" mısraı, şairin bu

şahsi mitolojiyi nerelerden yola çıkarak kurduğunu izah ettiği gibi, ondaki kavrayış tarzının bir tarafını da ele vermektedir: "Tanpınar geçmişi bir **nostalji** ve **mitoloji** olarak kavrıyor, yarattığı rüyalarla, hayallerle bezeli, büyülü insanın üstüne yerleşeceği en mükemmel, en renkli kanava olarak görüyordu." (Kahraman, 2017).

Ayvazoğlu (2018), Tanpınar'ın Yunan mitolojisini iyi bildiğini ve özellikle Apollon ve Dionysos[12] mitoslarına ilgi duyduğunu belirtmekte; ancak, Nietsche'nin sanatı açıklamakta kullandığı Yunan mitolojisinin onda asli ilham kaynağı olmadığını düşünmektedir.

Tanpınar, sanatçı olarak mitolojinin imkânlarından yararlandığı gibi, onunla akademik olarak da ilgilenmiştir. "Millî Eğitim Bakanlığı arşivinde bulunan bir kayda göre Kadıköy Lisesindeki hocalığı sırasında bu görevine ilaveten 9 Ekim 1933'te Akademi'de 'mitoloji ve bediiyat muallimliğini bilâ ücret yapacaktır. '31 Mart 1934 tarihinden itibaren de adı geçen liseden ayrılarak Akademi'ye tayini yapılmış"tır. (Okay, 2010, s. 168) Bu görevi (1934-1939 arası kadrolu olmak üzere) 1943 yılına kadar sürer. Bu da yaklaşık on yıl mitoloji okutmuş olmanın tabii bir sonucu olarak, hem Grek-Roma hem de Hint-İran mitolojisini bildiği anlamına gelir. "Tarihe, felsefeye, mitolojiye, psikolojiye, Doğu ve Batı edebiyatlarına ilişkin okumalardan gelen Tanpınar kültürü, hem eserlerinin anlam ve kaynak evrenini genişletmiş hem de bütün eserlerini dilin estetik karakteri bağlamında şekillendirmiştir." (Şahin, 2012, s. 1).

"Akşam" şiirinin dokusunda bu geniş mitoloji ilgisinin (ve tabii, bilgisinin) önemli bir etkisinin olduğunu düşünüyoruz. Şair dar kapsamlı bir çevre gözleminden hareket ediyorsa da asıl doku daha derinlerde oluşuyor. Bu da şairin "Bu şiirde realite olarak tek bir bulut vardır." şeklindeki söyleminin sadece hareket noktasını işaretten ibaret olduğunu gösterir.

Şair, batı ufkundaki son ışıklar da çekildikten sonra Boğaz sularında yüzeceğini düşündüğü yıldızı neden Ülker veya Kervankıran olarak hayal ediyor? Şiirin yeterince değerlendirilebilmesi için bu sorunun cevabını bulmak gerekir.

Tanpınar gibi, söylemedikleri söylediklerinden çok daha fazla olan bir şairin, kelimelerin arka planını geniş tutmuş olacağı muhakkaktır. Bu cevabı bulmak üzere, mitolojinin ne dediğini ekteki kısa bilgilerle hatırlamak yararlı olur (Ekler:1-8).

Ülker (Orion, Pleiades, Süreyya, Pervîn) yıldız kümesinin ve Kervankıran (Venüs, Aphrodite, Zühre, Çolpan, Çobanyıldızı) gezegeninin yıldız oluşunun temelinde (a) yenme-

[12] Nietzsche'nin Apollon ve Dionysos'a ilişkin açıklamalarına bakıldığında, bu iki kavramın, "mitoloji"ye göre sırasıyla Olimpos tanrılarını ve barbar Titanları simgelediği görülür. "Ontolojik" düzeyde, tasarıma ve istence karşılık gelenApollon ve Dionysos, temsil ettikleriyle düş ve sarhoşluğa karşılık gelirler. "Sanatsal" düzeyde ise Apollon görsel sanatları, epiği ve diyaloğu temsil ederken; Dionysos, dansı, müziği, lirik şiiri ve koroyu ifade eder. (Vanleene, 2011, s. 249).

yenilme, (b) kan-ölüm ve (c) göğe yükseltilme vardır. Hint-İran, Grek-Roma mitolojilerinde de Türk mitolojisinde de -Tanpınar'da pek karşılığı bulunmamakla beraber- aynı durum söz konusudur (Ek:6, 7, 8). "Çok uzak ve kanlı bir maceranın sihirli aksi" ve "Son çığlığıdır şüphesiz şimdi camlarda tutuşan" ifadeleri, şairin, bulutun değişmesi sonucu teşekkül eden manzara ile ölüm arasında ilgi kurduğunu gösteriyor. "Ülker veya Kervankıran" seçimi buna bağlıdır.

Ayrıca şuna dikkat etmek gerekir ki, Zühre yıldız olarak gökyüzüne yerleştirildikten sonra (Ek:4-a) Hârût ve Mârût'un bir kuyuya baş aşağı asılmış halde sihirle uğraşmış olmaları (Ek:4-b) ile "çok uzak ve kanlı maceranın sihirli aksi" söyleyişi arasında bir bağlantı kurmak da yanlış olmaz. Bir de, bulutun değişerek önce "yakut kuş"a dönüşmesi, mitolojik mirasın kanlı sahnesini renk aracılığıyla kavrama alanımıza getirmektedir. Uzak ve kanlı maceranın kendisinin değil de sihirli aksinin seçilmiş olması ise mitolojinin kanlı sahnelerinin dolaylı yollardan anlatılmasının güzel bir örneği olarak kabul edilmelidir.

Geniş muhayyilesi ve plastik dikkati, şairi bir bulut gerçeğinden alıp Boğaz sularında parıldayan ışıklara kadar götürmüştür. Mitolojinin iki önemli yıldızıdır aslında macerayı yaratan. Şair, iki yıldızın arkasındaki "ölüm" macerasını hatırlıyor; hafızasının yolculuğu bu hatırlamadan sonra başlıyor. Böylece, normal bir tabiat olayı, kökleri eskiye uzanan bir "macera"ya dönüşüyor.

Sonuç

Tanpınar, titiz ve eserine son şeklini vermede hiç acele etmeyen, fakat bir yandan da geç kaldığını, hedefine ulaşamadığını düşünen ve kendisinden bir türlü memnun olamayan bir sanatçıdır**.** Etrafa, bünyesindeki şi'riyeti yakalamak ümidiyle –belki de özlemiyle- bakar**.** Ne var ki olup bitenin içindeki şiiri gün ışığına çıkaracak özü yakalamak her zaman mümkün olmaz. Beklemek gerekir. Tesadüfü bile beklemek…

Eğer zeminine Ülker ve Kervankıran yıldızları ile ilgili hep ölüme çıkan yaygın mitoloji yerleştirilmiş olmasaydı, *"Akşam"* şiirinin çağrışımları ve hatta şiirin kendisi tümüyle değişirdi. Çünkü tesadüfün gücü, Tanpınar'ın tabiri ile "her tesadüfün dışında şiir sarayını tamamlayacak bir güvercin kanadı" kadar olmayabilir.

Akşam şiiri, tesadüfün tam zamanında gerçekleştiği -veya yakalandığı- bir şiirdir. Kanlıca tarafında, ufuktaki siyah ve dağınık bir bulutun biçim değiştirmesi ve akşam güneşinin huzmeleriyle buluşması anlık bir olaydır. Bu anlık olayın Ülker ve Kervankıran yıldızlarıyla ilgili mitolojik mirastan beslenen bir hayal âlemi yaratması ise şairin muhayyilesinde bir kıvılcımın parlamış olmasına bağlıdır. Tesadüf, bu manzarayı yaratan ana unsur olmak

bakımından önemlidir ve ayrıca şairin muhayyilesinde aniden çakan kıvılcım, kaçınılmaz bir durum olarak, şiirin esrarını arttırmıştır. Bu esrarın çözülebilmesi için Tanpınar'ın makale ve mülakatlarında, mektup ve günlüklerinde sıkça dillendirdiği sanat anlayışını, kaygılarını, titizliğini, çalışma tarzını layıkıyle irdelemek gerekir.

Kaynaklar

Ayvazoğlu, B. (05.04.2018). *https://www.karar.com/yazarlar/besir- ayvazoglu/humanist-kultur-politikasi-ve-tanpinar-6631* , (Erişim: 30 Nisan 2019).

Anday, M. C. (1962). Ahmet Hamdi Tanpınar. *Yeditepe,* Sayı:56, 1-15 Şubat, s.3.

Bayat, F. (2005). *Mitolojiye giriş*. Çorum: KaraM Araştırma ve Yayıncılık.

Berger, J. (2012). *Görme biçimleri* (Çev.Yurdanur Salman). İstanbul: Metis Yayınları.

Bilgili N. (2018). Tanrı'nın askerleri, Ülker'ler, *Haber Ayyıldız, https://arsiv.haberayyildiz.com/yazarlar/nuray-bilgili/tanri-nin-askerleri-ulker-ler-340m.html* (Erişim: 17.04.2019).

Bozok, H. (1962). Bir kitabın hikâyesi. *Yeditepe*, 56, 9-10.

Enginün, İ. ve Kerman, Z. (2008). *Günlüklerin ışığında Tanpınar'la başbaşa*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Erhat, A. (1996). *Mitoloji sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Esin, E. (2001). *Türk kozmolojisine giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

HECE. (2016). *Ârafta bir süreklilik arayışı olarak Ahmet Hamdi Tanpınar* (Ed.H.Bildirici, A. Demir, E. Türkislamoğlu), S.61, Eklerle 3.Baskı, 768 s.

Kahraman, H. B. (2017). Hep aynı boşluk...olmasın!, *Sabah*, 24 Şubat 2017, Cuma.

Kaplan, M. (1983). *Tanpınar'ın şiir dünyası*. İstanbul: Dergâh.

Kerman, Z. (2014). *Tanpınar'ın mektuplar.* İstanbul: Dergâh Yayınları.

Okay, O. (2010). B*ir hülya adamının romanı Ahmet Hamdi Tanpınar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ögel, B. (1995). *Türk mitolojisi II*. Ankara:Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Örs, Y. (2001). *Takımyıldızların mitolojik öyküleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi.

Özcan, N. (2014). Ahmet Hamdi Tanpınar ve empresyonizm. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt:14, Yıl:14, Sayı:3, 14: 211-242.

Pala, İ. (1989). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü I*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Sakaoğlu, S. (1976). *101 Anadolu efsanesi.* İstanbul: Damla Yayınevi.

Şahin, İ. (2017). Tanpınar'ın Yunus Kâzım Köni'ye gönderilmemiş mektubu. *Türk Dili,* 67 (781), 22-28.

Şahin, İ. (2012). *Haz ve günah: bir Tanpınar yorumu.* İstanbul: Kapı Yayınları.

Tanpınar A. H. (1951). Ahmet Hamdi Tanpınar anlatıyor, *http://ahtemkutuphane.gov.tr/TR-205413/varlik-dergisi-sayi-377---yil-1951-ahmet-hamdi-tanpinar-.html* (Erişim: 08.05.2019)

Tanpınar, A. H. (1977). *Şiir ve Rüya* I, *Edebiyat üzerine makaleler.* II. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (1989). Şiir, *Bütün şiirleri*, III. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. (2001). *Yahya Kemal*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2004a). *Mücevherlerin sırrı* (Haz: İ. Dirin, T. Anar, Ş. Özdemir), 3.Baskı, İstanbul: YKY.

Tanpınar, A. H. (2004b). *Edebiyat dersleri* (Haz: A. Uçman), 4.Baskı, İstanbul: YKY.

Uçman, A. ve İnci, H. (2008). *Bir gül bu karanlıklarda*. İstanbul: 3F Yayınevi.

Vanleene, Sengün M. A. (2011). Nietzsche'nin sanat anlayışı bağlamında Apollon ve Dionysos. *Felsefe Dünyası, 1*(53), 237-252.

Yetkin S.K. (1961), Bir Şiir Dünyası, "*Bir gül bu karanlıklarda" - Tanpınar üzerine yazılar* (Haz.Abdullah Uçman-Handan İnci), İstanbul:3F Yayınevi, 2008, 433-436; aynı yazı için ayrıca: http://www.tanpinarmerkezi.com/suut-kemal-yetkin-bir-siirin-dunyasi/ (Erişim: 12 Mart 2019)

Ekler

1. Grek-Roma mitolojisinde **Orion** çok tanınmış bir avcıdır ve kendisinin öldüremeyeceği bir varlık olamayacağını iddia etmeye başlar. Bir ders vermek amacıyla, Tanrıça Hera onu sokması için bir akrep gönderir. Orion sopasıyla akrebi ezer ama akrep ölmeden önce Orion'u öldürücü bir şekilde sokmuştur. Orion ölür. Fakat Jüpiter (Zeus)'in isteği üzerine, şifacı Aesculapius tarafından iyileştirilir; köpekleriyle birlikte göğe yerleştirilir. Akrep de gökteki yerini alır. Fakat ikisi hiçbir zaman aynı anda görünmez. Birisi doğarken diğeri batmaktadır. İkisi azılı düşmandırlar. Birbirlerinin ölümüne sebep olmuşlardır (Erhat, 1996, s. 223).

2. **Orion** ve av tanrıçası Artemis evlenmek üzere nişanlanmışlardır. Ancak Artemis'in erkek kardeşi Apollon bu evliliğe karşı çıkmaktadır. Apollon, Artemis'e kötü bir oyun oynamıştır. Artemis çok iyi bir okçudur. Apollon bir gün Artemis'le denizde çok uzakta görünen bir karaltıyı vurup vuramayağı konusunda iddiaya girmiştir. Artemis, tek atışta hedefi kolaylıkla vurmuştur. Ancak, vurduğu hedefin nişanlısı Orion olduğunu öğrenince acı içinde kalmıştır. Bu olaydan sonra Ay tanrıçası Artemis yaşama olan bağlılığını kaybetmiş ve içindeki acıyı dindirememiştir. Bu nedenle, Ay bu kadar soğuk ve hayat içermeyen cansız bir yerdir. Artemis, Orion'un bedenini gümüşten yapılmış Ay arabasına koyarak kendi elleriyle gökyüzüne taşımıştır. Artemis nişanlısı Orion'un yıldızlarının, bulunduğu bölgedeki en parlak yıldızlar olması için özel olarak karanlık bir bölge seçmiştir (Örs, 2001, s. 92).

3. Efsaneye göre, Titanlar haricindeki, her biri ayrı bir ucube ve garabet olan çocuklarından tiksinen Uranos, onları yerin yedi kat dibine (Tartaros) hapsedince Gaia'nın ahını aldı. Gaia, 12 Titanın en güçlüsü olan oğlu Kronosu (Kronos, Zeusun babasıdır ve sözcük anlamı itibarıyla "zaman" demektir) Uranos'a karşı kışkırttı, Kronos da bir orakla babasının erkeklik organını kesti; denize attı. Kanın denizdeki köpüklerle buluşmasından (Hesiodos'a göre) güzellik tanrıçası **Afrodit** doğdu (Erhat, 1996, s. 42).

4-a) Hârût ile Mârût büyü ve sihirde meşhur iki melektir. İdris peygamber zamanındaki melekler, insanların günah işlediklerine bakarak, "Ya Rab, meleklerine secde ettirdiğin insanoğlu günah içinde yüzüyor, buna nasıl tahammül ediyorsun?" diyorlar. Allah, onların "şehvet" duygusuna sahip olduklarını, kendilerinde bu duygu bulunsaydı meleklerin aynı şeyi yapacaklarını söylüyor. Melekler ise böyle yapmayacaklarını beyan ediyorlar. Allah, en güvendikleri iki meleği temsilci olarak seçmelerini, onları imtihan için yeryüzüne göndereceğini söylüyor. Hârût ile Mârût seçiliyor ve Bâbil'e indiriliyorlar. Gündüzleri insanların davalarına bakıyorlar; geceleri ise İsm-i A'zam duasını okuyarak göğe çıkıyorlar.

Bir gün, İranlı çok güzel bir kadın olan Zühre**,** kocasından şikâyetle onlara müracaat etti. İkisi de onun cazibesi karşısında ona vuruldular. Kadın üç şart koştu: Ya içki içecekler, ya kocasını öldürecekler, ya da puta tapacaklar. İlk gün bu teklife razı olmayan iki melek, ertesi gün de aynı teklifle karşılaştı; üçüncü gün, bu şartlardan kendilerine göre hafif buldukları birini yerine getirmeye, içki içmeye razı oldu. Ne var ki, içkinin tesiriyle hem kadının kocasını öldürdüler, hem de puta taptılar. Zühre de onların göğe yükselmek için okudukları duayı sarhoşluklarından yararlanarak öğrendi ve göğe yükseldi. Allah da onu parlak bir yıldıza çevirip insanlara ibret olsun diye orada bıraktı." (Pala, 1989, s. 414) **Kervankıran** (Çobanyıldızı, Venüs**)** bu yıldızdır.

4-b) Olaydan sonra Allah bu iki meleği cezalandırmak istedi. Onlar da İdris peygambere müracaat edip şefâat dilediler. Allah da onları dünya azabı ile ahiret azabı arasında onları muhayyer bıraktı. Onlar ahiretin ebedî, dünyanın da fânî olduğunu düşünerek dünya azabını istediler. O zaman Bâbil'de bir kuyuya baş aşağıya asıldılar ve insanlarla sihir yoluyla konuşmaya başladılar. Aşağılarındaki suya asla erişemiyorlardı. (İnsanlara) büyü ve sihir öğretiyorlar ancak bunu yapmanın günah olduğunu söylüyorlarmış. (...) bir zat, büyü öğrenmek için Hârût ve Mârût'a gider. Onları asılı vaziyette görünce hayretinden "Lâ İlâhe illa'llah" der. (...) 'Kimin ümmetindensin? diye sordular. O da 'Muhammed ümmetindenim' diye cevapladı. O zaman Hârût ile Mârût 'çok şükür kıyamet yaklaştı, cezâmızın bitmesi yakındır' diye sevindiler (Pala, 1989, s. 414-415).

5. Eşyasını yükleyeli aylar olduğu halde hâlâ menzile ulaşmayan bir kervan, uzun yolculuğun verdiği sıkıntı, gecikmenin verdiği tasa ile olanca gücünü sarf ederek yoluna devam etmektedir. (...) Hava soğuktur, kış iyice bastırmıştır. Tek kurtuluş çaresi ilerideki harabelere sığınmak ve orada bir müddet beklemektir. Kervanın sahibi böyle düşünür, emir verip orada konaklanacağını söyler. Hemen bir ateş yakarlar, etrafına sıralanıp sohbete başlarlar. Böylece saatler ilerler, hava açılır. Fakat yola çıkmak için sabahı beklemeye karar verirler. Nice sonra tan yerinde bir ışık görününce hepsinin gözleri parıldamaya başlar. Artık sabah olmuştur. Yola çıkabilirler, memlekete bir an önce varabilirler. Kervan hazırlanır, kafile yola revan olur**.** Bir müddet gittikten sonra, tan yerinde gördükleri ışığın mavi bir yıldız olduğunu anlarlar, henüz tan vakti değildir. Derken yeniden deli bir fırtına esmeye, her önüne geleni sağa sola savurmaya başlar. Kervandakiler ne önlerini görebilirler, ne de rahat nefes almayı becerebilirler. Böylece bütün kervan fırtınanın merhametsiz kolları arasında ruhlarını teslim eder. Bekleyenler ise ümitlerini kesmezler ama, onca kahredici bir kıştan sonra yolda kalan bir kervandan da hayır gelmeyeceğini bilmektedirler. Baharın güzel günleri gelince yollara dökülürler. Bulurlar bulmasına aradıklarını ama, hiç biri sağ değildir (Sakaoğlu, 1976, s. 148).

6. "... Türklerde de **Zühre;** savaş, silahlar, zırhlar gibi askeri kavramların ve ölüm cezasının simgesi sayılıyordu (Esin, 2001, s. 75-76).

7. Türk askerleri, düşmanı kapana kıstırmak ve tuzağa düşürmek için, Ülker yıldızı pozisyonu alır**. Ülker** sıra ve dizi demektir. Bu askeri disiplindeki sıralı diziliş anlamına da gelir. Ülkerlerin Güneş ile yükselmeye başladığı dönem, günlerin uzamaya başladığı, Gündüzün geceye galip geldiği ya da mistik tabirle iyinin kötüyü yendiği dönemdir (Bilgili, 2018).

8. "...Altay Türkleri **Ülker** yıldızına, Meçin derler. Meçin adlı bir böcek yerde yaşar, insanlar ile inekleri yermiş. Bir inek, Meçin'i öldürmüş. Parçalarını göğe savurmuş ve böylece, Ülker yıldızı olmuş." (Ögel, 1995, s. 213).

Extended Abstract

Composition of literary texts—although not attracting much attention from the reader—is completed through a long and challenging process. Determining factors such as the artist's working style, character, resourcefulness, meticulousness and perfectionism define the length of the process as well.

This long process certainly requires a great effort. Bringing the form of the poem to the desired consistency on one hand, and fusing the form with style and the style with the meaning on the other needs hard work. Tanpınar, maybe in part under his teacher Yahya Kemal's influence, is an artist who is extremely sensitive to and who spares no effort in completing and introducing a poem. Such sensitivity prolonged his poems' completion process. This is clearly indicated by the fact that although he intended to publish a book of poems in 1937, he was able to realize this intention only in 1961, and that it took more than six months to complete the composition process of the poem 'Evening' covered in this essay.

Major among frequent and complaining statements in his diaries and letters is that his poems are uncompleted. For him the poetry is a difficult art, and as he believes "there lies an Orpheus story at the beginning of each work of art", it is required to find and extract the poem within the language as if taking Eurydice back from the land of death.

'Evening' is an important poem which Tanpınar himself stated that it can be taken as an example to assess his poetry. The poet, who is picky, and willing to wait for a long time to consider 'done' a poem which he thinks is uncompleted, believed that his poetry did not attract due attention, and resented; however he did not refrain from saying that one day he will be turned to, for he knew the importance of what he did. Articles, books, book sections, theses etc. written about him show that Tanpınar, especially in recent years, has been a center of attention for researchers from every circle.

Increase of this attention is undoubtedly in great part due to a new window opened to his world with almost every article penned about him. Along with his academic and artistic writings, his letters and diaries that bring out his inner world, worries and interests, expectations, daily life and working style in detail serve as a good guideline to understand his art/poetry efforts.

'Evening' is a poem which is based on a chain of impressions awoken by a cloud seen on the horizon changing in relation to time-light and wearing a red color. Just the same with Haşim, if there is no light coming from different angles at various times of the day, this chain of impressions breaks off. One of the important rings of this chain is mythology. Although the poet starts with a limited observation on the environment, the main texture is formed deeper down. This shows that the poet's statement of "There is a single cloud as the reality in this poem" points at nothing but the starting point alone.

Tanpınar thinks that the poetry is more an act of being silent than an act of saying and wants his poems to be "implicit worlds as much as possible". As he substantially implemented this approach, there is a need to make a thorough background study to understand his poems. The poem 'Evening' has a birth adventure in line with the "implicit world" definition. In order to understand his poetry truly, one should look at the "implicit world" also from the window of mythology.

It is a little more difficult to grasp the poem and the poetry where it is kept silent. This is because when a word builds kinship with other words it then gains 'temporary meanings' that are valid only for that text. Implicit poem is also a work of such temporary meanings. A secret conversation flowing among the words…

Tanpınar, who gave mythology lectures for about then years at *Sanayi-i Nefise Mektebi* (the School of Fine Arts), benefits from mythology both in his poems and novels and stories as an important 'background décor' and this gives his works especially his poetry a dreaming atmosphere which he considers very critical.

Mythology is one of the most important feeding sources of literature. Artists try to reach human and universe by passing through bridges between human and presence. Mythology is an important bridge to know about human and their past adventures, and the universe. Although today we do not accept the explanations served by mythology, it is—probably—not easy to deny that we reach some conclusions by walking through the ways marked by it.

Tanpınar says our ancient poetry is without mythology. Such definition for *Divan* poetry despite the fact that it comprises many mythological elements should be caused by the thinking that such bridge could not be built, in other words, that the human cannot participate in the work with their own mythic

world. For him, our ancient poetry is not deprived of imagination, rather denies it, and the form is not feasible to support imagination. On the contrary, imagination expands in mythology to its limit and pushes the boundaries most of the time.

Ahmet Hamdi Tanpınar is an artist, who since his childhood recognizes and absorbs the imaginary world presented by the sky with its stars, clouds, colors and by water with its shiny shades, in other words, he is an artist who is able to weave the main texture of his dreams with the help of his observations. During the lecture where he states that our ancient poetry is without mythology, he says, "Imagination is human's possession but no human can operate it by closing their eyes", which points out that there is a strong point of intersection between dream and reality.

Behind the star cluster Pleiades' and planet *Kervankıran's* (Venus), which the poet says will come and swim in the waters of the Bosphorus, becoming a star lies victory-defeat, blood-death and being risen to the sky; and the poet skillfully places this old adventure behind a new structure.

'Evening', which is the last poem of his book 'Poems' (1961), in Tanpınar's own words "tells the plot of a poem". This essay aims, besides reviewing Tanpınar's poetry efforts, both to observe the composition process of the poem 'Evening', and to explore the mythological background feeding the poem.

Öztürk, G. M. (2019). Kültür aktarımında çeviri stratejileri: Mikheil Cavahişvili'nin "Çançura" adlı öyküsünün Türkçe çevirisindeki deyimlerin karşılaştırmalı analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1630-1647.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1630-1647, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

KÜLTÜR AKTARIMINDA ÇEVİRİ STRATEJİLERİ: MİKHEİL CAVAHİŞVİLİ'NİN "ÇANÇURA" ADLI ÖYKÜSÜNÜN TÜRKÇE ÇEVİRİSİNDEKİ DEYİMLERİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Gül Mükerrem ÖZTÜRK[*]

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Türk - Gürcü ilişkilerinin birkaç yüzyıllık geçmişi olmasına karşın, iki ulus arasındaki yazınsal ilişkiler yakın bir dönemi kapsamaktadır. Tiflis Devlet Üniversitesi'nde ve Gürcistan Bilimler Akademisi'nde Türkoloji bölümünün bulunması daha erken dönemlerde tanınmasına rağmen Türkiye'de Gürcü yazınına ilgi 1960'larda başlamıştır. Sovyet Dönemi'nde dünya edebiyatının birçok eseri Gürcüceden Türkçeye, Türkçeden Gürcüceye çevrilmiştir. Bu eserlerden biri de Mikheil Cavahişvili'nin "Çançura" adlı öyküsüdür. 1903 yılında yayımlanan eser 1988 yılında çevirmen İbrahim Yavuz Goradze tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Bu çalışmada Gürcüceden Türkçeye çevrilen Gürcü edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Mikheil Cavahişvili'nin "ჩანჩურა„ (Çançura) adlı eserinin Türkçeye yapılan çevirisindeki kültür aktarımını deyimlerle belirmeye çalıştık. Bu çerçevede öncelikle çevirinin tanımı, kapsamı, işlevi ve çeviri kültür aktarımı ilişkisi açıklanmıştır. Daha sonra çeviri kültür aktarımı ilişkisine bağlı olarak eserde yer alan deyimleri karşılaştırırken çevirmenin deyim aktarmadaki ortak kullanımlar, farklı kullanımlar saptanmış ve deyimleri birebir çevirmenin hangi hatalara sebep olabileceği eserin orijinali (Gürcüce) ve Türkçe çevirisi karşılaştırılarak gösterilmiştir. Karşılaştırmamız sonucunda kaynak metinde verilen deyimlerin hedef dilde aktarımının içerik olarak uyum sağlayarak genel olarak erek dil okuyucusuna yönelik bir çeviri anlayışı yürüttüğünü söyleyebiliriz.

Anahtar Sözcükler: Gürcüce, "Çançura" öyküsü, deyim, çeviri, erek dil.

TRANSLATION STRATEGIES IN CULTURAL TRANSFER: COMPARATIVE ANALYSIS OF IDIOMS IN TURKISH TRANSLATION OF MİKHEİL CAVAHİŞVİLİ'S STORY CALLED "ÇANÇURA"

Abstract

Although Turkish - Georgian relations have a few centuries of history, the literary relations between the two nations cover a recent period. Despite the presence of Turkish language departments at Tbilisi State University and Georgian Academy of Sciences, and its recognition in earlier periods, interest in Georgian literature in Turkey began in 1960s. In the Soviet era, many

[*] Dr. Öğr. Üyesi; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Gürcü Dili ve Edebiyatı Bölümü, gul.ozturk@erdogan.edu.tr

works of world literature were translated from Georgian to Turkish and from Turkish to Georgian. One of these works is the story of Mikheil Cavahişvili's "Çançura". Published in 1903, the work was translated into Turkish in 1988 by the translator İbrahim Yavuz Goradze.

In this study, we tried to express the culture transfer of the translation with idioms in (Çançura) by Mikheil Cavahişvili, one of the important writers of Georgian literature, which was translated from Georgian to Turkish. In this context, firstly, the definition, scope, function, and the relationship between translation and culture transfer are explained. Then, when comparing the expressions in the work depending on the culture transfer of translation relationship, the common uses of the translator, the different uses were determined and the errors which could be caused by one-to-one translation were shown by comparing the original of the work (Georgian) and Turkish translation. As a result of our comparison, we can say that the translation of the idioms given in the source text in the target language conforms to the content and carries out a translation understanding towards the target language reader in general.

Keywords: Georgian, the story called "Çançura", idiom, translation, target language.

Giriş

Son yıllarda Gürcistan ile Türkiye arasındaki ekonomik ve sosyal yönden bağların derinleşmesi göze çarpmaktadır. Bu derinleşme bütün alanları kaplamış durumdadır. Örneğin: bankaların, okulların, üniversitelerin açılması, öğrencilerin değişim programlarına katılması, inşaat ve turizm alanında çevirmenlere talep artması *vs.* Ayrıca iki ülke arasındaki bu ilişkiler bununla sınırlı kalmayıp kültürel etkileşim açısından da önemli bir rol üstlenmektedir. Bu rolde sözlükler önemli yer tutmaktadır. Özellikle Sovyet Dönemi, Gürcü -Türk sözlükbilimi gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bu dönemde çeviriler yalnızca Rusçaydı. Herkes tarafından iyi bilinen tarihî olaylar nedeniyle, Gürcistan'da Rusça-Türkçe sözlükler çokça bulunmaktaydı. 20. yüzyılın sonunda, Sovyetler Birliği'nin çökmesi ve sınırların açılmasıyla Türkçe-Gürcüce ve Gürcüce -Türkçe sözlükleri için büyük bir talep oluşmuştur. Bu sözlükler sayesinde iki ülke arasındaki ilişkileri artmayı sağlayan çevirilerin yeri yadsınamaz bir gerçektir.

Dilde yaşanan ve kabul gören her türlü değişim muhakkak ki siyasi, sosyal ve kültürel sebeplerle bağlantılıdır (Ölker, 2016, s. 1133). Çeviri, insanların eski zamanlardan beri meşgul oldukları bir faaliyettir ve bunun nedeni etnik gruplar arasındaki farklılıklardır. Çevirinin amacı, insanlar arasında ilişkiler kurmak ve manevi değerlerin değişimini sağlamaktır. Ayrıca çeviri kavramı kültürel değişkenliği temsil etmektedir. Çevirinin farklı kültürlerde farklı kavramları vardır, çünkü her birinin kendi anlamı vardır. Küreselleşmenin izlerinde kültür bilimi çalışmaları çeviri çalışmaları ile alınmaktadır. Çevirinin dilsel olmasının yanı sıra kültürlerarası etkileşimde gelişim gösteren bir olgu olduğunu söylememiz yerinde olacaktır. Bu nedenle diller arası ve kültürlerarası aktarımı söz konusu olduğu için hedef (erek) dile geçer o kültürde bir yer edinir.

Kaynak metin ve çeviri eşdeğerliliği gerçekten bir tartışma meselesidir, ancak bu, çevirinin kaynak metne giren tek yolu olması tartışması değildir. Bu olmadan orijinal metin hakkında konuşmak düşünülemez. Çeviri yoluyla iki dilsel dünyanın birleşmesiyle kaynak metin daha da zenginleşmekte ve görünür hâle gelmektedir. Çeviri fenomeninin gizli dili ve düşünce arayışı birlikteliğindedir (Pancikidze, 1988, s. 5).

Edebiyat insan hayatının bir göstergesidir. Kültürü, gelenekleri, insanların belirli bir düşüncesini yansıtır. Bu nedenle, edebî örneklerin çevrilmesi insanlar arasındaki ilişkisi, tanışması için derin bir rol oynamaktadır. Çevirmenlik işi sadece orijinal gerçeklik değil, aynı zamanda halkın da yaşayan görüntüsüdür. Yabancı dilin dünyasını, içeriğini ve ayrıca metnini ve alt metnini de anlayabilmelidir. Çevirmen için en temel şey kaynak metin yazarının gerçekte ne düşündüğü olmalıdır. Çevirmen yaşam gerçekliliğiyle doğrudan bağlı değildir (Pancikidze, 1988, s. 6).

Ricoeur, çeviriyi bir kurtarma etkinliği olarak değerlendirirken bu süreçte kayıplara razı olunması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre neyin kurtarıldığı ve neyin yitirildiği sorgulanmalıdır. Çeviri eylemi iki paydaş bağlantı içinde yer almaktadır. Yabancı sözcüğü, metni, yazarı ve dillerini kapsarken okur sözcüğü, çevrilen metnin alıcısını kapsamaktadır. Böylelikle her ikisinin arasında iletişim görevini üstlenen çevirmen, bildirinin tamamını bir kültürden diğerine aktarmaktadır (Ricoeur, 2008, s. 10). Ülkemizde çeviri alanı ile ilgili önemli çalışmaları bulunan Akşit Göktürk, *Çeviri: Dillerin Dili* adlı yapıtında dil –kültür ilişkisi içinde çeviriyi şu şekilde tanımlamaktadır. Çeviri yalnızca anlamın yabancı bir dilden tanıdık bir dile aktarımı değildir. Somut insan yaşamı ile iç içedir. Başka dillerin tanımlandığı, başka dünyaların tanıtılmasıdır" (Göktürk, 1994, s. 14). "Her dil kendine özgü ulusal bir kimlik verirken, farklı dil deyimleri için bu benzerlik söz konusu değildir" (Mamulia, 2006, s. 9).

Çeviri süreci zor ve sorumluluk işi ve birçok nüans göz önünde bulundurulmalıdır. Deyimleri oluşturan metinler çevirmen için özgün gerçekliği sunar. Doğrudan, kelimesi kelimesine çeviri verilen içeriği değiştirebilir (Tsetsekhladze, 2018, s. 233).

Çeviride kültür odak noktası hâline geldiğinde, sık sık "kaynak ve erek diller arasındaki kültürel boşluk ya da mesafeden kaynaklanan çeviri sorunları" ile karşılaşılır (Newmark, 1988, s. 94). Newmark'e göre kültürel unsurlar beş maddeden oluşmaktadır. Sınıflandırmasını şu şekilde yapmaktadır:

1) Ekoloji: tepe, dağ, ova, fauna, *vb.*;

2) Maddi kültür (insan eliyle yapılanlar): yiyecek-içecek, kıyafet, barınma ve ulaşım;

3) Toplumsal kültür: iş yaşamı ve boş zaman aktiviteleri;

4) Gelenek, görenek, aktiviteler, süreçler, kavramlar: politik, dini, sanatsal *vb.*;

5) El kol hareketleri ve alışkanlıklar (age). Fakat 2010 yılında yazmış olduğu "Translation and Culture" (Çeviri ve Kültür) adlı makalesinde bu sınıflandırmayı gözden geçirerek altı başlık hâlinde yeniden oluşturur: 1) Çevresel unsurlar: Jeolojik ve coğrafi çevre. 2) Kamu Hayatı: Politika, hukuk ve yönetimi içerir. 3) Sosyal Yaşam: ekonomi, meslekler, toplumsal refah, sağlık ve eğitimi içerir (Newmark, 2010, s. 175'ten *akt.*: Yıldırım, 2015, s. 224).

Newmark bu sınıflandırmaya ek olarak, kültürel unsurların çevirisinde izlenebilecek yöntemlere de kitabında değinir. Bunlar arasında aktarım, kültürel eşdeğerini kullanma, işlevsel çeviri (neutralization, functional equivalent), sözcüğü sözcüğüne çeviri, çıkarma, yerlileştirme, çift mısra kullanma, kabul gören standart çeviri yapma, not veya dipnot kullanmak gibi açıklama/açımlama yollarına gitme, ekleme, uyarlama, tırnak işareti kullanma gibi belirticilerden yararlanma şeklinde yöntemler bulunur (Newmark, 1988, s. 68-91).

Buradan hareketle deyimlerin ve söz kalıplarının kültür ifadelerinin yadsınamaz bir ögesidir. Deyimler dilde, anlamı güçlendirme ve onu çarpıcı bir şekilde ifade etme görevi görür. İnsanın doğayla mücadelesinin her toplumda ortaklıklar gösterdiği gerçeğinden hareketle de onların çoğu diller arasında ortaklıklar gösterir (Eker, 2012, s. 136).

Ancak her deyimin kendi içinde araştırılması ve çevrilmesi önemli bir konudur. Bu konuda birçok çalışma söz konusudur. Deyimleri aktarma da birçok yöntem sunulmuştur. Bunlar:

Her dilin kültüründe var olan anlatım biçimi vardır. Bu anlatım biçimlerini aktarmak zannedildiği kadar kolay olmayan bir iştir. Özellikle de deyimleri çevirmek çok çetin bir iştir. Çevirmen erek dilin kültürüne hâkim değilse daha da zorlu hâle gelebilir. Bundan dolayı deyimleri çevirirken sözcüklerden yola çıkmaktan ziyade o dilin kültüründe deyimin nasıl kullanıldığını inceleyip araştırması gerekmektedir. Ayrıca çevirmenin kültür konusundaki eksikliği mecaz anlam taşıyan sözcüklerde veya söz öbeklerinde kendini göstermektedir. Deyimleri başka dile aktarma / çevirmen konusunda birçok araştırma yapılıp yöntemler geliştirilerek, öneriler sunulmuştur. Bunlardan biri Gürcü Türkolog Eter Mamulia'nın (Mamulia, 2006, s. 11) yılında yayınladığı *Türkçe-Gürcüce Deyimler Sözlüğü* adlı çalışmasında deyimleri şu yöntemlerle belirtmektedir:

1. „---------" სიტყვა-სიტყვითი თარგმანი - Kelimesi kelimesine tercüme
2. * ფრაზეოლოგიური მნიშვნელობა - Deyim anlamı

3. ◊ ფრაზეოლოგიური შესატყვისი ქართულში - Gürcücede deyim karşılığı

4. ( ) ფაკულტატური კომპონენტი - İstemli kısım

5. [ ] ფრაზეოლოგიური ვარიანტი - Deyim türlüsü

6. ◊ „---------“ თურქულსა და ქართულში კომპონენტური შემადგენლობით და მნიშვნელობით ერთნაირი ფრაზეოლოგიზმები - Türkçe ve Gürcücede yapı bileşimi ve anlamıyla aynı deyimler.

Jazira Alibekova, 1966'da yayımlanan *Qazak Tilinin Stilistikası* kitabından hareketle deyimleri çevirmenin üç yolunu gösterir:

1. Deyimler çevrilirken onun genel anlamı verilir.

2. Deyimleri çevirirken hedef dildeki tam karşılığını verilir (Tam karşılıklı çevrilen deyimler).

3. Deyimler kelime kelimesine çevrilir (Bire bir çevrilen deyimler) (Alibekova, 2012, s. 43).

Ömer Asım Aksoy, kitabında deyimlerin bir dilden başka dile çeviri yöntemlerine değinmese de bu konuyla ilgili görüş bildirmektedir. Yazara göre, deyimler başka dillere çevrilebilip çevrilememe bakımından üçe ayrılır:

1. Özel biçimleri dolayısıyla sözcük sözcüğe başka dillere çevrilemeyenler ya da sözcüğü sözcüğüne çevrildiği hâlde Türkçe kavram belirtmeyenler.

2. Dilimizde gerçek anlamları dışında kullanıldığından başka dillere de aynı sözcüklerle ve değişmeceli (mecazlı) durumlarıyla çevrilebilenler.

3. Dilimizde gerçek anlamlarıyla kullanıldığından, başka dile, sözcüğü sözcüğüne çevrilebilenler (Aksoy, 1995, s. 519).

Sofia Kuçkina (Kuçkina, 2016, s. 184) deyimleri çeviride şu yöntemlerin izlenebileceğini dile getirmektedir:

1. Metod frazeologiçeskogo ekvivalenta (deyim eş değerliliği yöntemi): Bu yöntemle, deyimin özelliklerinin hepsi olduğu gibi çevrilir. Başka söyleyişle hedef dilde aynı yapıda ve aynı anlam taşıyan deyimle karşılanır. Böyle karşılamada kaynak dildeki deyimin vermek istediği anlam ve cümleye kattığı renk çeviri metinde de aynı derecede olur. Fakat yazar, bu tür karşılıkların diller arasında çok az olduğunu, olsa bile uluslararası deyim olup kaynak ve çeviri dile üçüncü bir dilden geçebileceğini belirtmektedir.

2. Metod frazeologiçeskogo analoga (deyim analoğu yöntemi): Bu yöntem kaynak metindeki deyimin çeviri dilde bulunmadığı durumlarda kullanılır. Kaynak metindeki deyim yerine çeviri dilindeki aynı anlam taşıyan fakat yapısı farklı deyim kullanılır. Fakat yazar, bu yöntemi kullanmada şu durumlara özellikle dikkat edilmesi gerektiğini belirtir: Kaynak metindeki deyimin çağrımsal anlamının korunması zorunludur. Ayrıca bazı analog deyimlerin birbirine biçim açısından tam eşdeğerli olamayacağına ve kültürel renklerin ağır bastıkları deyimlerin çeviri dilinde kaybolabileceğine dikkat edilmesi gerekmektedir.

3. Doslovnıy perevod (Kalkirovaniye) [sözcük sözcüğe çeviri (Başka dilden alınan tabiri ana dilinde kullanmak)]: Bu yöntemde kaynak metindeki deyim, birebir çevrilir. Yazar, bu yöntemin kaynak metindeki deyimin çeviride de aynı derecede anlam ifade etme özelliğini koruyabilecekse kullanılabileceğini belirtir. Sözcük sözcüğe çevrilmiş bir deyimin, çeviri metinde yapmacık yaratmaması ve çeviri dilinin mantığına aykırı düşmemesi gerekir.

4. Opisatelnıy perevod frazeologizmov (deyimleri tasvirî çeviri): Bazı deyimlerin çeviri diline eşdeğeri, analoğu bulunmaz. Sözcük sözcüğe çevirmek de mümkün değildir. Böyle deyimler çevrilirken tasvir yoluyla çeviri yöntemi kullanılır.

V. S. Vinogradovi'ye göre deyimler sözcüksel, yüklemsel ve karşılaştırmalı olarak ayrılmaktadır. Sözlüksel anlatım, sözcüksel birimlerin birleşimidir:

1) İsim+Sıfat

2) İsim+İsim

Tahmine dayalı deyimler sözcük birimlerinin bir kombinasyonunu içermektedir.

3) Fiil+İsim

Yukarıda belirttiğimiz deyimlerin çeviri yöntemlerini dile getiren araştırmacıların ve uzmanların birbirinden farklı yöntemleri söylemediği aşikârdır. Aralarında bu bakımdan farklılık yoktur. Bu bağlamda Mikheil Cavahişvili'nin "Çançura" adlı öyküsünde yer alan deyimlerin çevirmen tarafından Türkçeye nasıl aktarıldığını analiz ederek, hedef(erek) kültüre aktarılan ifadelerde, söz kalıplarında eşdeğerliğin sağlanıp sağlanamadığını karşılaştırmalı olarak inceleyeceğiz:

Örnek 1:

თვალყურის დევნება / Tvalkuris Devneba: 1. Görme, işitme yoluyla bilgi edinmeye çalışmak. 2. Gözetmek, korumak, bakmak. Gürcüce deyim anlamı: უთვალთვალეთ,

ყურადღებით იყავით, Gürcüce deyim karşılığı ise თვალყური ადევნეთ (Tvalkuri adevnet).

KM: - გაანთავისუფლე, მაგრამ **თვალ-ყური ადევნე,** და თუ კიდევ მოტაცოს ხორცი, მაშინვე აქ მომიყვანე. შენ კი ფრთხილად იყავი, თორემ... ეგრე როგორ შიძლება! ეს სამსახური კი არა, ეგ... ეგ... ოცდასამი წელიწადი! წადი, მაგრამ გაფრთხილდი! (ჯავახიშვილი, 1903, s. 4).

EM: - Serbest bırakın gitsin, ama **göz kulak olun**. Yine et çalarsa bana getirin. Dikkatli olman için seni de uyarıyorum, dikkatli ol! (Goradze, 1988, s. 23).

Kaynak metindeki söz konusu "*თვალ-ყური ადევნე"* deyim, hedef metne "*göz kulak olun"* şeklinde aktarılarak iki deyim arasındaki anlamsal bağ kurulmuştur. Böylece çevirmen Gürcücede deyim karşılığını Türkçede birebir veren "*göz kulak ol-"* deyimini yerinde kullanarak başarılı bir şekilde aktarmıştır.

Örnek: 2

KM:

გაცხარებული არტუშა აქეთ-იქით დარბის, შამფურს იქნევს და გაჰკივის:

- განი! განი! განი!

როცა ხალხმა განი მისცა, არტუშამ ქუდი მოიხადა და ყველას ჩამოუარა (ჯავახიშვილი, 1903, s. 10).

EM:

მუხლის მოყრა / Mukhlis mokra: Diz çökmek 2. Dize gelmek. Gürcüce deyim anlamı: დაჩოქება, დანებება. Türkçe ve Gürcücede yapı bileşimi ve anlamı bakımında "მუხლი მოიყარა" (Mukhli Moikara) şeklinde kullanılmaktadır.

-Açılın, açılın! Sahayı genişletin!

Toplanan kalabalık daha da açılarak meydanı genişletiyordu. Artuş başındaki şapkasını çıkarıp herkesin önünde **diz çökerek:**….. (Goradze, 1988, s. 30)

Yukarda verdiğimiz kaynak metin ve hedef metin karşılaştırmasında dikkat çekici nokta kaynak metinde yer almayıp hedef metinde eklenen deyim söz konusudur. Çevirmen hedef metinde *"Diz çök-"* deyimini kullanarak ekleme yöntemine başvurmuştur. Diz çökmek deyimi Gürcücede deyim karşılığı *"მუხლის მოყრა"* (Mukhli Mokra) şeklindedir. Kaynak metinde de

bu ifadeyi görememekteyiz. Çevirmenin metni okuyucunun gözünde canlandırma çabasına giriştiği akla gelebilmektedir. Bu bağlamda erek metin odaklı çeviri yapıp eklemelere başvurması çeviride eşdeğerliğin sağlanmadığını söyleyebiliriz.

Örnek: 3

KM:

იმედგაცრუება (Okunuşu: İmedgatsrueba): Hayal kırıklığına uğramak, ümidi boşa çıkmak. (çok istenilen veya umulan bir şeyin gerçekleşmemesinden üzüntü duymak)

- არტუშ, **იმედი არ გამიცრულ,** თორემ, ღმერთმანი, შენ მაგივრად ჩანჩურას ცვემ, აი! (ჯავახიშვილი, 1903, s. 10).

EM:

- Artuş **ümidim boşa çıkmasın,** yoksa senin yerine Çançura'yı döverim, bak! (Goradze, 1988, s. 30)

Kaynak metinde "*იმედგაცრუება"* (İmedgatsrueba) deyim hedef metinde ise görüldüğü gibi *"იმედი არ გამიცრულ"* (İmedi ar gamitsrul) şeklinde aktarılmıştır. Hayal kırıklığına uğramak ve ümidi boşa çıkmak anlamına gelen bu deyim, hedef dile birebir kelimesi kelimesine "*ümidim boşa çıkmasın"* olarak çevrilmiştir. Kaynak dilden erek dile yapılan bu çeviri eşdeğerlik sağlamaktadır. Böylece kaynak metin yazarının metinde kullandığı deyimi çevirmen tarafından tam olarak algılanarak hedef dil okuyucusuna aktarmayı başarabilmiştir.

Örnek: 4

თავის შემაგრება (Tavis şemagreba): kendini tutamamak, bir durum karşısında sessiz ve heyecansız kalamamak. Gürcüce deyim karşılığı: თავის შეკავება (Tavis şekaveba).

გულიანად ხითხითი (Gulidan khitkhiti): kıkırdamak, gülmekten kırılmak / katılmak veya yarılmak. Aşırı derecede gülmek.

KM:

ჩანურას ორივე ხელით პატარა და **ღრმად ჩამჯდარი მუცელი** ეჭირა, ტოკავდა, ჰკანკალებდა, იცინოდა და თავის წვრილსა და სრულიად მისუსტებულ ხმას ათასნაირად უქცევდა. მისი სიცილის მაყურებლებიც **თავს ვერ იმაგრებენ და გულიანად ხითხითებენ** (ჯავახიშვილი, 1903, s. 11).

EM:

ფერდი ფერდს მიკრულ / ფერდებჩაცვივნული (Perdi perds Mikrul/perdebçatsvivnul): Karnı karnına geçmek, karnı sırtına geçmek.

İçinden gelmek: Gürcüce deyim anlamı: გამხნევება, დაიმედება, წახალისება. Gürcüce deyim karşılığı: "გულის გამაგრება" (gulis gamagreba), "გულის გაკეთება" (gulis gaketeba). Bir şeyi yapmak için içten bir istek duymak.

Çançura'nın **karnı sırtına yapışmıştı** nerdeyse açlıktan; eliyle midesini tutuyordu, titremeye başlamıştı. Sesi de oldukça cılızdı. Gülmeye çalışıyor, ama **içinden gelmiyordu.** İzleyiciler ona baktıkça **gülmekten kırılıyorlardı** (Goradze, 1903, s. 31).

Yukarıda verdiğimiz örnekte hedef metinde yer alan *"Karnı karnına geçmek"* deyimi orijinal metinde görememekteyiz. Çevirmenin ekleme stratejisinden yola çıkarak metni erek dil okuyucusuna abartılı bir şekilde aktarmaktadır. Karnı karnına geçmek deyiminin Gürcüce deyim karşılığı ise şu şekilde ifade edebiliriz: *"ფერდი ფერდს მიკრულ / ფერდებჩაცვივნული"* (Perdi perds Mikrul/perdebçatsvivnul) şeklinde kullanılmaktadır. Eğer kaynak metinde bu şekilde kullanılsaydı hedef metnin eşdeğerliği sağlanmış olacaktı. Yine metinde dikkatimizi çeken diğer bir örnek ise hedef dilde yer alan "içinden gelmek" deyiminin orijinal karşılığını görememekteyiz. Çevirmen yine ekleme yöntemi kullanmıştır. Erek dil okuyucusuna abartarak aktarma şeklini seçmiştir. İçinden gelmek deyiminin Gürcücede deyim karşılığı ise: *"გულის გამაგრება"* (gulis gamagreba), "*გულის გაკეთება"* (gulis gaketeba) şeklindedir. Çevirmen kaynak dilde olmayan deyimi hedef dile aktardığı için eşdeğerlik bakımından çevirinin sağlanmadığını söyleyebiliriz. Buradan hareketli yine kaynak metinde geçen *"თავს ვერ იმაგრებენ"* (tavs ver imagreben) deyimi hedef metne "*içinden gelmiyordu"* şeklinde anlatarak kaynak metnin anlamını bozmadan birebir vermiştir. Ayrca şöylede bir bilgi vermek yerinde olacaktır. Kaynak metinde geçen *"თავს ვერ იმაგრებენ"* (tavs ver imagreben) deyimi Gürcücede deyim karşılığı olarak*" თავის შეკავება"* (Tavis şekaveba) şeklinde de kullanılmaktadır. Kaynak metindeki *"გულიანად ხითხითებენ"* (gulianad kihtkhiteben) ifadesi hedef metinde deyim olarak kullanılmıştır. Kaynak metinde deyim olarak değil de sadece fiil olarak hedef dile aktarmayı tercih etmiştir. Böylece çeviri eşdeğerliği açısından uyum sağlanmıştır.

Örnek: 5

KM:

- აბა, მურა, ყოჩაღად იყავი, თორემ თავდაყირა დაგკიდავ! (ჯავახიშვილი, 1903, s. 11).

EM:

Gölge düşürmek: bir şeyin değerini veya ününü azaltacak işler yapmak. Gürcüce deyim karşılığı: ჩრდილის მიაყენება, ფასის დაკარგვინება.

-Haydi Murai, yiğitliğine **gölge düşürme**, yoksa ayaklarından asarım! (Goradze, 1903, s. 31).

Yukarda verdiğimiz örneği karşılaştırmalı olarak ele aldığımızda dikkat çekici nokta kaynak metinde olmayan *"gölge düşürmek"* deyimini hedef metinde görmekteyiz. Böylece kaynak dilde aynı yapıda ve anlamda böyle bir deyimin bulunmayışı elbette ki çeviri eşdeğerliği açısından sağlanmadığı aşikârdır. Gürcücede deyim karşılığı ise şu şekilde kullanılmaktadır: **"***ჩრდილის მიაყენება"* (Çrdilis miakeneba), *"ფასის დაკარგვინება"* (pasis dakargvineba). Bu deyimlerden biri kullanılmış olsaydı eşdeğerlik sağlanmış olabilirdi.

Örnek: 6

İtişmek, kakışmak: Gürcüce anlamı: 1. ერთმანეთთან ჯიკაობა (ertmanettan cikaoba), 2. კამათი (kamati).

KM:

ყველანი **აირივნენ**, **ატოკდნენ, შეჯგუფნენ** და მებრძოლთ ერთი ადლი(arşın, metre) ადგილიღა დაუტოვეს. მტვერი გაიფანტა და ფალავნები ისევ გამოჩნდნენ (ჯავახიშვილი, 1903, s. 14).

EM:

Bütün seyirciler birbirlerine karıştılar. Birbirleriyle **itişip kakışırken** pehlivanlara küçük bir yer bırakmışlardı (Goradze,1903, s. 34).

Hedef metindeki *"İtişip kakışmak"* deyimi birbirini itmek anlamına gelmektedir. Kaynak metinde ise bu deyim "*karıştırmak, birbirine girmek ve gruplaşmak"* anlamlarına gelen *"აირივნენ, ატოკდნენ, შეჯგუფნენ"* (Airivnen, atokdnen, şecgupnen) şeklindeki ifadeler kullanılarak aktarılmıştır. Bu ifadeler kaynak metinde deyimi belirtmemektedir. Sadece bir

eylemi ifade etmektedirler. Bu nedenle çevirmen hedef metne bu ifadeleri deyim olarak aktararak erek dil okuyucusuna aktarmıştır.

Örnek: 7

KM:

ჩანჩურა გულაღმა იწვა, ორივე ხელი მურასთვის ყელში წაეჭირა, ფეხებს იქნევდა, ფრთხალებდა, ჰღმუოდა. მურა ჩანჩურას გულზე აჯდა და მისი დიდი ცხვირი კბილებით ეჭირა. ფილტვი იქვე მტვერში ეგდო. ხალხმა კიჟინა დასცა და წინ წაიწია (ჯავახიშვილი, 1903, s. 14).

EM:

Canı derdinde olmak: zor bir durumdan kurtulmaya çalışmak. Gürcüce deyim karşılığı: Canı ağzına / boğazına gelmek anlamına gelen ”სული ყელში ამოსდის„ (Suli Kelşi amosdis). Gürcüce deyim anlamı ise “იტანჯება” (İtanceba), “წვალობს” (Tsvalobs).

Çançura sırt üstü yatıyordu; Murai üstündeydi ama Çançura alttan boğazını sıkıyordu. Murai ayaklarını Çançura’nın göğsüne bastırmıştı, kocaman burnundan yakalamış çekiyordu. Çançura artık ciğerin derdinde değildi; çıkarmıştı ağzından. Toza belenmiş ciğer parçasını gören yoktu. Çançura **can derdindeydi** şimdi. Taraftarlar birbirlerine bağırıyorlar, ileri geri çekiyorlardı (Goradze, 1903, s. 34).

Kaynak metin ile erek metni karşılaştırmalı olarak ele aldığımızda kaynak metinde olmayan *“can derdinde olmak”* deyimini hedef metinde görmekteyiz. Hedef metinde erek dil odaklı çeviri olup metnin gidişatından yola çıkarak eklemelere başvurulmuştur. Böylece kaynak dilde aynı yapıda ve anlamda böyle bir deyimin bulunmayışı elbette ki çeviri eşdeğerliği açısından sağlanmadığı aşikârdır. Gürcücede deyimin karşılığı ise: “*Canı ağzına/boğazına gelmek”* anlamına gelen *”სული ყელში ამოსდის„* şeklinde olabilirdi. Oysaki çevirmen kaynak dilde geçmeyen ifadeyi hedef dile aktararak eşdeğerliği yakalayamamıştır.

Örnek: 8

ამოიოხრა (ამოიოხრა) : iç çekmek, ızdırap çekmek.

KM:

- ... თავის სიცოცხლეში პირველად **ამოიოხრა** ადამიანურად (ჯავახიშვილი, 1903, s. 16).

EM:

İç çekmek: üzüntüyle derinden soluk almak. Gürcücede deyim karşılığı: გული აჩუქება (guli açukeba), გულის თან ამოყოლება (gulis tan amokoleba).

… hayatında ilk kez **derin bir iç çekti** (Goradze, 1903, s. 35).

Kaynak metinde *"ამოიხვრა"* (amoiokhra) deyimi geçmektedir. Deyim, *"iç çekmek, ızdırap çekmek"* anlamına gelmektedir. Gürcüce deyim karşılığı ise *"გულის თან ამოყოლება"* (gulis tan amokoleba), "*გული აჩუქება"* (guli açukeba) şeklindedir. Hedef metinde "*derin iç çekmek"* deyim kullanılarak ifade edilmiştir. Buradan hareketle, kaynak metindeki ifade yapısal olarak değil fakat anlamsal olarak deyim olduğundan ve bu ifadenin yukarıda belirttiğimiz gibi Gürcüce deyim karşılığı olduğundan hedef dilde deyim olarak aktarılması eşdeğerli sağladığı anlamına gelmiyor. Çünkü kaynak dilde o ifadeyi verebilecek kendine özgü deyimi mevcuttur.

Örnek: 9

გამოუდგება (გამოუდგა): peşine düşmek, takip etmek. Gürcücede deyim karşılığı: "თან დასდევს" (tan dasdevs), "კვალში უდგას" (kvalşi udgas). (1. Birinin ardına düşmek, arkası sıra gitmek, ardına takılmak, birini izleyip durmak. 2. Bir isteğin, bir işin gerçekleşmesi için sürekli olarak izlemek, onunla sürekli ilgilenmek).

KM:

ჩანჩურა გასაქცევად მიბრუნდა, მაგრამ იმისკენ მომავალი მეორე პოლიციელი რომ დაინახა, ქუჩის მეორე მხარეს გადაირბინა, თავი დაჭღუნა და იქით გაიქცა, საცა ლაპარაკით და სიცილით ხალხი იშლებოდა. პეტროვი ჩანჩურად **გამოუდგა** (ჯავახიშვილი, 1903, s. 16).

EM:

Bitkin durumdaki Çançura, kaçmak için geriye döndü ama o yandan da polisin geldiğini görünce, yönünü değiştirip başka tarafa kaçmaya başladı. Bütün gücünü harcayarak, başını eğmiş kaçıyordu. Kalabalık da gülmekten katılıyordu. Petrov, Çançura'nın **peşine düştü** (Goradze, 1903 s. 36).

Kaynak metinde geçen *"გამოუდგა"* (gamoudga) ifadesi peşine düşmek anlamına gelmektedir. Hedef dilde de *"peşine düşmek"* deyimi olarak kullanılmıştır. Ama burada bir fark söz konusudur. Kaynak metinde *"გამოუდგა"* (gamoudga) hedef dil anlamını ifade etse de

deyim olarak kaynak metinde geçmemektedir. Ancak aynı anlamda Gürcüce deyim karşılığı *"თან დასდევს"* (tavs dasdevs), *"კვალში უდგას"* (kvalşi udgas) anlamına gelen ifade kullanılsaydı kaynak metinle hedef metin arasında paralellik sağlanmış olurdu.

Örnek: 10

კუნძივით: Kütük gibi Gürcüce deyim anlamı: "მორივით" (morivit), "კუნძუვით" (kundzuvit).

დასცქერება: gözlerini dikerek bakmak, dikkatle bakmak. (gözlerini dikmek: (bir yere veya bir kimseye gözlerini başka yere çevirmeksizin, ondan ayırmaksızın bakmak). Gürcüce deyim anlamı: პირაპირ თვალებში ჩახედვა (Pirdapir tvalebşi çakhedva), მიაშტერდა (miaşterda), დააშტერდა (daaşterda), დააკვირდა (daakvirda).

KM:

ხალხმა ერთხმად დაიგმინა. ერთი წამით სიჩუმე ჩამოვარდა. შემდეგ ყველანი იქით გაიქცნენ, საცა ორი დიდი ცხენის ქვეშ ჩანჩურა შავი **კუნძივით** გორაობდა.

ცხენები ჯერ შესდგნენ, შემდეგ ერთ ადგილზე ტოკვა დაიწყეს, მერე გაიქიეს და ფქვილით სავე დროგი ჩანჩურაზე გადაატარეს. ხალხი ერთ ადგილას შეკუმშდა და სდუმდა. მათ შუა ჩანჩურა მტვერსა და სისხლში ფართხალებდა, იგრიხებოდა და ჰყმუოდა.

დამარცხებულ ჩანჩურად გვერდით გამარჯვებული მურა ჩაცუცქებულიყო და თავის მწერს გაოცებით დასცქეროდა (ჯავახიშვილი, 1903, s. 17).

EM:

Çançura'nın durumunu gören kalabalık yanına doğru koştu. Orada, bir faytonun atlarının ayaklarının dibinde, **kütük gibi** yatıyordu. Toza toprağa bulanmış kıvranan Çançura'ya bakıyorlardı. Sadece inilti çıkıyordu Çançura'dan. Çançura kazanan Murai'nin de tepesinde dikildiğini görünce nefretle bakmaya başladı ona (Goradze, 1903, s. 36).

Yukarıdaki kaynak metin (KM) ve erek metin (EM) karşılaştırmalı olarak incelediğimizde kaynak metinde geçen *"კუნძივით"* (kundzuvit) deyimi hedef metinde *"kütük gibi"* şeklinde kelimesi kelimesine aktarılmış olup eşdeğerlik sağlanmıştır. Böylece kaynak metindeki deyimin anlamı erek metine aktarılırken anlam kaybına uğramamıştır.

Örnek: 11

KM:

ათი წუტის შემდეგ პეტროვი მშვიდობიანობის ნამდვილ დარღვევს-მურას დასდევდა. ნამდვილი დამნაშავე პეტროვს **გარშემო ურბენდა,** ეთამაშებოდა, მხიარულად ჰხტოდა, ჰყეფდა... (ჯავახიშვილი, 1903, s. 17).

EM:

Pervane gibi dönmek: 1. hızlı bir biçimde ve sürekli dönen şeyleri nitelemek için kullanılır. 2. mec. Bir kimsenin yanından hiç ayrılmayan, ona hizmet etmekten hoşlanan kimseler için kullanılır. Gürcücede deyim karşılığı: "ფარნასავით თავს დასტრიალებს"(parnasavit tavs dastrialebs), ზედ დაჰკანკალებს" (zed dahkankalebs).

On dakika sonra Petrov, olaya neden olan Murai'nin peşine düşmüştü. Suçlu köpek Petrov'un etrafında **pervane gibi dönüyor**, oynuyor neşeleniyordu (Goradze, 1903, s. 37).

Kaynak metin ve hedef metni karşılaştırdığımızda hedef metinde yer alan *"pervane gibi dönmek"* deyimi kaynak metinde *"etrafında koşmak"* anlamına gelen *„გარშემო ურბენდა"* (garşemo orbenda) olarak kullanılmıştır. Hedef metinde "pervan gibi dönmek" deyimi kaynak metinde (Gürcücede deyim karşılığı *"ფარნასავით თავს დასტრიალებს"* (Parnasavit tavs dastrialebs), *"ზედ დაჰკანკალებს"* (Zed dahkankalebs) ifadeleri yer alsaydı kaynak metin ile erek metin arasındaki yum sağlanmış olurdu.

Örnek: 12

ფიქრი ჰფიქრობდა: düşünmek

KM:

დაღონებული პეტროვი ბაზრისკენ მოდიოდა და **ჰფიქრობდა** (ჯავახიშვილი, 1903, s. 18).

EM:

Kendi kendine düşünmek/ kara kara düşünmek: Çok üzüntülü olmak, kötümser bir hava içinde düşünmek, düşünceye dalmak. Gürcüce deyim karşılığı: "შავი ფიქრები იპყრობს" (Şavi pikrebi ipkrobs), "შავი ფიქრები მოაწვა" (Şavi pikrebi moatsva).

Derin düşüncelere dalan Petrov, pazara doğru ağır adımlarla yürüyor ve **kendi kendine düşünüyordu** (Goradze, 1903, s. 37).

Yukarıda belirttiğimiz kaynak metin (KM) ve erek metin (EM) karşılaştırdığımızda kaynak metinde geçen "düşünüyordu" anlamına elen *"ჰფიქრობდა"* kullanılmıştır. Hedef metinde bu ifadeyi *"kara kara düşünmek"* deyiminin kullanıldığını görmekteyiz. Ancak *"kara kara düşünmek"* deyiminin Gürcücede karşılığı ise *"შავი ფიქრები იპყრობს"* (Şavi pikrebi ipkrobs), *"შავი ფიქრები მოაწვა"* (Şavi pikrebi moatsva) şeklindedir. Buradan hareketle yukarda belirttiğimiz Gürcüce deyim karşılığı kaynak metinde yer alsaydı o zaman çeviride eşdeğerlik sağlanmış olurdu. Ama çevirmen erek dil okuyucusuna yönelik bir çeviri yoluyla aktarım yapıp düşünmek fiilini kara kara düşünmek şeklinde hedef dile aktarıp içerik olarak eşdeğerlik sağlanabilecek ifade kullanmıştır.

Sonuç

Çevirinin sosyokültürel bir işlevi vardır: İyi bir çeviri hem kültürel değerlerin gereksinimlerini karşılamasını, halkın hoşnutluğunu hem de okuyucunun popüler okumayı yakalama işlevini yerine getirir. Bu yönler tabii ki de çevirinin kalitesini iyileştirmesi için yeterli değildir. Çeviriyi olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmek için somut önerilere ihtiyaç vardır.

Mikheil Cavahişvili'nin "ჩანჩურა,, (Çançura) öyküsü Gürcistan'da meşhur bir eserdir. Türk diline 1988 yılı çevrilmiş, çevirmen İbrahim Yavuz Goradze tarafından "Çançura" adıyla okuyucuya ulaşmıştır. Bu çalışmamızda Mikheil Cavahişvili'nin "Çançura" öyküsündeki kültürel unsurun bir parçası olan deyimlerin çevirisine odaklanılmış ve bilim adamlarının kültürel unsurlarından yaralanmaya çalışılmıştır. Ele aldığımız metinleri incelediğimizde kaynak metindeki bazı deyimler hedef dile ya kelimesi kelimesine ya da içerik olarak aktarılmıştır. Ayrıca kaynak metinde tek kelimeyle ifade edilen sözcüklerin anlamsal olarak deyim özelliği taşıması nedeniyle hedef dilde deyim olarak görmekteyiz. Kültürel içerikli metinler başka bir kültürün yanı sıra o dili tanıtmasına da olanak sağlar. Deyimlerin çevirisi zor bir iş olduğu için erek kültür açısından çok önemli bir yere sahiptir. Çevirmenler bu süreçte yabancı bir kültürü kendi erek diline yansıttıkları için kendi dilleri ve kültürü de genişlemektedir. Yazımıza konu olan "Çançura" öyküsünü ya da bir başka Gürcü edebiyatının başka eserlerini Türkçeye çevirerek ve Türk-Gürcü okuyucusuna tanıtarak iki ülke arasındaki edebî ilişkilerinin gelecekte artacağını söyleyebiliriz.

Kaynaklar

Abdrahmanov, S. (2007). *Töltuma men teltuma.* Astana: Elorda.

Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimleri sözlüğü.* İstanbul: İnkılap Yayıncılık.

Alibekova, J. (2012). Çalıkuşu romanındaki deyimleri Kazakçaya aktarma yöntemleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 48*, 4150.

Cavahişvili, M. (1998). *Şeytanın taşı.* (Çev. Goradze, İ. Y.). İstanbul: Uğur Ofset Yayınevi.

Cavahişvili M. (1998). *Dilsiz çançura.* (Çev. Goradze, İ. Y.). İstanbul: Uğur Ofset Yayınevi.

Eker, Ü. (2012). Tarihi metin aktarımında deyimler (Eski Türkiye Türkçesi – Türkiye Türkçesi). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(1), 124-157.

Göktürk, A. (1994). *Çeviri: Dillerin dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.

Kuçkina, S. (2016). Perevodçeskiy aspekt izuçeniya frazeologizmov v angliyskon i russkon yazıkah. *V. Mecdunarodnaya Nauçnaya Konferensiya Molodıh Uçennıh 2016,* Ural'skiy Federal'nıy Universitet, s. 181-188.

Kvantaliani, E. (2010). *Gürcüce-Türkçe sözlük.* Tiflis: Tiflis Devlet Üniversitesi Yayınevi.

Mamulia, E. (2006). *Türkçe-Gürcüce deyimler sözlüğü.* Tiflis: TİKA.

Newmark, P. (1988). *Textbook of translation.* Oxford: Pergamon Press.

Oniani, A. (1966). *Gürcüce deyimler sözlüğü.* Tiflis: Nakaduli Yayıncılık.

Ölker, P. (2016). *Kâbusnâme* çevirisi özelinde on beşinci yüzyıldan on sekizinci yüzyıla Türkçenin söz barlığındaki değişim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1114-1134.

Öztürk, G. M. (2017). Gürcüceden Türkçeye yapılan bir çeviri: Mikheil Cavahişvili'nin Şeytanın Taşı. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(19), 2287-2305.

Püsküllüoğlu, A. (1998). *Türkçe deyimler sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ricoeur, P. (2008). *Çeviri üzerine* (Çev. Kasar, S. Ö.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Süyünbek Kızı, E. ve Üstünova, K. (2018). Kırgız Türkçesinden Türkiye Türkçesine deyim aktarmadaki bazı sorunlar üzerine – 'Manas Destanı' romanı örneğiyle. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(35), 707-722.

Taş, S. (2017). Kültürel unsurların çevirisi ve çeviri stratejileri. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(10), 1-4.

Tsekhladze, N. (2018). *Deyim araştırma yörüşleri.* Batum: İverioni Yayıncılık.

Extended Abstract

The deepening of the economic and social ties between Georgia and Turkey in recent years is outstanding. This deepening has covered all areas. For example: opening of banks, schools, universities, participation of students in exchange programs, increasing demand for translators in construction and tourism etc. Moreover, these relations between the two countries are not limited to this but also play an important role in terms of cultural interaction. Dictionaries play an important role in this role. In particular, the Soviet period played a very important role in the development of Georgian-Turkish lexicography, while translation was only in Russian. At the end of the 20th century, with the collapse of the Soviet Union and the opening of borders, a great demand for Turkish-Georgian and Georgian-Turkish dictionaries was created. Due to historical events well known, there were a lot of Russian-Turkish dictionaries in Georgia.

Translation is an activity in which people have been busy since ancient times, and this is due to differences between ethnic groups. The aim of translation is to establish relationships between people and to exchange spiritual values. The concept of translation also represents cultural variability. Translation has different concepts in different cultures because each has its own meaning.

In the traces of globalization, cultural science studies are taken by translation studies. We should say that translation is a phenomenon that develops in intercultural interaction as well as linguistic. For this reason, because it is an intercultural and intercultural transmission, it is a place in the culture.

Source text and translation equivalence are indeed a matter of debate, but this is not a discussion of the fact that translation is the only way to enter the source text. It is unthinkable to talk about the original text without it. With the merger of two linguistic worlds through translation, the source text becomes richer and more visible. It is a combination of the secret language of thought and the search for thought (Pancikidze, 1988, s. 5).

Literature is an indication of human life. It reflects the culture, traditions, and a certain idea of people. Therefore, the interrelation of literary examples plays a deep role in getting to know the relationship between people. Translation is not only the original reality, but also the living image of the people. They should also be able to understand the world, content, text and sub-text of the foreign language. The most basic thing for the translator should be what the source text writer actually thinks. The translator is not directly connected to the reality of life (Pancikidze, 1988, s. 6).

Ricoeur considers translation as a rescue activity and argues that in this process losses should be tolerated. According to him, what was saved and what was lost should be questioned. The translation action takes place in two stakeholder links. The word reader includes the recipient of the translated text while the foreign word includes text, author, and languages. Thus, the translator, who acts as the communication between the two, transfers the entire report from one culture to another (Ricoeur, 2008, s. 10). Akşit Göktürk, who has important studies in the field of translation in our country, describes the translation in the language-culture relationship in his work called "Translation: Language of the Language" as follows. Translation is not merely the transfer of meaning from a foreign language to a familiar language. It is intertwined with human life. It is the introduction of other worlds where other languages are defined (Göktürk, 1994, s. 14).

While each language introduces its own national identity, this is not the case for different language idioms (Mamulia, 2006, s. 9).

The process of translation is difficult and responsibility and many nuances should be considered. The texts that make the statements provide the original reality for the translator. It can directly change the content of the translation to the word (Tsetsekhladze, 2018, s. 233).

From this point of view, it is an undeniable element of the cultural expressions of idioms and phrases. However, it is important to investigate and translate each statement within itself. There are many studies on this subject. There are also many methods of transferring statements as follows:

There is a form of expression in the culture of each language. Transferring these forms of narration is not as easy as it is supposed to be. In particular, translating statements is a very difficult task. If the translator does not dominate the culture of the language, he can become even more challenging. Therefore, it is necessary to examine and investigate how the phrase is used in the culture of that language rather than starting from the words when translating the statements. In addition, the translator's lack of

culture is manifested in metaphors or phrases. Many research and translation methods have been developed and suggestions have been presented. One of them, in his work 'Turkish-Georgian Phrases of Letters' published by Georgian Turkologist Eter Mamulia (Mamulia, 2006, s. 11), expresses idioms in the following ways:

1.	„---------“	სიტყვა-სიტყვითი თარგმანი -	Metaphrase
2.	*	ფრაზეოლოგიური მნიშვნელობა -	Idiom meaning
3.	◊	ფრაზეოლოგიური შესატყვისი ქართულში -	Georgian translation
4.	( )	ფაკულტატური კომპონენტი -	Optional component
5.	[ ]	ფრაზეოლოგიური ვარიანტი -	İdiom variety
6.	◊ „---------“	თურქულსა და ქართულში კომპონენტური შემადგენლობით და მნიშვნელობით ერთნაირი ფრაზეოლოგიზმები - The same idioms with Turkish and Georgian structure composition and literally meaning.	

It is obvious that the researchers and experts who expressed the translation methods of the above-mentioned expressions did not say different methods. There is no difference between them. In this context, by analyzing how the idioms in the story of Mikheil Cavahişvili's "Çançura" were transferred to Turkish by the translator, we will examine whether the equivalence in the phrases has been achieved in the expressions transferred to the target culture. As a result of our comparison, we can say that the translation of the idioms given in the source text in the target language conforms to the content and conducts a translation understanding towards the target language reader in general.

Gümüş, İ. (2019). Yaşayan insan hazinesi bağlamında Bartın'da maket ustası Ahmet Güldür. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1648-1665.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1648-1665, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

YAŞAYAN İNSAN HAZİNESİ BAĞLAMINDA BARTIN'DA MAKET USTASI AHMET GÜLDÜR

İbrahim GÜMÜŞ*

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra küreselleşme ve popüler kültür karşısında yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan kültürleri korumak, onları gelecek nesillere aktarmak ve yaşatmak için bir dizi önlem alıp program geliştirdi. 1989 yılındaki tavsiye kararı doğrultusunda Güney Kore'nin usta insanlara dikkat çekmesiyle yaşayan insan hazineleri sistemi ortaya çıktı. Usta kişi ifadesi somut olmayan kültürel miras unsurlarını yaratan, bilgi ve becerisi yüksek insanları tanımlamaktadır. Böylelikle somut olmayan kültürel mirasın üreticisi olan usta kişiler merkeze alınarak korundu. Türkiye'de 2008 yılından günümüze âşık, karagöz, çini, keçe, kispet gibi çeşitli geleneksel meslek ve sanat dallarından yetkinliği ispatlanmış otuz kişi Yaşayan İnsan Hazinesi Ulusal Listesi'ne girmiştir. Bartın'da ağaç maket ev yapımı sanatını icra eden Ahmet Güldür, mesleğini yaklaşık yirmi yıldır sürdürmektedir. Geleneksel bilgi ve tecrübesini çıraklarına aktarmaktadır. Maket evleriyle kent belleğinin korunması ve aktarılmasına da katkı sunmaktadır. Bu makalede Bartın'da ağaç maket ustası Ahmet Güldür'ün hayatı ve sanatı yaşayan insan hazineleri bağlamında değerlendirilmiş ve ulusal envantere girmesi için bütün şartları sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaşayan insan hazinesi, geleneksel meslek, maket yapımı, Ahmet Güldür.

THE LIVING HUMAN TREASURE IN CONTEXT OF MASTER MODEL IN BARTIN AHMET GÜLDÜR

Abstract

The United Nations Educational Science and Culture Organization (UNESCO), after World War II, developed a program to protect the cultures facing the danger of extinction against globalization and popular culture, to transfer them to future generations and to make them live. In recommendation decision of 1989, South Korea's people attracted attention to the people of the system of Living Human Treasures emerged. The expression of master person defines people with high knowledge and skills who create the elements of intangible cultural heritage. In this way, the masters, who are the producers of the intangible cultural heritage, have been prevented by taken to the center. In Turkey since 2008, thirty people being master in a variety of traditional arts and crafts such as âşık, karagöz, çini, keçe, kispet, entered the National List of Living Human Treasures. Ahmet Güldür who has been practicing the tree model home made art in Bartın, has been continuing his profession for twenty years. He transfers her traditional

* Dr. Öğr. Üyesi; Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, igumus@bartin.edu.tr

knowledge and experience to her apprentices. It also contributes to the preservation and transmission of urban memory with model houses. In this article, the life and art of tree model master Ahmet Güldür was evaluated in the context of Living Human Treasures and it was determined that he fulfilled all the conditions for entering national list.

Keywords: Living human treasures, traditional profession, model making, Ahmet Güldür.

Giriş

Kültür, yaşanılan bölgenin çeşitli özelliklerine göre şekillenir ayrıca oranın kimlik, yapı gibi unsurlarını da biçimlendirir. Kültür ile yaşanılan coğrafya üzerinde karşılıklı bir etkileşim vardır. Örneğin Karadeniz Bölgesi ormanlarla kaplı olduğu için mimaride ağaç yoğun olarak yer alır. Ağaç kendine özgü yapısıyla, dokusuyla ve sağlamlığıyla eski çağlardan itibaren çeşitli alanlarda kullanılmıştır. Pazırık ve Noin Ula arkeolojik çalışmalarında bulunan Hunlara "ait masalar, at koşum takımları" (Ersoy, 1993, s. 2) en eski ağaçla ilgili örnekler arasında yer alır. Türkler, ağaca çeşitli şekiller vererek masa *vb*. aletler yapmışlardır. Çinliler masayı Türklerden öğrenmişlerdir (Ersoy, 1993, s. 2). Türkler böylelikle ağacı sadece kendi kültürlerinin değil başkalarının da kullanımına sunmuşlardır. Atilla, sarayında oyma süsleme ile donatılan ağaç sütun, kapı, pencere *vd*. kullanmıştır. Türkler, Anadolu'da geçmişten gelen bilgilerini aktararak yeni bir tarz oluşturdular. İslamiyet'in de etkisiyle Selçuklular, genellikle dini mekânlarda kabartma veya oymalarla geometrik, insan ve hayvan desenlerini ağaca işleyerek kullandılar. Eski "dönem minberlerini strüktür, form, malzeme ve tezyinat bakımından değerlendirdiğimizde ise şunları söyleyebiliriz. Bir genelleme yapmak gerekirse ilk örnekler daha çok fonksiyonelliğin öne çıktığı, tezyinatın pek yer bulamadığı mimari elemanlar olarak karşımıza çıkmaktadır" (Karatay, 2019, s. 146). UNESCO Dünya Miras Listesi'nde bulunan Divriği Ulu Camii (*bk*. Ersoy, 1993, s. 6), Mengüceklilerden günümüze kalan ağaç işlemelerin de yer aldığı önemli eserlerden biridir.

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), İkinci Dünya savaşından sonra küreselleşme ve popüler kültür karşısında yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan kültürleri korumak, onları gelecek nesillere aktarmak ve yaşatmak için bir dizi önlem alıp program geliştirdi. Sanayileşme ve "kentleşme süreçlerini henüz tamamlamamış olan bölgelerde yaşanan hızlı göçlerin yarattığı geleneksel kültür kayıpları ve medya yoluyla gelen endüstrileşmiş kültürlere karşı direnç gösteremeyenlerin yaşadıkları kültür şokları" (Oğuz, 2009, s. 22) ve halk bilimi disiplini içerisinde incelenen kültür alanlarının ortak dünya mirası olarak korunması yaklaşımı ortaya çıktı. UNESCO'nun "kültürlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması konusundaki yaklaşım ve yorumlarının en önemli gösterge ve sonuçları, ikisi "somut" diğer ikisi ise "somut olmayan" kültürün korunmasına yönelik olarak hazırlanmış olan dört sözleşme ve buna bağlı diğer uzlaşma, bildirge, konferans ve toplantılardan

izlenebilir" (Oğuz, 2007, s. 6). 1972 yılında kabul edilen "Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi", ortak mirasın korunması açısından tetikleyici olmuştur. 1982 yılında kurulan Gayri Maddi Miras Bölümü sayesinde "kültürel miras", somut olmayan kültürel miras tanımına göre yeniden ele alınmıştır. 1989 yılına gelindiğinde "dünya belleğinde doğal güzellikler ve tarihsel yapılar kadar, sözlü alanda oluşan kültürün de korunması gerektiği" (Oğuz, 2008a, s. 27) düşüncesi UNESCO'da yerleşmeye başlamış ve "Geleneksel ve Popüler Kültürün Korunması Tavsiye Kararı" alınmıştır. Tavsiye kararına göre toplumlar sosyokültürel ve ekonomik gelişmelerini sürdürürken geleneksel kültürlerini de koruyup yaşatarak onu modern döneme entegre etmeye çalışacaklardır. Karara göre dil, edebiyat, müzik, dans, oyun, mitoloji, el sanatları, mimari *vd*. oluşan kültürel mirasın korunması tespit, muhafaza, yaşatarak koruma ve yayılma aşamalarına bağlıdır. 1989 yılındaki karardan sonra UNESCO'da 1998 yılına kadar neredeyse somut olmayan kültürel mirasla ilgili çalışmalar ve kararlar alınmadı. Başyapıtlar İlan Programı'yla terim yeniden kullanıldı ve folklor sözcüğüne yer verildi. Terimin kullanılması "toplantının düzenlendiği yerin ABD gibi İngilizce konuşulan ve *folklor* terimini kullanan bir ülke olması ile ilişkilendirilebilir" (Oğuz, 2009, s. 26). Somut Olmayan Kültürel Miras teriminin 2003 yılında oluşmasına kadar 30 yıllık zorlu ve uzun bir süreç geçmiştir. UNESCO'nun 17 Ekim 2003 tarihindeki 32. Genel Konferansı'nda uzun görüşme ve tartışmaların sonunda 192 üye ülkenin çoğunluğunun kabul ettiği "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi" (Oğuz, 2009, s. 55) imzalanır. SOKÜM terimi "UNESCO sisteminde İngilizcesi intangible cultural heritage, Fransızcası patrimoine culturel immatériel olan ve Türkçeye ve başta TBMM tarafından onaylanan kanun olmak üzere konuyla ilgili Türkçe mevzuata "somut olmayan kültürel miras" (Oğuz, 2013, s. 6) şeklinde çevrilmiş ve kabul edilmiştir. Sözleşmenin 2. maddesi grup ya da bireylere süreklilik duygusunu sağlayan somut olmayan kültürel mirasın korunmasını garanti eder. Türkiye bu karara 2006 yılında çıkan bir kanunla taraf olur. Somut olmayan kültürel miras ifadesi "toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler -ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar-" (Oğuz, 2009, s. 57) anlamına gelir. Bu kültürel miras nesilden nesile aktarılarak yeniden yaratılmasına, grup ya da bireyin doğa, tarih *vb*. konularda etkileşime girmesine, onlara kimlik ve aidiyet duygusuna imkân vererek kültürel çeşitliliğe ve yaratıcılığa katkı sağlar. Kültürel miras öncelikle onu yaratan ve yaşatan toplumun sonra da insanlığın ortak kültürel belleğidir. Bu nedenle belirli bir grubun mirası korunduğunda insanlığın kültürü korunmuş olmaktadır. Sözleşmenin korumayı amaçladığı alanlar ise şunlardır:

a. Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar;

b. Gösteri sanatları;
c. Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler;
d. Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar;
e. El sanatları geleneği (Oğuz, 2009, s. 58).

UNESCO'nun somut olmayan kültürel mirası kapsamlı bir şekilde koruma yaklaşımından önce kısa adı YİH olan Yaşayan İnsan Hazineleri (Living Human Treasure) programını hayata geçirmiştir. 1989 yılındaki tavsiye kararı doğrultusunda Güney Kore'nin usta insanlara dikkat çekmesiyle Yaşayan İnsan Hazineleri Sistemi ortaya çıktı. Böylelikle somut olmayan kültürel mirasın üreticisi olan insan merkeze alınacak ve "gelecek kuşaklara aktarmakta olan usta kişiler insan hazinesi olarak adlandırılmakta ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine zarar vermeden kültürün korunmasına" (Oğuz, 2018, s. 42), aktarılmasına katkı sağlayacaktır. UNESCO'nun SOKÜM Sözleşmesi de aslında "zanaatkârların icra ettikleri el sanatlarının yapım bilgisini kuşaktan kuşağa aktarmalarını" (Teke, 2018, s. 21) teşvik etmektedir. Sözleşmeye taraf olan üye devlet UNESCO tarafından önerilen YİH için bilgi ve beceri taşıyıcıları için uygun bir başlık belirler. Örneğin Fransa "Sanat Ustası" (Master of Art), Çek Cumhuriyeti "Popüler El Sanatları Geleneğinin Taşıyıcısı" (Bearer of Popular Craft Tradition), Kore "Yaşayan Ulusal Hazine (National Living Treasure), Japonya "Önemli Somut Olmayan Kültürel Miras Varlığı (Holder of an Important Intangible Cultural Property) ve Türkiye "Yaşayan İnsan Hazineleri" adını kullanır. Sistem UNESCO'nun Intangible Culturel Heritage bölümü tarafından yürütülerek bir yönerge hazırlandı. Yönergenin Giriş kısmında Yaşayan İnsan Hazineleri ile amaçlanan "Somut olmayan kültürel mirasın spesifik elemanlarını yeniden yaratmak veya yorumlamak açısından gerekli bilgi ve becerilere yüksek düzeyde sahip kişiler" (Oğuz, 2018, s. 43) şeklinde tanımlanır. YİH'in amacı kültürel mirası devam ettiren ustaların tanınırlığının artması, farkındalık yaratılması, ödüllendirilmesi, çırak yetiştirmeye özendirilmesi ve üretimlerini daha iyi fiziksel koşullarda yapmasını sağlamaktır. Bununla birlikte kültürel miras unsurlarının yeniden oluşturulması, icra ve sunum için gerekli olan bilginin korunması da amaçlanır. Şunu belirtmek gerekir ki YİH "unvanını alan kişilere maddi ya da teknik bir yardımda bulunulmamaktadır" (Şimşek, 2015, s. 12). Program toplumun sanatçıyı tanıması için "örneğin belirlenmiş Yaşayan İnsan Hazineleri'ne özel hibe/sübvansiyonların sağlanması için önlemler içerir; böylece somut olmayan kültürel mirasın korunmasına ilişkin sorumluluklarını üstlenebilirler. Bu önlemler özellikle şunları hedeflemektedir:

1. Bilgi ve becerilerinin sürekliliği ve gelişimi;

2. Örgün ve yaygın eğitim programları aracılığıyla bilgi ve becerilerinin daha genç kuşaklara aktarılması;

3. Söz konusu somut olmayan kültürel mirasın belgelenmesine ve kaydedilmesine katkıda bulunmak (video veya ses kaydı, yayınlar *vb*.);

4. Bilgi ve becerilerinin yayılması;

5. Kendilerine verilen ilave görevler" (Girard, 2019, s. 4). Sözleşmeye taraf olan üye ülkeler bu öncelikleri gözeterek programlarını oluşturur. Koruma yaklaşımları sayesinde "ulusal veya yerel tesciller, Geçici Listeye ve DML'ye kayıtlar, hızlı kentleşme, sanayileşme, aşırı göçler *vb*. sebeplerle miras alanlarının tahrip edilme, kötüye kullanılma veya yok edilme hızını düşürürken" (Oğuz, 2018, s. 48) ulusal ve uluslararası toplumda farkındalığı artırmıştır. Kültürel miras unsurlarının insanlar tarafından deneyimlenme veya görülme isteğiyle oluşan turizm potansiyeli yerel kalkınmayı da desteklemiştir.

Türkiye'de 2008 yılından 2019 yılına kadar âşık, karagöz, çini, keçe, kispet gibi çeşitli geleneksel meslek ve sanat dallarından YİH olarak belirlenen usta sayısı 30'dur. 2010 yılına kadar her yıl ilan edilen liste 2016 yılına kadar kesintiye uğramıştır. Aradan geçen altı yıllık süreçte YİH'e ilgili bakanlık tarafından gereken önem verilmemiştir.

Maket Ustası Ahmet Güldür

Ahmet Güldür, 13 Mart 1948 tarihinde Bartın ili Kırtepe mahallesi Kocamış sokakta dünyaya gelir. Anne adı Zehra, baba adı Yakup olan Güldür, üç erkek kardeşin en büyüğüdür. Babası uzun yıllar kaptan olarak görev yapmış, annesi ise ev hanımıdır. İlkokulu Bartın Cumhuriyet İlkokulu'nda bitirdi. Ortaokulu Orta Mektep'te okurken babası gemide vinç kazası geçirir ve okulu bırakmak zorunda kalır. Baba çalışamadığı için kendisi iş hayatına atılır. 1960'ta çok sevdiği marangozluk mesleğine bir akrabasının yanında başlar. Marangozluğa devam ederken Hacı usta adındaki oyma ustasına da çırak olur. Güldür, 16 yaşında kalfalığa geçer. Babası iyileşince işi gereği farklı şehirlerde bulunur. İskenderun'da oyma sanatkârlarından Mustafa ustanın yanında bir yıl çalışarak kendini geliştirir. İzmir, Kuşadası gibi şehirlerde kaldıktan sonra 19 yaşında Bartın'a döner. Askerlik görevini yerine getirmek için İzmir'e gider, orada da marangoz olarak görev yapar. Acemi birliğinden sonra İstanbul Hava Harp Okulu'na erbaş olarak gider. Marangozhanede askerliğini yaparken 5. Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın konutunun mobilya işlerinde çalışır. 22 yaşında askerlik görevini tamamlayıp Bartın'a döner. Marangozluk yaptıktan bir süre sonra Baksan Kâğıt Fabrikası'nda altı yıl çalışır.

1971 yılında Ümmü Gülsüm hanımla hayatını birleştiren Güldür'ün Zafer, Savaş ve Umut adında üç çocuğu vardır. 1980-81 yıllarında okul arkadaşının sayesinde bir şirkette işe

başlar ve yurt dışında çalışmaya başlar. İngiltere, İtalya, Tunus, Sudan gibi pek çok ülkede montaj ustası olarak çalışır. Finlandiya'da bir süre çalıştıktan sonra Fatih Sultan Mehmet Köprüsü yapımında çalışmak için İstanbul'a gelir. 1995 yılında emekli olur, 1998 yılında Bartın'da yaşayan sel felaketinden sonra buraya yerleşir. Bartın evlerinin karakalem resimlerini yapmaya başlar.

Güldür'ün maket ev yapımı isteği İtalya'da çalışırken oluşur. İtalya'da şirket merkezinde İTÜ'de çalışmış bir Fransız hocayla tanışır. Hoca ona "Sizin çok güzel kütük (ahşap) evleriniz var. Hiç Karadeniz Bölgesi'ne benzemiyor, tamamıyla İstanbul kültürüne yakın. Çok hor kullanıyorsunuz, kıymetini bilmiyorsunuz. Ama bunları ileriki kuşaklara taşıyacak hiçbir şey düşünmüyorsunuz" (Ahmet Güldür, 2019) der. Kendisine yönelttiği bu sözler Güldür'ün kültürel mirasın korunması bilincinin oluşumuna zemin hazırlar.

Bir ustanın veya sanatkârın Yaşayan İnsan Hazinesi Ulusal Listesine kaydolması için şu ölçütlere sahip olması beklenir:

1. Sanatını/mesleğini en az on yıldır sürdürmek,
2. Usta-çırak geleneği içerisinde yetişmek,
3. Nadir bulunan ve olağanüstü bir beceriye sahip olmak,
4. Güzel örnekler sunmak ve çırak yetiştirmek,
5. Sanatına kendini adamak,
6. Bilgi ve becerisini geliştirme (Oğuz, 2009; Girard, 2019). YİH olarak belirlendikten sonra sanatında veya mesleğinde yukarıdaki şartları yerine getirememe durumu oluşursa bu unvan geri alınabilir.

Ahmet Güldür, marangozluk ustalığını ve çalıştığı şirketteki maket yapım bilgisini birleştirerek 2000 yılında ahşap maket ev yapımına başlar. Bartın'da büyük bir felaket yaşanırsa tarihi mimari örneklerin yok olacağı endişesiyle fotoğraf çekimleri yapar. 2003 yılına kadar sekiz adet maket ev yapar. Ev sayısını artırarak eski Bartın mahallelerinin bir maketini oluşturur. Yaptığı maket evleri Tarihi Kentler Birliği'nin toplantısında sergiler ve Orman Bakanlığı'ndan başarı plaketi alır. Maket ev yapımı ustalığını aralıksız olarak 19 yıldır yapmakta, aynı zamanda ahşap naht sanatını da icra etmektedir.

Güldür, mesleğine usta-çırak ilişkisiyle başlar. Çıraklık dönemini başarıyla tamamlayan Güldür, bir geçiş ritüeli olan icazet töreninden sonra kalfalığa geçer. İkindi namazı sonrası Hendekyanı Camii'nde başlayan ritüel meslekle ilgili dualarla bitirilir. Tatlılar yenilip, ustası Sami Bey'in elini öpüp helalleştikten sonra içinde çeşitli hediyelerin yer aldığı bohçayı ona verilir ve tören biter. "Rollerin etkileşimini içeren geçiş ritüelleri, kişinin kendisinden beklenen görevleri, becerileri ve yeni rolüne uyum sağlama istekliliğini gösteren simgesel" (Özbolat,

2019, s. 105) anlamları içermektedir. Güldür, günümüzde ise çıraklarına benzer biçimde olmasa da kurs bitirme belgesi vermekte ve bir tören yapmaktadır. Geleneğin sürdürülmesi ve değişimi açısından önemlidir.

Bartın'da ahşap maket ev yapımı mesleği bir anlamda onunla profesyonel anlamda başlar. Yaptığı maket evler, gerçekte var olan evlerin minyatürleridir. Ev yapımına başlamadan önce her açıdan çekilmiş fotoğrafları inceler. Malzeme seçiminde 10 *mm* ham mdf kullanılır. Evin planını karbon kâğıt kullanarak ahşap yüzeye aktarır ve kesme işlemini gerçekleştirir. Gönye işleminden sonra çatma (birleştirme) işlemi yapılır. Daha sonra çatı %20 eğimle evin üzerine inşa edilir. Son olarak evin dışı yalı baskısı tekniğiyle, çatı ise kiremit ve oluklarla kaplanır. Geleneksel maket yapımında maketin sağlamlığı ustanın kullandığı malzemeye göre değişir. Ahmet Güldür, bölgede yetişen ağaç çeşitlerini ve özelliklerini bilmekte, buna göre malzeme seçimi yapmaktadır. Maket kaplamada sağlamlığından dolayı kara çamı tercih eder. Çamlar toprak boyasıyla boyanarak eskitme tekniği uygulanır ve böylelikle maketi yapılan eve benzerliği artırılmış olur. Çatıda ise maketlerin uzun ömürlü olması için marina kontrplak kullanılır. Evin temelinde taş varsa maket eve de taş döşemesi yapılır. Güldür, Bartın'da yapılan geleneksel mimari teknik ve bilgisine sahip olduğundan maket evlerini buna uygun inşa etmekte ve malzemeler kullanmaktadır.

Güldür, on dokuz yıldır sürdürdüğü geleneksel mesleğinde güzel örnekler sunmaktadır. Yaptığı maket evler başta Bartın Kent Müzesi'nde sergilenmektedir. Bir kısmı ise Gazhane Kültür Parkı'nda camekânlarda açık havada bütün misafirlere ücretsiz olarak sergilenmektedir. Sözleşmede "özellikle gençlerin arasında yaşayan insan hazinelerinin tanınırlığını ve görünürlüğünü artırması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar arasında sergi, gösteri, sahneleme *vb*. gibi imkânları kullanarak gençler arasında söz konusu sanatların yaygınlaşmasını sağlamanın önemi vurgulanmaktadır" (Oğuz, 2008b, s. 8). Bu bağlamda Güldür'ün sanat ürünlerinin sergilenmesi ve bunların özellikle çocuk parkının yanında bulunması hem onun tanınırlığını ve görünürlüğünü artırması hem de kültürel mirasın aktarılması ve farkındalık yaratması açısından son derece önemli bir misyonu vardır.

YİH sözleşmesinin "14. maddesindeki eğitim konusuna gönderme yapılarak "usta-çırak ilişkisi" ve Yaşayan İnsan Hazineleri'nin genç ve gelecek kuşaklara sanatlarını aktarmasının kültürün korunmasındaki önemi" (Oğuz, 2009, s. 36) vurgulanır. Usta-çırak ilişkisiyle aktarılan geleneksel mesleklerde "öğrenmeye istekli çırak olmayışı nedeniyle, ustaların ölümünün arkasından sanatları da beraberlerinde yok olmaktadır" (Duymaz ve Aydoğdu, 2008, s. 250). Güldür de bu durumdan şikâyetçidir. Güldür, meslek hayatı boyunca maket ve naht yapımıyla ilgili yaklaşık yirmi çırak yetiştirmiştir. Bu çıraklardan ikisi ahşap maket ev yapımını

profesyonel biçimde sürdürmekte ve turistik açıdan değerlendirmektedir. Güldür, Bartın Belediyesi tarafından kendisine verilen Bartın Kent Müzesi altındaki atölyesinde her yaştan çıraklarına geleneksel mesleğinin bütün ayrıntılarını aktarmaktadır. Çıraklarından herhangi bir maddi karşılık almadan geleneksel bilgisini öğretmektedir. Yaşamını tamamen maket yapımı ve öğretimi işine adamıştır. Maket ev yapımı bilgisini geleneksel üretim biçimlerinden kes-yapıştır ve oyma teknikleriyle geliştirerek ilerletmektedir.

Bir kişi veya grup Yaşayan İnsan Hazinesi olarak aday gösterilirken ilgili komisyon kişinin uygun olup olmadığını şu temel kriterlere göre belirler:

"- Görüntülenen bilgi ve becerilerin uygulanmasındaki mükemmellik;

- Kişi veya grubun adanmışlığı;

- Kişinin veya grubun bilgi ve becerilerini daha da geliştirme becerisi;

- Kişinin veya grubun, kursiyerlere bilgi ve becerileri aktarma becerisi" (Girard, 2019, s. 7). Ahmet Güldür, sanatını en iyi şekilde icra ederek ahşap maket ev yapımına kendini adamıştır. Sanatını teknolojiyi de kullanarak geliştirmektedir. Örneğin eskiden ahşapları kesme işini elle yaparken günümüzde elektronik makinalarla yapmaktadır. Bu bağlamda Güldür, YİH Ulusal Listesi'ne girmek için bütün şartları sağlamaktadır.

Sonuç

UNESCO'nun geleneksel sanat üreticisi olan ustayı merkeze alarak, zanaatını gelecek kuşaklara aktaran ve sürdürülebilir kılan kişileri korumak amacıyla ilan ettiği Yaşayan İnsan Hazinesi programı kültürün korunması ve yaşatılmasına da büyük katkılar sağlar. YİH, usta kişilerin sanatlarını devam ettirmesi, çırak yetiştirmesi ve üretimlerini daha iyi fiziksel ortamlarda yapması, miras unsurlarını yeniden oluşturması ve geleneksel bilginin korunması gibi pek çok amaca hizmet eder. Bartın'da ahşap maket ustası Ahmet Güldür, sanatını on dokuz yıldır icra etmektedir. Maket yapımında farklı teknikleri ve teknolojiyi kullanarak bilgisini artırmaktadır. Yetiştirdiği yirmiye yakın çırağıyla sanatının ve kültürel mirasın aktarılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca Bartın geleneksel sivil mimari örneklerinin aynısını maketlerine uygulayarak kent belleğinin korunmasına da hizmet etmektedir. Yerel yönetimin kendisini desteklemesiyle sanatını daha iyi fiziksel mekânda sürdürmekte ve sanatına kendisini adamaktadır. Güldür, usta bir zanaatkâr olarak YİH için bütün şartları sağlamakta olup ilgili bakanlık tarafından bir an önce ulusal envanter listesine alınmalı ve Yaşayan İnsan Hazinesi olarak ilan edilmelidir.

Kaynaklar

Duymaz, A. Ş. ve Aydoğdu, G. (2008). Geleneksel türk el sanatı alem'in son ustalarından: Sandıklılı Hacı Süleyman Sallı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 247-256.

Ersoy, A. (1993). *XV. Yüzyıl osmanlı ağaç işçiliği*. İstanbul: Marmara Üniveristesi Yayınları.

Girard, F. (2019). *Guidelines for the establishment of national "living human treasures" systems*. https://ich.unesco.org/doc/src/00031-EN.pdf (Erişim Tarihi: 25.04.2019).

Karatay, S. K. (2019). Aksaray ahşap işçiliği ve oyma sanatı. *Journal of Awareness*, *3*(5), 145-150.

Oğuz, M. Ö. (2007). UNESCO, kültür ve Türkiye. *Millî Folklor Dergisi*, 73, 5-11.

Oğuz, M. Ö. (2008a). SOKÜM'ün korunması sözleşmesine giden yolda 1989 tavsiye kararı. *Millî Folklor Dergisi*, 80, 26-32.

Oğuz, M. Ö. (2008b). UNESCO ve geleneğin ustaları. *Millî Folklor Dergisi*, 77, 5-10.

Oğuz, M. Ö. (2018). *Somut olmayan kültürel miras nedir?* Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Oğuz, M. Ö. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Millî Folklor Dergisi*, 100, 5-13.

Oğuz, M. Ö. (2018). UNESCO'nun 1972 ve 2003 sözleşmelerinin tavsiye organları: deneyimler ve sorunlar. *Millî Folklor Dergisi*, 120, 46-58.

Özbolat, A. (2019). İcazet merasiminden mezuniyet törenine: bir geçiş dönemi ritüelinde süreklilik ve değişim. *Millî Folklor Dergisi*, 121, 102-114.

Şimşek, E. (2015). Meddahlıkta, "yaşayan insan hazineleri listesi"ne eklenmesi gereken bir isim: Kadirlili Yusuf Sıra. *Millî Folklor*, 106, 5-13.

Teke, S. G. (2018). Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi listelerinde yaşayan miraslar ve sabitlenen gelenekler. *Millî Folklor Dergisi*, 120, 19-31.

Sözlü Kaynak

Ahmet Güldür, 12 Mayıs 2019 tarihinde Bartın Merkez'de atölyesinde yapılan görüşme.

Ekler:



Foto 1: Ahmet Güldür maket atölyesinde



Foto 2: Maket evler aslına uygun yapılmakta



Foto 3: Maket ev yapımında ahşap ve taşın birlikte kullanımı



Foto 4: Maket ev yapımı



Foto 5: Bartın Kent Müzesi'nde sergilenen maket ev mahallesi



Foto 6: Bartın Kent Müzesi'nde sergilenen maket ev



Foto 7: Bartın Kent Müzesi'nde sergilenen maket ev

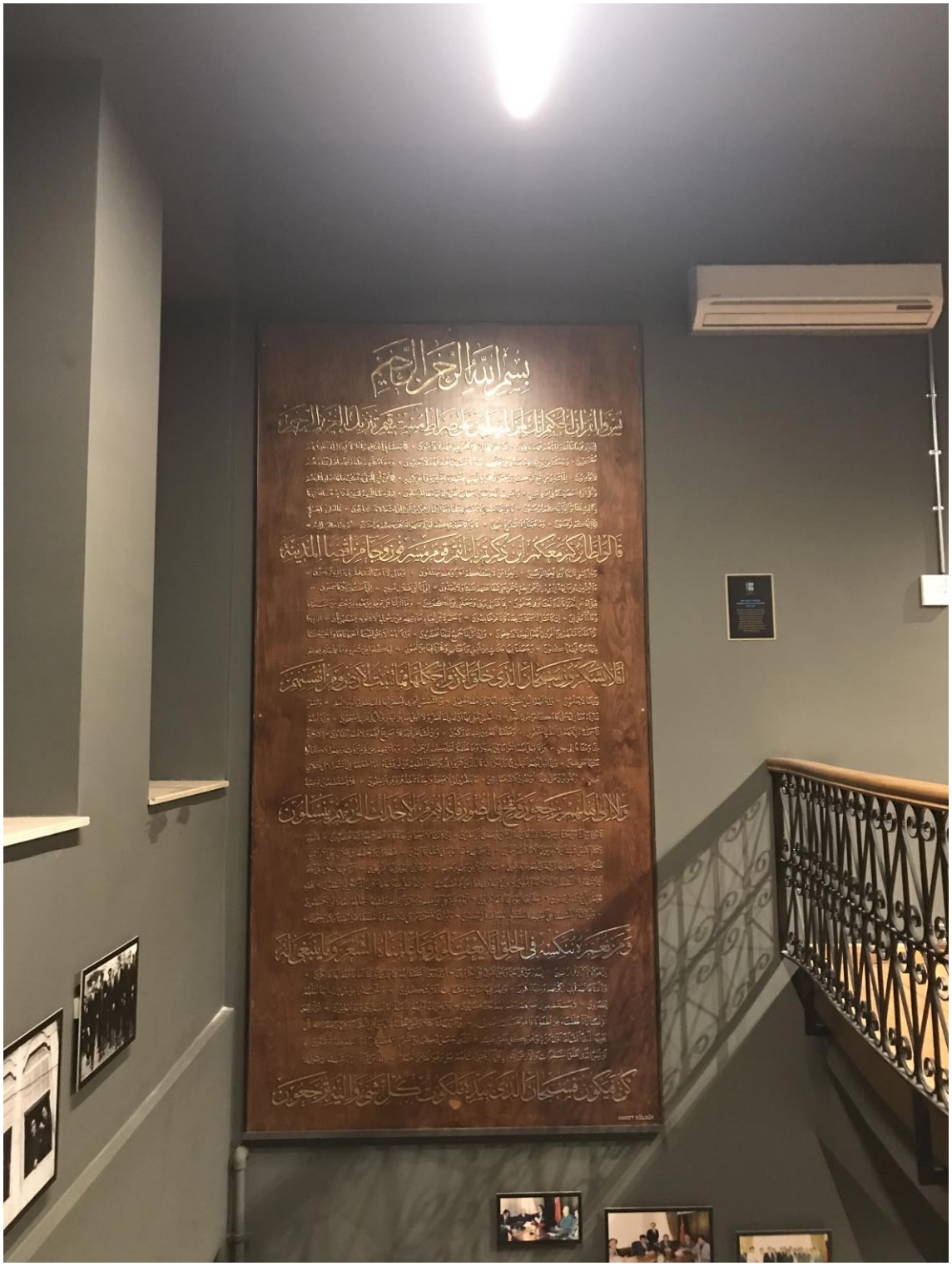


Foto 8: Bartın Kent Müzesi'nde sergilenen Yasin-i Şerif nahtı



Foto 9: Bartın Kent Müzesi'nde sergilenen Yasin-i Şerif nahtı

Extended Abstract

The United Nations Educational Science and Culture Organization (UNESCO), after World War II, developed a program to protect the cultures facing the danger of extinction against globalization and popular culture, to transfer them to future generations and to make them live. Since 1972, it has announced a lot of programs and created awareness in the world about the protection and transmission of cultural heritage. The Convention on the Protection of the World Cultural and Natural Heritage, adopted in 1972, has been a trigger for the preservation of the common heritage. The Cultural Heritage Department was established in 1982 and the cultural heritage was reconsidered according to the definition of intangible cultural heritage. The idea of protecting cultural and cultural heritage as well as the elements of cultural heritage in 1989 has resulted in the protection of traditional and popular culture. In line with this recommendation, the South Korea's people attracted attention to the people and the Living Human Treasures System emerged. The expression of master person defines people with high knowledge and skills who create the elements of intangible cultural heritage. In this way, the masters, who are the producers of the intangible cultural heritage, have been taken to the center.

UNESCO's intangible cultural heritage, before the comprehensive approach to conservation, has introduced the Living Human Treasure (Tr. Yaşayan İnsan Hazineleri) program, a short name of the LHT (YİH). In line with the recommendation of 1989, South Korea's people attracted attention to the people of the system of Living Human Treasures emerged. Thus, the human being who is the producer of the intangible cultural heritage will be taken to the center and the craftsmen of the tradition will be protected as human treasures. It is the protection of people who have a high degree of knowledge and skills necessary to recreate or interpret the intangible cultural heritage elements that are intended by the Living Human Treasures. The aim of the LHT is to increase the recognition of the masters who continue the cultural heritage, to create awareness, to be rewarded, to encourage apprentice training and to make their production in better physical conditions. It is also aimed to restore the elements of cultural heritage and to preserve the information necessary for execution and presentation. In love with Turkey from 2008 until 2019, bream, tiles, felts, various traditional occupations and the number of masters of arts such as kispet LHT identified as 30.

Ahmet Güldür was born on March 13, 1948 in Bartın. His father, Yakup Bey, served as captain for many years and his mother Zehra Hanim is a housewife. He finished primary school in Bartın Cumhuriyet Primary School. While he was reading Middle School in his middle school, his father had a crane accident on board and he had to leave school. Father can not work for his life. In 1960, he started in the carpentry, which he loved very much, next to a relative. Apprenticeship, also known as Hacı Usta, continues to be an apprentice. Rose, 16-year-old trophy passes. When his father healed, he was in different cities due to his work. He improves himself by working with Mustafa Master, one of the carving craftsmen in İskenderun, for one year. After staying in cities like İzmir, Kuşadası, he returns to Bartın at the age of 19. He goes to Izmir to perform his military service and works as a carpenter. After his novice union, he went to Istanbul Air Force Academy as the ranks of the White Army. At 22 he completed his military service and returned to Bartın.

She has three daughters called Zafer, Savaş and Umut. In 1980-81 he started to work in a company and started working abroad thanks to his school friend. He works as an assembly master in many countries such as England, Italy, Tunisia and Sudan. After working in Finland for a while, he came to Istanbul to work on the construction of the Fatih Sultan Mehmet Bridge. He retired in 1995 and settled in Bartın in 1998. Makes pictures of Bartın houses charcoal.

Güldür's model home-made request occurs when working in Italy. He meets a French teacher who worked in ITU at the company headquarters in Italy. Hodja told him, ev You have very beautiful log houses. It doesn't look like the Black Sea Region, but it is close to Istanbul culture. You use too much contempt, you do not know. But you don't think of anything that will carry them to the next generations. These words, which he directed, set the stage for Güldür's awareness of the protection of cultural heritage.

It is expected that a master or craftsman has to maintain his / her art / profession for at least ten years, to grow with master-apprentice tradition, to grow apprentices, to have knowledge and experience and to be dedicated to his / her art in order to register to the National List of Living Human Treasure. Ahmet Güldür started his construction of wooden model houses in 2000 by combining the skill of carpentry and the production of models in the company he worked for. By 2003, it built eight model

houses. By increasing the number of houses creates a model of the old Bartin neighborhoods. His maquettes made exhibitions at the meeting of the Association of Historical Towns and received a plaque of achievement from the Ministry of Forestry. The model continues its homemade mastery for 19 years.

He is a rose, starts with a master-apprentice relationship. Successfully completing his apprenticeship period, Güldür passes on to Kalfa after an icazet ceremony with a transition ritual. The ritual, which started in the Hendekyan Mosque after the afternoon prayer, is finished with prayers about the profession. After defeating the desserts and kissing the hand of the master Sami Bey, the ceremony is over by giving him a bundle of various presents. Nowadays, although not in a similar way to the apprentices, it gives a certificate of completion and makes a ceremony. It is important for the continuation and change of tradition.

Ahmet Güldür knows the varieties and characteristics of the trees grown in the region and chooses the materials accordingly. Due to its robustness in masonry, it prefers black pine. The pine is painted with soil paint and the antiquing technique is applied. On the roof, marina plywood is used for the long life of the models. If there is stone on the base of the house, the house is made of stone pavement. As Güldür has traditional architectural techniques and knowledge in Bartın, he constructs the model houses accordingly and uses materials.

Güldür offers good examples of the traditional profession that has been continuing for 19 years. The model houses he built are exhibited at Bartın City Museum. Some of them are exhibited free of charge to all guests in the open air in Gazhane Culture Park. Güldür conveys all the details of his traditional profession to apprentices of all ages in his studio under the Bartın City Museum which was given to him by the Bartın Municipality. She teaches her traditional knowledge without receiving any financial compensation from her apprentices. He devoted his life entirely to model making and teaching. The model improves the knowledge of homemade by cutting-paste and carving techniques from traditional production methods.

Güldür contributes to the transfer of his art and cultural heritage with around twenty apprentices. In addition, Bartin applies the same examples of traditional civil architecture to its models and serves to preserve urban memory. With the support of the local government, she continues her art in better physical space and devotes herself to her art. Laugh, as a master craftsman, fulfills all requirements for the LHT and must be listed on the national inventory list by the relevant ministry and declared as the Living Human Treasure.

Karakuş, N. ve Deniz B. (2019). Türk ve Alman masallarında yer alan iletilerin kişisel gelişime katkı sağlayıcılık yönünden karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1666-1686.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019s. 1666-1686, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

TÜRK VE ALMAN MASALLARINDA YER ALAN İLETİLERİN KİŞİSEL GELİŞİME KATKI SAĞLAYICILIK YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI

Neslihan KARAKUŞ*

Buse DENİZ**

Geliş Tarihi: Mart, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Masalların, çocukların bilinç düzeylerini yükseltmek, duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmek gibi işlevleri vardır. Bu çalışmanın amacı, Türk ve Alman masallarını sahip oldukları kültür unsurları kapsamında değerler yönünden incelemek ve "Doğu-Batı" medeniyeti olarak adlandırılan iki farklı kültür arasındaki benzer ve farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Çalışmada ilk olarak masallar ve iletiler konusunda yapılan benzer araştırmalar taranmış, ardından masallar kişisel gelişime katkı sağlayıcılık bakımından incelenmiş, iletiler tespit edilerek konularına göre tasnif edilmiş, belirlenen bu iletiler kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ve düşünülmeyen olmak üzere iki ayrı grupta ele alınmıştır. Elde edilen veriler tablo haline getirilmiş ve masallarda ne sıklıkta geçtiği yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Bu amaçla Pertev Naili Boratav'ın Türk Masallarını derlediği "Zaman Zaman İçinde" ve "Az Gittik Uz Gittik" kitapları ile Grimm Kardeşlerin Alman masallarını derledikleri iki ciltlik "Grimm Masalları" incelenmiş ve çeşitli tespitlerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Masallar, iletiler, kişisel gelişim.

COMPARISON OF THE MESSAGES IN TURKISH AND GERMAN TALES IN TERMS OF CONTRIBUTION TO PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract

Tales have functions like raising the level of consciousness of children, enriching the worlds of emotions and thoughts. The aim of this study is to examine the Turkish and German tales in terms of the cultural elements they possess and to reveal the similarities and differences between two different cultures called ler East-West kültür civilization. In the study, first of all, similar researches about tales and messages were scanned, then the fairy tales were examined in terms of contributing to personal development, the messages were identified and classified according to their subjects. Examples of fairy tales and tables are interpreted in the findings section. In the study, "document review" method from qualitative research methods was used. In the analysis of the data, content analysis was done. For this purpose, two books; "Grimm Tales" by Grimm Brothers who compiled German Tales in it

* Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, neslihankarakush@gmail.com

** Yüksek L. Öğr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, bsdnz1111@hotmail.com

and "Zaman Zaman İçinde " and "Az Gittik Uz Gittik" by Pertev Naili Boratav who compiled Turkish Tales in these two-volume books were analyzed and various determinations were identified. In this study, which examines Turkish and German tales in terms of communications, shows that the common points of these works belong to two different cultures.

Keywords: Tales, messages, personal development

Giriş

İnsanın bilgi edinmesinin en temel yolu okumadan geçmektedir (Arıcı, 2015, s. 1). Çocuk edebîyatı ürünleri, dil ve anlatımlarıyla gerçek ve hayal dünyasının iç içe geçtiği bir evrende özellikle çocuğa yönelik olmalarıyla edebîyat zevkini oluşturmayı, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar ve çocuğun karşılaştığı ilk sözlü edebîyat ürünlerinden olması yönüyle önemlidir (Genç, 2016, s. 164; Kılıç ve Yılmaz, 2017, s. 44; Fırat, 2019, s. 1008). Masallar, çocukların severek okuduğu bir tür olduğu için çalışma kapsamında bu amaca yönelik olarak ele alınmıştır.

Masallar, insanları bulundukları ortamdan alıp, başka diyarlara götüren büyülü bir dünyadır. İnsanlar, gerçekte yaşayamayacağı güzellikleri, iyilikleri ve kötülükleri masal dünyasında yaşama imkânı bulur (Boratav, 1995, s. 80; Güney, 1971, s. 87; Gökbakar, 2018, s. 39). Masalın tanımı, Türkçe Sözlük'te (1349, s. 2005): "Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri *vb*. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür" olarak geçmektedir. Ziya Gökalp masalı, "perileri ve devleri muhtevi olsun olmasın, zamanı ve mekânı olmayan, esrarengiz bir muhitte cereyan eden hikâyeler" olarak tanımlamıştır (*Akt*. Filizok, 1991, s. 94). Pertev Naili Boratav (1995, s. 80) masalı şöyle tanımlamıştır: "Nesirle söylenmiş, dinlik ve büyülük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamen hayâl ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı". Eflatun Cem Güney (1971, s. 87) ise masalla ilgili olarak: "Masallar, toplumun hayal gücüyle yaratılmış sözlü verimlerdir. Masallarda 'gerçek üstü' başta gelir gerçekler arka planda kalır. Masallara 'Bir varmış, bir yokmuş' diye başlanması ve tekerlemelerle örülmesi (döşemesi), bu gerçek üstü olaylara hazırlamak içindir" der. Lutz Röhrich ise masalı: "Kısa, gerçekliğin şartlarından bağımsız, fantastik bir hikâye" şeklinde açıklar (Buch, 2006, s. 223).

Tanımlardan anlaşıldığı üzere masallar, insanların gerçek hayatta sahip olamayacağı güzellikleri, olağanüstülükleri içeren büyülü bir dünyadır. Özellikle çocukluk çağında, sahip olduğu fantastik ögeler nedeniyle çocukların ilgisini daha çok çeker. Masallar sadece çocuğun hayal gücünü geliştirmekle kalmaz aynı zamanda okuma kültürünün temellerinin atılmasını sağlar. Masallar önce sözlü kültürde ortaya çıkmış, yazılı kültürde dönüşüm geçirmiştir. Masallar keşfedildiği dönemden başlayarak uzunca bir süre kendi dışındaki konuların

aydınlatılmasında bir araç olarak kullanılmıştır ve dünyada 19. yüzyıldan itibaren sistemli bir biçimde ele alınmıştır (Ölçer Özünel, 2017, s. 7-18).

Masallar, insanlara açtığı büyülü dünyada onları eğlendirerek yeni şeyler keşfetmesini sağlamasının yanında iletisini okuyucusuna ya da dinleyicisine fark ettirmeden onların bilinçaltına işler(Karakuş ve Ökten, 2018,s. 681; Karatay, 2007, s. 468; Bakırcı, 2014, s. 37; Bahar, 2016, s. 75; Sayar, 2009, s. 23). Çocukların masallarla aynı uzunluktaki diğer yazı türlerini okurken ya da dinlerken dikkatleri dağıldığı hâlde masal türünde bu durum farklılık göstermektedir (Tok, 2012, s. 43). Çünkü masallar kendine özgü anlatımı, büyülü dünyası, olağan üstü kahramanları ve olayları ile çocukları kendi içine kolay bir şekilde çekebilmektedir.

Masallar kurmaca olmasının yanında iyi-kötü, güzel-çirkin, mutlu-mutsuz gibi kavramları ayırt etme yetilerinin gelişmesine imkân sağlaması açısından oldukça önemlidir (Öztürk, 2008, s. 494). Masalların, çocukların bilinç düzeylerini yükseltmek, duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmek gibi işlevleri vardır. Çocuklar gelişim çağında özgür ve yaratıcı olmak isterler ve bu özgürlük ve yaratıcılık çocuğun doğasında vardır (Erdal, 2016, s. 1806). Çocuğun doğasında olan bu güdü, masallarla desteklendiğinde çocuksu duyarlılık hayata geçirilmiş olur. Masallar, çocuğun hayal dünyasını zenginleştirirken, bir yandan da onları hayata hazırlar. Bu nedenle çocukluk çağında, çocukların düşünce dünyasını zenginleştiren en önemli türlerden birisi masallardır.

Çocuğun eğitimi ailede başlar. Çocuklar anne-babasından dinlediği masallarla dil ve kültürünü öğrenir. Okul çağına kadar çocuğun eğitimi dinleme ve konuşma üzerineyken okul çağında okuma ve yazma kavramları hayatlarına girer (Özler, 2006, s. 1). Çocuk artık anne ve babasının ona okumakta uygun gördüğü masal ve hikâyelerle yetinmekle kalmaz, kendisinin ilgi ve istekleri doğrultusunda yeni kitaplarla tanışma imkânı bulur. Masallar, birbirinden renkli inceliklerle süslü halk dili söylemlerini barındırır ve bireye yalnızca dilinin tadını vermekle kalmaz sanatçıların yazarların gelecekte o dili geliştirip edebî sanatsal ürünler vermelerine de katkıda bulunur (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 158).

Bu dönemde kazanılan yaşantılar, okunan kitaplar hayatta kalıcı izler oluşturmakta ve çocuğun geleceğini düşünsel olarak belirlemesinde oldukça etkili olmaktadır (Arıcı, 2016, s.1018). Masallardaki sınırsız hayal gücü ve bu hayal gücüyle oluşturulan olağanüstü bir dünya onların karakterini geliştirmekte katkı sağlayıcıdır.

Masallar; insanları iyi ahlaka, dürüstlüğe ve iyiliğe yönlendiren pek çok kavram, söz ve ileti içerir (Aslan, 2008, s. 270). Çocukların dinlediği ya da okuduğu masallar, çocuğun eğitimine katkıda bulunur ve onları eğlendirirken öğrenmelerini sağlar.

Masalların bir diğer önemli katkısı kişisel gelişim üzerinedir. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda kendi benliğini tanıyan, psikolojik doyuma ulaşan bireylerin kişisel gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (İlhan ve Özbay, 2010, s.110; Mert, 2012, s. 4). Masallarda karşılaşılan olaylar, karakterler ve olay örgüsü belirli mesajlar içermektedir. Özellikle çocukluk çağında bu mesajlar bilinçaltını şekillendirir ve karakterin oluşmasına etki eder. Çocukların karşılaştıkları iletiler olumlu olduğunda bu durum karakterinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Şiddet, korku gibi iletiler içeren masallar ise çocukların karakter gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bireylerin ileriki yıllardaki yaşamlarını mutlu ve huzurlu geçirmelerinde onların çocukluklarında karşılaştıkları güzelliklerin rolü büyüktür (Arıcı, 2016, s. 1017). Bu nedenle masal seçimi konusunda oldukça dikkatli olmak gerekmektedir.

Kişisel gelişim kavramı Türkçe Öğretim Programı'nda (2018, s. 3) "İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak" olarak ifade edilmiştir. Buradan hareketle çocuğun kişisel gelişiminin kendini tanımasıyla başlayan ve ömür boyu devam eden bir süreç olduğu görülmektedir. Kişisel gelişim kavramının içinde ahlâki değerler de yer almaktadır. Masallardaki iyi-kötü, doğru-yanlış olgularının çocuğa doğru bir şekilde aktarılmasıyla çocuğun ahlâki gelişiminin olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir.

Masallar sahip olduğu iletilerin yanında ait olduğu toplumun gelenek ve göreneklerini yansıtır. Aynı zamanda ortaya çıktığı dönemin zihniyetini içinde barındırır. Pertev Naili Boratav'ın derlediği masallar, onun tabiriyle 'hiç dokunmadan' masalın içeriği değiştirilmeden, 'halk sanatçısının çeşnisi bırakılarak' yayımlanmıştır (Boratav, 2007, s. 12). Grimm Kardeşler'in masalları derleme yöntemiyle ilgili genel kanı ise kardeşlerin sokaklarda dolaşıp karşılaştıkları köylülerle sohbet ettikleri ve kendilerine anlatılan hikâyeleri daha sonra not ettikleri yönündedir (Ölçer Özünel, 2011, s. 62; Grimm, 2018, s. 9).

Masallar ait olduğu toplumun dil, duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir kitle veya yığın olmaktan kurtararak, aralarında "duygu düşünce birliği" olan bir "millet" hâline getirir (Kaplan, 1996, s. 35). Masallarda kullanılan dil bir araç olarak milletlerin düşünce dünyasının temellerini atmış olur. İnsanlar masallar aracılığıyla ortak bir iletişim kurma fırsatı bulur ve bu birleşim sonucunda oluşan ortak değerler bütünü olan kültürü de kendilerinden sonra gelen kuşaklara aktarır (Helimoğlu Yavuz, 2013, s.

16; Sever ve Karagül, 2014, s. 175). Kültürlerin kaynaklarının ortaya çıkması, yayılması konusunda masallar bir kılavuzdur ve bu nedenle masallar okuyucusuna ortaya çıktığı dönemin zihniyeti hakkında birçok yönden bilgi vermektedir (Ölçer Özünel, 2017, s. 7). Masaldaki olaylar incelendiğinde, genellikle toplumsal bir gerçeğe dayandığı görülür (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 2). Bu nedenle masallarla birlikte birçok toplumsal gelişme, yaşantı, kültür ve medeniyet hakkında bilgi edinilir.

Masallar bir kültür taşıyıcısıdır. Sahip olduğu toplumun gelenek ve göreneklerini içinde barındırır. Türk ve Alman masallarının ele alındığı bu çalışmada iki kültür arasında benzer ve farklı niteliklerin yer aldığı görülmüştür. İki farklı kültür de zaman içinde etkileşime geçerek birbirlerine yön vermişlerdir (Aslan ve Koçal, 2018).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Masallar bir toplumun kültürünü geleceğe aktaran önemli sözlü kültür unsurlarındandır. Bu kültür unsurları arasında değerler, toplumsal roller, gelenekler ve alışkanlıklar vardır. Toplumu şekillendiren bu kültür unsurları masallar aracılığıyla nesilden nesile aktarılır.

Toplumsal bütünlüğün önemli bir parçası olan ileti kavramı, günümüz teknolojisinin gösterdiği gelişimler doğrultusunda toplumdaki yerini korumaya devam etmektedir. Bireyin bakış açısı, duygu ve düşünceleri sahip olduğu, bilinçaltına işlenen iletiler üzerinden şekillenir. Günümüzde kişilerin maruz kaldığı uyaran sayısı düşünüldüğünde "ileti" kavramının önemi aynı ölçüde artmaktadır. Kültürler arasındaki etkileşimi artırmak, farklı kültürlere saygı duyan bireyler ile gerçekleşir. Çocukların severek okuduğu veya dinlediği bir tür olarak edebiyatımıza yerleşen masallar, içeriklerinde barındırdıkları iletiler ile dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı; iki farklı kültürün birer temsilcisi olan Türk ve Alman masallarının sahip oldukları kültürel unsurları tespit etmektir. Gerek Alman ve gerekse Türk masalları iki farklı medeniyetin verimleridir. Bu verimler kendi içerisinde kendi milletini, kendi kültürünü, örf ve adetlerini anlatır. Bu bağlamda iki farklı kültürün masalları incelenmiş, masallar arasında benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Bu benzerlik ve farklılıkların toplumsal kimlikleri etkilediği düşünülmektedir. Toplumsal kimlikler aynı zamanda kişinin, kişilik gelişiminin bir parçası mahiyetindedir. Masalların toplumsal norm ve rollerin belirlenmesinde ve kişilik gelişiminde önemli olduğu savı ile yola çıkılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Alman ve Türk masallarında geçen etik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve öteki iletiler nelerdir?

2. Alman ve Türk masallarında sıklıkla geçen kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen iletiler nelerdir?

3. Alman ve Türk masallarında sıklıkla geçen kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen iletiler nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırmada araştırmacı, büyük olasılıkla verileri aynı anda toplar, analiz eder ve yorumlar (Lawrence Neuman, 2008, Cilt 1, s.22). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşme imkânının olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. "Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189).

Çalışmada ilk olarak masallar ve iletiler konusunda yapılan benzer araştırmalar taranmış, ardından masallar kişisel gelişime katkı sağlayıcılık bakımından incelenmiş, iletiler tespit edilerek konularına göre tasnif edilmiş, belirlenen bu iletiler kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ve düşünülmeyen olmak üzere iki ayrı grupta ele alınmıştır. Elde edilen veriler tablo hâline getirilmiş ve masallarda ne sıklıkta geçtiği yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Masallardan örneklerle tablolar bulgular bölümünde yorumlanmıştır. Sonuç ve öneriler bölümünde çalışmanın sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel veriler, toplumsal yaşamdaki insanlar, eylemler ve olayları tarif ya da temsil eden metin, yazılı kelimeler, cümlecikler veya semboller şeklindedir (Lawrence Neuman, 2008, Cilt 2, s. 659). Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yöntemi ile veriler toplanmıştır. Masallardaki iletilerin sınıflandırılmasında Helimoğlu Yavuz'un (2013) "Masalların Eğitimsel İşlevleri" kitabındaki ileti başlıklarından yararlanılmıştır. İletiler; etik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve öteki olmak üzere 5 ana başlık altında toplanmıştır.

Türk masallarından Pertev Naili Boratav'ın derlediği "Zaman Zaman İçinde ve "Az Gittik Uz Gittik" kitapları, Alman masallarından da Grimm kardeşlerin derlediği iki ciltlik "Grimm Masalları" içerik analiziyle incelenmiştir. Türk masallarından Zaman Zaman İçinde ve

Az Gittik Uz Gittik'in seçilme sebebi Boratav'ın halkbilimi kuramcıları tarafından ele alınan "romantik" anlayışın yerine daha sistematik bakış açılarına göre çalışmalar yapmış olması ve masalları onun deyimiyle "hiç dokunulmadan" ele alınmış olmasıdır (Ölçer Özünel, 2003, s. 3-4). Bir bakıma Grimm Kardeşlerin masalcılık rolünün Türkiye'de Pertev Naili Boratav tarafından yerine getirildiği söylenebilir (Oğuz, 2010, s. 42). Grimm masallarının seçilme nedeni ise Grimm kardeşlerin ulusal olanı bulmayı hedefleyerek, Alman masallarını derlemeleri ve derledikleri bu masallar üzerinde köken araştırmaları yapmış olmalarının yanı sıra Grimm Masalları'nın İncil'den sonra en çok okunan kitap olarak nitelendirilmesidir. (Ölçer Özünel, 2003, s. 3).Grimm masalları aynı zamanda halk biliminin başlangıcı ve masalın bilim dünyasınca keşfi olarak kabul edilmektedir (Çobanoğlu'ndan *akt*. Çevik, 2008, s. 115). Grimm Kardeşlerin ardından masallar, birçok araştırmacının ilgisini çekmeye devam etmiştir. Bu nedenle Grimm masalları, masal araştırmalarına yön veren ilk eserlerden biri olarak önem kazanmaktadır.

Alman masalları incelenirken çeviri dilden okunmuştur. Çeviri dilde hatalar olabileceği düşünülerek B2 seviyesinde Almanca bilen 4 uzman alan eğitimcisinden masalları orijinal dilinden okumaları istenmiş, bu okumalar neticesinde uzmanlar tarafından çeviride hatalar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Ancak yine uzman görüşleri çerçevesinde çeviriden kaynaklanan kelime ve cümle bazındaki bu hataların masalların konusunu ve masallarda geçen iletileri az da olsa etkilediği fark edilmiştir. Bu nedenle, orijinal dil esas alınarak ileti tespiti yapılmış ve araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Grimm masalları Türkçeye çevrilirken bazı masal başlıklarında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılıklardan birkaçı şunlardır: "Çalınan Para" olması gereken masal "Sadaka"; "On İki Tembel Hizmetçi" olması gereken masal "Tembel Yardımcılar; "Fitcher'ın Kuşu" başlıklı masal "Sihirli Kuş" olarak çevrilmiştir. Çevirilere bakıldığında anlamsal bütünlüğü bozacak mahiyette tespit edilen ve iletilere yansımış olan çeviri farklılıklarının bazıları ise şöyledir: "Ölüm Elçileri" adlı masalın Türkçe çevirisinde "Sağlığın değeri bilinmelidir" iletisi yer alırken orijinal metinde "İyilik yapan iyilik bulur" iletisi yer almaktadır. "Başak" adlı masalın Türkçe çevirisinde ise "İsraf kötüdür" iletisi yer alırken, orijinal metinde "Değer bilmek önemlidir" iletisi yer almaktadır. "Yedi Kahraman" başlıklı masalın Türkçe çevirisinde "Aklını kullanmak önemlidir" iletisi yer alırken, orijinal metinde "Paylaşmak güzeldir" iletisi yer almaktadır.

Verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Berelson (1952, s. 18) içerik analizini iletişimin yazılı / açık içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel tanımlamaları yapan bir araştırma tekniği olarak tanımlarken, Cartwright (1953) ise içerik analizinin her türlü sembolik davranışın betimlenmesinde ve içeriğin analizinde kullanılan sistematik, nicel ve nesnel bir yöntem olarak

tanımlar (*Akt*. Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 18). İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242).

Bulgular

Helimoğlu Yavuz (2013), çalışmasında incelediği masallardaki iletileri 5 ana başlık altında toplamıştır. Bu başlıklar şöyledir: etik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve öteki iletiler. Bu çalışmada, Helimoğlu Yavuz'un 5 ana başlık altında topladığı masal iletileri (etik, psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve öteki iletiler) sınıflandırmada esas alınmış ve bulgular oluşturulmuştur.

1. Araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular (Alman ve Türk masallarında geçen etik, sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve öteki iletiler):

Türk Masallarındaki Etik İletiler:

1. Yardımseverlik önemlidir (s. 103, ZZİ), 2. İyiler kazanır, kötüler cezalandırılır (s. 103, ZZİ), 3. Gerçekler er ya da geç ortaya çıkar (s. 109, ZZİ), 4. Yalan söylemek kötüdür (s. 114, ZZİ), 5. İnançlı olmak önemlidir (s. 114, ZZİ), 6. İnsanları küçük görmek kötüdür(s. 155, ZZİ), 7. Verilen söz tutulmalıdır (s. 160, ZZİ), 8. Kötüler cezalandırılır (s. 160, ZZİ), 9. İyiler kazanır (s. 170, ZZİ), 10. İnsanları dış görünüşüne göre yargılamamak gerekir (s. 191, ZZİ), 11. Merhametli olmak önemlidir (s. 238, ZZİ), 12. Nankörlük kötüdür (s. 238, ZZİ), 13.Hayvanlar yardım etmek önemlidir (s. 238, ZZİ), 14. İnatlaşmak kötüdür (s. 22, AGUG), 15. Emanete sahip çıkılmalıdır (s. 43, AGUG), 16. Hatasını anlamak önemli bir erdemdir (s. 57, AGUG), 17. Şükretmek önemlidir (s. 105, AGUG), 18. Kibirlenmek kötüdür (s. 116, AGUG), 19. Affetmek büyük bir erdemdir (s. 116, AGUG), 20. Kıskançlık kötüdür (s. 168, AGUG), 21. Hırsızlık yapmak kötüdür (s. 178, AGUG), 22. İntikam almak kötüdür (s. 178, AGUG), 23.Hile yapmak kötüdür (s. 228, AGUG), 24.Cömertlik önemli bir erdemdir (s. 262, AGUG), 25. İntikam almak normaldir(s. 121, ZZİ), 26. Hile yapmak normaldir (s. 145, ZZİ,), 27. Hayvanlara zarar vermek normaldir (s. 223, ZZİ), 28. İyilikler çıkar karşılığı yapılır (s. 38, AGUG), 29. Hırsızlık yapmak normaldir (s. 159, AGUG), 30. Yalan söylemek normaldir (s. 223, AGUG), 31. Kötüler kazanır (s. 223, AGUG), 32. Şiddet normaldir (s. 279, AGUG), 33.Tembellik kötüdür (s. 136, ZZİ). Türk masallarındaki bütün iletiler içerisinde etik iletilerin oranı % 61,11'dir.

Alman Masallarındaki Etik İletiler:

1. Verilen söz tutulmalıdır (s. 13, GM Cilt 1),2. İyiler kazanır, kötüler cezalandırılır (s. 20, GM Cilt 1),3. Alçakgönüllülük önemli bir erdemdir (s. 23, GM Cilt 1), 4. İnsanları dış görünüşlerine göre yargılamamak gerekir (s. 23, GM Cilt 1),5. İyilik yaparken karşılık beklememek gerekir (s. 37, GM Cilt 1),6. Aza tamah etmek, açgözlü olmamak gerekir (s. 64, GM[1]Cilt 1),7. Yalan söylemek kötü bir alışkanlıktır (s. 78, GM Cilt 1), 8. Kötülük yapanlar cezalandırılır (s. 80, GM Cilt 1), 9. İnsanlar kendisiyle barışık olmalıdır (s. 94, GM Cilt 1), 10. İyiler her zaman kazanır (s. 96, GM Cilt 1), 11. Kibirli olmak kötüdür (s. 112, GM Cilt 1), 12. Merhametli olmak önemli bir erdemdir (s. 112, GM Cilt 1), 13. Yardımsever olmak önemlidir (s. 112, GM Cilt 1), 14. İnsanları küçümsememek gerekir (s. 205, GM Cilt 1), 15. Hırsızlık yapmak kötüdür (s. 243, GM Cilt 1),16. İnsanları kandırmak yanlıştır (s. 307, GM Cilt 1), 17. Kusurlarla alay edilmemelidir (s. 309, GM Cilt 1), 18. Cömertlik önemli bir erdemdir(s. 314, GM Cilt 1), 19. Cimrilik kötüdür (s. 314, GM Cilt 1), 20. İnsanları aldatmak kötüdür (s. 344, GM Cilt 1),21. Nankörlük kötüdür (s. 360, GM Cilt 1), 22. Affetmek önemli bir erdemdir (s. 360, GM Cilt 1), 23. Sadakat önemli bir erdemdir (s. 369, GM Cilt 1), 24. Hayvanlara zarar vermek kötüdür (s. 412, GM Cilt 1), 25. Kumar kötü bir alışkanlıktır (s. 416, GM Cilt 1), 26. Alay etmek kötüdür (s. 468, GM Cilt 1), 27. Yardımlar karşılıksız yapılmalıdır (s. 495, GM Cilt 1), 28. İşini iyi yapmak gerekir (s. 22, GM Cilt 2), 29. Alay etmek normaldir (s. 468, GM Cilt 2), 30. İnsanın hatasını anlaması önemlidir (s. 38, GM Cilt 2), 31. İntikam almak kötüdür (s. 310, GM Cilt 2),32. Paylaşmak önemlidir (s. 410, GM Cilt 2), 33. Huysuzluk yapmak kötüdür (s. 434, GM Cilt 2), 33. Yalan söylemek normaldir (s. 475, GM Cilt 2), 34. Hırsızlık yapmak normaldir (s. 99, GM Cilt 1), 35. Evlattan para karşılığı vazgeçilebilir (s. 164, GM Cilt 1), 36. Hayvanlara çıkar karşılığı yardım edilir (s. 177, GM Cilt 1), 37. Hile yapmak normaldir (s. 247, GM Cilt 1), 38. İntikam almak normaldir (s. 307, GM Cilt 1), 39. Hayvanlara zarar vermek normaldir (s. 389, GM Cilt 1), 40.Zorbalık ve şiddet normaldir (s. 390, GM Cilt 1), 41. Açgözlü olmak normaldir (s. 390, GM Cilt 1), 42. İnsan kaçırmak normaldir (s. 443, GM Cilt 1),43. Çıkar için kötülerle anlaşma yapılabilir (s. 513, GM Cilt 1), 44. Sadakat önemli değildir (s. 325, GM Cilt 1), 45. İyiler kaybeder, kötüler kazanır (s. 393, GM Cilt 1), 46. Tembellik yapmak kötüdür (s. 223, GM Cilt 1),47. Tembel olmak normaldir (s. 25, GM Cilt 1). Alman masallarındaki bütün iletiler içerisinde etik iletilerin oranı % 41,59'dur.

[1] GM: Grimm Masalları
[2]AGUG: Az Gittik Uz Gittik
[3]ZZİ: Zaman Zaman İçinde

Türk Masallarındaki Psikolojik İletiler:

1. Aklını kullanmak önemlidir (s.38, AGUG), 2. Kurnazlar her zaman kazanır (s.133, AGUG). Türk masallarındaki bütün iletiler içerisinde psikolojik iletilerin oranı % 3,70'tir.

Alman Masallarındaki Psikolojik İletiler:

1. Bilgi ve bilgelik çok önemlidir (s. 92, GM Cilt 1), 2. Bilgi sahibi olunmadan fikir sahibi olunmamalıdır (s. 94, GM Cilt 1), 3. Akıl kılıçtan üstündür (s. 130, GM Cilt 1), 4. Akıl danışmak önemlidir (s. 177, GM 1), 5. Kurnazlık kötüdür (s. 201, GM Cilt 1), 6. Ağaç yaşken eğilir (s. 375, GM Cilt 1), 7. Çalışkan olmak önemlidir (s. 84, GM Cilt 2), 8. Kurnaz insanlar her zaman kazanır (s. 37, GM Cilt 1), 9. Kendine zarar vermek normaldir (s. 180, GM Cilt 1), 10. Öldükten sonra yeniden hayata dönülür (s. 443, GM Cilt 1), 11. Öldükten sonra başka bir varlık olarak yeniden hayata dönülür (s. 478, GM Cilt 1), 12. Aklını kullanmak önemli değildir (s. 369, GM Cilt 2), 13. İnançlı olmak önemlidir (s. 490, GM Cilt 2). Alman masallarındaki bütün iletiler içerisinde psikolojik iletilerin oranı % 11,50'dir.

Türk Masallarındaki Sosyolojik İletiler:

1. Baba ile kızın evlenmesine karşı olma (s. 160, ZZİ), 2. Evlat sevgisi önemlidir (s. 170, ZZİ), 3. Arkadaşlık önemlidir (s. 46, ZZİ), 4. Üvey anne kötüdür (s. 103, ZZİ), 5. Herkese güvenilir (s. 170, ZZİ), 6. Araplar kötüdür(s. 191, ZZİ), 7. Güzellik ve dış görünüş çok önemlidir, (s. 57, AGUG) 8. Anne ve baba kıskançtır, (s. 81, AGUG) 9. Anne kötüdür, (s. 90, AGUG) 10. Keşişler güvenilmezdir, kötüdür, (s. 90, AGUG) 11. Kız kardeş kötüdür (s. 103, AGUG), 12. Baba kötüdür (s. 116, AGUG), 13. Kardeşler kıskançtır (s. 168, AGUG), 14. Emek verilerek başarıya ulaşılır (s. 172, AGUG), 15. Sabretmek önemlidir (s. 179, ZZİ), 16. Kadere razı olunmalıdır (s. 198, ZZİ), 17. Sabretmek önemli değildir (s. 267, AGUG). Türk masallarındaki bütün iletiler içerisinde sosyolojik iletilerin oranı % 31,48'dir.

Alman Masallarındaki Sosyolojik İletiler:

1. Büyüklerin sözü dinlenmelidir. (s. 35, GM Cilt 1), 2. Evlat sevgisi önemlidir (s. 159, GM Cilt 1), 3. Yaşlılara sevgi ve saygı gösterilmelidir (s. 172, GM Cilt 1), 4. Anne babanın çocuğa iyi örnek olması gerekir (s. 172, GM Cilt 1), 5. Her söylenilene inanılması gerekir (s. 173, GM Cilt 1), 6. Anne ve babanın sözü dinlenmelidir (s. 205, GM Cilt 1), 7. Herkese güvenilmez (s. 243, GM Cilt 1), 8. İnsanları mesleğine göre yargılamamak gerekir (s. 277, GM Cilt 1), 9. Başkalarının fikrine saygı duyulmalı ve dinlenmelidir (s. 285, GM Cilt 1), 10. Dostluk önemlidir (s. 321, GM Cilt 1), 11. Aileden izinsiz hareket edilmemelidir (s. 376, GM Cilt 2), 12. Güzellik ve dış görünüş çok önemlidir (s. 380, GM Cilt 2), 13. Baba ile kızın evlenmesini normaldir (s. 13, GM Cilt 1), 14. Üvey anne kötüdür (s. 54, GM Cilt 1), 15. Üvey kardeşler

kötüdür (s. 25, GM Cilt 1), 16. Aileden izinsiz hareket edilerek mutluluğa ulaşılır (s. 54, GM Cilt 1),17. İnsanlar arasında sınıfsal farklılıklar vardır (s. 86, GM Cilt 1), 18. Aileden ayrı yaşayarak mutluluğa ulaşılır (s. 96, GM Cilt 1), 19. Meslekler arasında statü farkı vardır (s. 130, GM Cilt 1),20. Küçük çocukların evden uzaklaşması normaldir (s. 159, GM Cilt 1),21. Papazlar güvenilmezdir (s. 173, GM Cilt 1),22. Üvey baba kötüdür (s. 180, GM Cilt 1),23. Zenginler cimridir (s. 295, GM Cilt 1), 24. Yahudiler cimridir (s. 300, GM Cilt1),25. Çıkar karşılığı askere gidilir (s. 438, GM Cilt 1),26. Mevki sahibi olmak çok önemlidir (s. 504, GM Cilt 1),27. Baba kötüdür(s. 67, GM Cilt 2),28. Kız kardeş kötüdür (s. 72, GM Cilt 2),29. Anne kötüdür (s. 154, GM Cilt 2),30. Kardeş kötüdür (s. 182, GM Cilt 2),31. Kaynana kötüdür (s. 199, GM Cilt 2),32. Zenginler kötüdür (s. 262, GM Cilt 2), 33. Aileden uzaklaşılarak mutluluğa ulaşılır (s. 369, GM Cilt 2),34. Babalar çocukları arasında ayrım yapar (s. 413, GM Cilt 2),35. Herkese güvenilir (s. 440, GM Cilt 2),36. Sabretmek önemlidir (s. 142, GM Cilt 1),37. Kadere razı olmak (s. 250, GM 1),38. Tevekkül etmek önemlidir (s. 326, GM Cilt 1),39. Gerçekler er ya da geç ortaya çıkar (s. 409, GM Cilt 1),40. Çaba sarf etmek insanları sonuca ulaştırmaz (s. 13, GM Cilt 1),41. Mevki sahibi olmak çok önemli değildir (s. 60, GM Cilt 2). Alman masallarındaki bütün iletiler içerisinde sosyolojik iletilerin oranı % 36,28'dir.

Türk Masallarındaki Ekonomik İletiler:

1. Borçlar ödenmelidir (s. 25, AGUG). Türk masallarındaki bütün iletiler içerisinde ekonomik iletilerin oranı % 1,85'tir.

Alman Masallarındaki Ekonomik İletiler:

1. İsraf yapmak kötüdür (s. 16, GM Cilt 2),2. Maddiyat önemli değildir (s. 60, GM Cilt 2),3. Maddiyat için sağlıktan vazgeçilebilir (s. 25, GM Cilt 1), 4. Maddiyat her şeyden önemlidir (s. 42, GM Cilt 2), 5. Maddiyat için kendine zarar verilebilir (s. 410, GM Cilt 2), 6. Emek vermeden hiçbir şey elde edilmemelidir (s. 810, GM Cilt 1), 7. Emek harcamadan başarıya ulaşılabilir (s. 102, GM Cilt 1), 8. Çalışmanın önemlidir (s. 284, GM Cilt 1). Alman masallarındaki bütün iletiler içerisinde ekonomik iletilerin oranı % 7,07'dir.

Türk Masallarındaki Öteki İletiler:

1. Bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olunmaz (s. 121, ZZİ). Türk masallarındaki bütün iletiler içerisinde öteki iletilerin oranı 1,85'dir.

Alman Masalarındaki Öteki İletiler:

1. Şükretmek önemlidir (s. 62, GM Cilt 1), 2. Gençliğin ve sağlığın değeri bilinmelidir (s. 158, GM Cilt 2), 3. Her mesleğin kendine göre zorlukları vardır (s. 527, GM Cilt 2), 4.

Meslekler arasında ayrıcalık yoktur (s. 527, GM Cilt 2). Alman masallarındaki bütün iletiler içerisinde öteki iletilerin oranı % 3,53'tür.

2. Araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular (Alman ve Türk masallarında sıklıkla geçen kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen iletiler):

Tablo 1: Türk ve Alman Masallarında Sıklıkla Geçen Kişisel Gelişime Katkı Sağlayacağı Düşünülen İletiler

Alman Masallarında Sıklıkla Geçen Kişisel Gelişime Katkı Sağlayacağı Düşünülen İletiler	**Türk Masallarında Sıklıkla Geçen Kişisel Gelişime Katkı Sağlayacağı Düşünülen İletiler**
1.İyiler kazanır, kötüler cezalandırılır. (50)	1.İyiler kazanır, kötüler cezalandırılır. (46)
2.Yardımsever olmak önemlidir. (21)	2. Aklını kullanmak önemlidir. (15)
3.Verilen söz tutulmalıdır. (18)	3. Verilen söz tutulmalıdır. (10)
4.Yalan söylemek kötüdür. (13)	4.Yalan söylemek kötüdür. (9)
5.Aklını kullanmak önemlidir. (12)	5.Yardımseverlik önemlidir. (6)
6.Kibirlenmek kötüdür. (9)	6.Emek verilerek başarıya ulaşılır. (5)
7.Açgözlülük kötüdür. (6)	7.Gerçekler er ya da geç ortaya çıkar. (5)
8.Cimrilik kötüdür. (6)	8.İnsanları dış görünüşüne göre yargılamamak gerekir. (5)
9.İnsanları dış görünüşüne göre yargılamamak gerekir. (5)	9.Hayvanlara zarar vermek kötüdür. (5)
10.Herkese güvenilmez. (4)	10.Cömertlik önemli bir erdemdir. (4)
11.Anne-babanın sözü dinlenmelidir. (3)	11.Hile yapmak kötüdür. (3)
12.Akıl danışmak önemlidir. (2)	12.Küçümsemek kötüdür. (2)
Alman masallarındaki oranı: 68,03	**Türk masallarındaki oranı:** 69,69

Türk ve Alman masallarında sıklıkla geçen kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen iletiler içerisinde "iyiler kazanır, kötüler cezalandırır, yardımseverlik önemlidir, yalan söylemek kötüdür, verilen söz tutulmalıdır, insanları dış görünüşüne göre yargılamamak gerekir" şeklinde ortak iletiler tespit edilmiştir.Her iki topluma ait masallarda verilen iletiler incelendiğinde; bu iletiler, insanlara her şeyden önce kötülüğün cezasız kalmayacağını, iyilerin ve haklıların bir gün mutlaka kazanacaklarını doğrudan ve dolaylı olarak anlatmaktadır.Bu iletiler insanı yaşamda karşılaşılan sorunlara karşı sabırlı olmalarını öğütlemekte ve iyilikten ayrılmazlarsa sonunda mutluluğa ulaşacaklarını belirtmektedir.

Alman masallarında kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen iletilere dair örnekler:

"… Babası çok sevindi. Damat adayı da hâlâ yaşıyordu. Hep birlikte dağı kazdılar, Moruk'u bütün altın ve gümüşleriyle buldular. Kral, Moruk'u öldürttü, altın ve gümüşlerini aldı. Kızı da bir zamanlarki damat adayıyla evlendi. Hepsi mutlu, zengin ve sağlıklı yaşadı (Moruk, Grimm Masaalları Cilt 1, s. 22).

"… Düğün günü gelip çattı. Kötü kız kardeşler prense yaltanarak şans dilediler. Gelinle damat kiliseye girerken büyük kız kardeş onların sağında, küçük kız kardeş solunda yer aldı. Tam o sırada güvercinler kızların birer gözünü gagalayarak kör etti. Kilise çıkışında bu kez büyük kız sol tarafta, küçük kız kardeş sağ tarafta yer aldı. Güvercinler onların diğer gözünü de gagalayarak kör etti. Böylece her iki kız da yaptıkları kötülüklerin ve söyledikleri yalanın cezasını ömür boyu çekmiş oldu (Külkedisi, Grimm Masalları Cilt 1, s.34).

Türk masallarında kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen iletilere dair örnekler:

"…Hemen gider, elek, tekne götürür kavağın dibine. Un eler, bir hamur yoğurur, ekmek edecek. Ama, sacayağını ters kapar, sacı ters çevirir… Böyle böyle uğraşıp durur. Kız yukardan:

"A nine, ne yapıyorsun? O öyle olmaz," diye seslenir. Kocakarı da:

"A kızım, ihtiyarlık, ne edeyim. Gel sen de yardım ediversen ya," der. Kız iner. Güzelce bir ekmek pişirir" (Bacı Bacı, Can Bacı, Zaman Zaman İçinde, s.105).

"Akşam, kız namaz için abdest alırken "pat" diye bir kara kedi peyda oluyor. Kız:

"A, diyor, kırk odalı konağı veren Allah yemeğimi de verdi. Bir de bana can yoldaşı kedi yolladı. Gel bakalım siyahım. Hoş geldin, safa geldin." Kediyi kucağına alıp odaya götürüyor, sofrada karşısına oturtuyor, beraber yemek yiyorlar" (Benli Bahri, Az Gittik Uz Gittik, s.76).

3. Araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular (Alman ve Türk masallarında sıklıkla geçen kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen iletiler):

Tablo 2: Türk ve Alman Masallarında Sıklıkla Geçen Kişisel Gelişime Katkı Sağlamayacağı Düşünülen İletiler

Alman Masallarında Sıklıkla Geçen Kişisel Gelişime Katkı Sağlamayacağı Düşünülen İletiler	**Türk Masallarında Sıklıkla Geçen Kişisel Gelişime Katkı Sağlamayacağı Düşünülen İletiler**
1. Üvey anne kötüdür. (13)	1.Hile yapmak normaldir. (10)
2. Güzellik ve dış görünüş çok önemlidir. (12)	2.Kurnazlar her zaman kazanır. (6)
3.Hayvanlara zarar vermek normaldir. (9)	3. Hayvanlara zarar vermek normaldir. (5)
4.Hile yapmak normaldir. (9)	4.Yalan söylemek normaldir. (5)
5. Hırsızlık yapmak normaldir. (5)	5.Herkese güvenilir. (5)
6. Maddiyat çok önemlidir. (5)	6.Hırsızlık yapmak normaldir. (4)
7.Öldükten sonra yeniden hayata dönülür. (5)	7. Üvey anne kötüdür. (4)
8.Yalan söylemek normaldir. (4)	8. Kardeş kötüdür. (3)
9.Kurnazlar kazanır. (3)	9. Anne kötüdür. (3)
10.İnsanlar arasında sınıfsal farklılıklar vardır. (3)	10.Kötüler kazanır. (3)
11.Maddiyat için kendine zarar verilebilir. (2)	11.Kardeşler kıskançtır. (2)
Alman masallarındaki oranı: 31,96	**Türk masallarındaki oranı:** 30,30

Türk ve Alman masallarında sıklıkla geçen kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen iletiler içerisinde: "Üvey anne kötüdür, hile yapmak normaldir, kurnazlar her zaman kazanır, hayvanlara zarar vermek normaldir, yalan söylemek normaldir, hırsızlık yapmak normaldir" şeklinde ortak iletiler tespit edilmiştir. Alman masallarında çok sık yer alan iletilerden "dış görünüş ve güzellik çok önemlidir" ve "maddiyat çok önemlidir" iletilerine Türk masallarında rastlanmamıştır.

Alman masallarında kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen iletilere dair örnekler:

"…Kız sevinç içinde giyinme odasına geçerek ayakkabıyı giydi, ama topuğu çok büyük olduğu için ayağı sığmadı. Annesi ona bir bıçak vererek, "Topuğundan biraz kes! Prensle evlenirsen, nasıl olsa ayağın bir daha yere basmayacak" dedi." (Külkedisi, Grimm Masalları Cilt I, s.33)

"Bir zamanlar kral büyük bir savaşa girmişti, ama askeri azdı; çünkü onlara az para veriyordu, yani bununla geçinemezlerdi. Bir gün üç asker baş başa verip ordudan kaçmayı düşündüler…" (Şeytan ve Ninesi, Grimm Masalları Cilt I, s.438)

"…Pamuk Prenses'in ciğerini yediğini sanan kraliçe artık kendisinden daha güzel birinin olamayacağı düşüncesiyle duvardaki aynanın karşısına geçti:

Ayna ayna söyle bana?

Var mı bu ülkede benden daha güzeli?

Diye sorunca şu cevabı aldı:

Kraliçem, en güzeli sensin.

Ama Pamuk Prenses senden bin kat daha güzel!

O şimdi dağlarda,

Yedi cücenin yanında.

Kraliçe dehşet içinde kaldı, çünkü aynanın yalan söylemediğini biliyordu." (Pamuk Prenses, Grimm Masalları, Cilt II, s.483)

Türk masallarında kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen iletilere dair örnekler:

"… Bir varmış, bir yokmuş… Bir adamın bir kızıyla bir oğlu varmış.Bunların anneleri ölmüş.Babaları evlenmiş.Üvey ana çocukları kıskanır, onlara türlü eziyetler edermiş. (Bacı Bacı, Can Bacı, Zaman Zaman İçinde, s.103)

"… Aradan bir zaman geçer, kadın başlar üvey kızını kıskanmaya."Ne yapsam da bu kızdan kurtulsam?" diye düşünürmüş. (Nardaniye Hanım, Zaman Zaman İçinde, s.114)

Tablo 3: Alman ve Türk Masallarında Tespit Edilen Kişisel Gelişime Katkı Sağlayacağı ve Sağlamayacağı Düşünülen İletilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	f	**%**
Alman masallarında kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ileti sayısı	299	69,85
Alman masallarında kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen ileti sayısı	129	30,14
Toplam	**428**	**100**
Türk masallarında kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ileti sayısı	114	73,54
Türk masallarında kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen ileti sayısı	41	26,45
Toplam	**155**	**100**

Toplamda Alman masallarında 299 tane kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ileti bulunmuş, 129 tane de kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen ileti tespit edilmiştir.Türk masallarında ise 114 tane kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ileti bulunmuş, 41 tane de kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen ileti tespit edilmiştir.Bulgular kısmındaki tabloda sadece sıklıkla geçenler verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Türk masalları 70 masaldan oluşmaktadır. Kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ileti sayısı 114, katkı sağlamayacağı düşünülen ileti sayısı ise 41 olarak tespit edilmiştir.Grimm masalları 211 masaldan oluşmaktadır.299 kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen, 129 kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen ileti tespit edilmiştir.Alman masalları hacimce daha küçük oldukları için sayfa sayısı olarak kitaplar birbirine yakındır.

Alman masallarında kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ileti oranı 69,85'tir. Kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen ileti oranı ise 30,14'tür. Türk masallarında kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen ileti oranı 73,54'tür. Kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen ileti oranı ise 26,45 olarak tespit edilmiştir.

Türk masalları incelendiğinde, masallarda daha çok iç güzelliği ve yardımsever olmak gibi iletilerin yer aldığı görülürken; Alman masallarında daha çok maddiyata, dış görünüşe ve güzelliğe yer verildiği görülmüştür. Türk ve Alman masalları kadının rolü yönünden karşılaştırıldığında; bugüne kadar yapılan çalışmalarda Türk masallarında kadının rolünün edilgen olmakla kalmayıp ev içinde erkeklere ne yapmaları gerektiğini söyledikleri yönünde etkin rolü görülmektedir (Ölçer Özünel, 2017, s. 33). Grimm'in masallarının birçoğunda ise kadının dış güzelliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu masallarda görülen kadınsı güzellik klişesinin, genç kızların toplumsal cinsiyet kimliği oluşumu üzerinde zararlı etkileri olduğu yönündedir. "Grimm masallarında cinsiyet gösterimleri" ve "masallar ve feminist kuram" konulu makalelerle kanıtlanmıştır (Louie, 2012, s. 75; Fisher ve Silber, 2000, s. 121). Bu makalelerde öne çıkan diğer bir konu ise genç kızların kendileri hakkında iyi hissetmelerinin iyi görünmelerine bağlı olduğu yönündedir. Bu durumun genç kızların, kadınsı güzellik gibi değer yargılarıyla, kendi kişisel özgürlüğünü kısıtlamalarına yol açtığı makalelerde ifade edilen kavramlardandır.

Bu güzellik ideali, kadınları nesnelleştiren, ataerkil bir uygulama olarak görülür (Ölçer Özünel, 2003, s. 10). Kadınsı güzellik standartlarının toplumsal önemi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sürdürme ve yeniden üretme yeteneğinde yatmaktadır. Külkedisi ve Pamuk Prenses gibi masallarda görüldüğü gibi fiziksel güzellik, zarafet, ödüllendirilirken; saldırgan, güçlü ve çirkin kötü adamlar cezalandırılır. Güzelliğin "iyi" ve çirkinin "kötü" ile ilişkilendirilmesi, çocukların fiziksel çekiciliğin önemine dair algılarını şekillendirmede önemli bir rol oynar. Güzellikle sayesinde elde edilen ödülleri vurgulayan bu mesajlar, bazı kadınların kariyer veya eğitim gibi diğer arayışlara karşı dış güzelliğine yönelmesine sebep olur. Bu şekilde, kadınlar bu yerleşmiş düşünce yapısını özümsemiş olurlar (Sezer, 2012, s.9).

Türk masalları arasında yer alan Nardaniye Hanım ve Alman masalları arasında yer alan Pamuk Prenses masalları birbirine çok benzeyen iki masaldır."Nardaniye Hanım" isimli masalda üvey annesi tarafından kıskanılan bir genç kız anlatılır. "Pamuk Prenses" isimli masalda ise kendisinden daha güzel olduğu için üvey annesi tarafından öldürülmek istenen genç bir kızın başından geçenler anlatılmaktadır. "Nardaniye Hanım" isimli masalda genç kız kırk haramilere sığınırken, "Pamuk Prenses" isimli masalda genç kız yedi cücelere sığınmıştır. "Nardaniye Hanım" masalında üvey anne güzel olup olmadığını aya sorup Nardaniye Hanım'ın kendisinden daha güzel olduğunu öğrenirken, "Pamuk Prenses" masalında ise üvey anne güzel olup olmadığını sihirli aynaya sorar ve Pamuk Prenses'in kendisinden daha güzel olduğunu öğrenir. Nardaniye Hanım'ım boğazında üvey annesinin verdiği zehirli sakız kalırken, Pamuk Prenses'in boğazında üvey annesinin verdiği zehirli elma kalır. Masalların sonunda Nardaniye

Hanım bir şehzade tarafından kurtarılırken, Pamuk Prenses bir prens tarafından kurtarılır. Her iki masalda da kötü kalpli üvey anneler cezalandırılır.

Bilinçaltının şekillendiği çocukluk yıllarında okunan masallar ileriki çağlarda bireyin düşünce dünyasını şekillendirir. Masalların bir toplumun ortak hafızasını oluşturduğu düşünüldüğünde topluma yön veren ve biçimlendiren önemli bir araç olduğu görülür. Masallardan elde edilen iletilerde masalların ürünü oldukları toplumların sosyokültürel aynası olduğu düşünülmektedir. Masallarda bir toplumun geleneklerini ve göreneklerini, yaşayış biçimlerini ve ahlaki değer yargıları bulunabilir. Masallar genellikle bu yargıları doğrudan değil, dolaylı olarak bazı sembollerle anlatırlar. Gerçek yaşamla masal olayları arasındaki gerçeği yansıtan ileti yüklü, büyülü, olağanüstü, olağanüstü olduğu kadar da gerçek bir dünya vardır. Okuyucunun tüm bunları dikkate alarak bu büyülü dünyanın arkasındaki gerçeğe ulaşması gerekmektedir.

Çocuklar masallardan iyiyi-kötüyü, güzeli-çirkini, eğriyi-doğruyu, sevgiyi-saygıyı, yardımlaşmayı bencilliği, fedakârlığı- kıskançlığı, yalanı- doğru olmayı, acımayı- acımasızlığı ve bunun gibi birçok şeyi öğrenir ve bu öğrenme kalıcıdır (Demir, 2006, s. 4; Yaldız, 2006, s. 9). Kimi zaman çocuk kendini masal kahramanının yerine koyarak adeta o masalı kendi yaşıyormuş gibi sahiplenir. Bu nedenle masal kahramanlarının başından geçen serüven ve sınavların hemen her zaman çocuğun gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Kişisel gelişime katkı sağlayacağı düşünülen iletiler bakımından Türk masallarında en çok sırası ile "İyiler kazanır, kötüler cezalandırılır, aklını kullanmak önemlidir, verilen söz tutulmalıdır" iletileri yer alırken, Alman masallarında sırası ile "İyiler kazanır, kötüler cezalandırılır, yardımsever olmak önemlidir, verilen söz tutulmalıdır" iletileri yer almıştır.

Kişisel gelişime katkı sağlamayacağı düşünülen iletiler bakımından ise Türk masallarında en çok sırası ile: "hile yapmak normaldir, hayvanlara zarar vermek normaldir, kurnazlar her zaman kazanır, yalan söylemek normaldir, herkese güvenilebilir" iletileri tespit edilmiştir. Alman masallarında ise sırasıyla: "üvey anne kötüdür, güzellik ve dış görünüş çok önemlidir, hayvanlara zarar vermek normaldir, hile yapmak normaldir, hırsızlık yapmak normaldir" iletileri tespit edilmiştir.

Öneriler

Masallarda gerçeklikten esas alınarak yeniden oluşturulan kahramanlar ve olaylar aracılığıyla, topluma gerekli iletilerin verilmesi amaçlanmaktadır. Masallarda yer alan gerçeğin artık başka bir işlevi, iletisi, başka bir boyutu vardır ve toplumun eğitiminde payı büyüktür. Çocukluk çağında okunan kitapların kişilik gelişimindeki rolü düşünüldüğünde bu çağda

okunacak masalların seçimi önem kazanmaktadır. Çocuklar bu çağda ne kadar çok olumlu uyaranla karşılaşırsa kişilik gelişimine katkı sağlama oranı da artacaktır. Aynı zamanda bu çağda kitaplarda geçen olumsuz örnek teşkil eden bölümlerin çocukların kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu durum çocukların yetişkin olduklarında sahip olacakları karakteri de etkilemektedir. Bu nedenle anne-baba ve öğretmenlerin, çocukların okuyacağı masallar konusunda seçici davranmaları gerekmektedir. Kişilik gelişimine katkı sağlayan masallar seçilmeli, olumsuz ileti içeren masallardan uzak durulmalıdır. Kişilik gelişimine olumlu yönde katkı sağlamak ancak iyi örnekler ve rol modeller sayesinde olanaklı olacaktır.

Masalların çocuklar için bir diğer faydası ise anadilinin tadına varmasını sağlamasıdır. Anadilinin inceliklerini, konuşma dilinin bütün özelliklerini masallar, kendisinde toplar. Masallarda yer alan ikilemeler, kalıplaşmış sözler, deyimler, atasözleri ve şiirsel anlatımla çocuklar dilin zenginlikleriyle tanışırlar. Masallar sahip olduğu süslü anlatımla okuyucusuna dilinin tadını verir ve dilin gelişmesine katkı sağlar. Masalların toplumun sahip olduğu deneyimler, kültürel değerler ve fikir dünyasını barındırdığı unutulmamalı, geçmişten geleceğe ışık tuttuğu gerçeği ihmal edilmemelidir.

Kaynaklar

Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 1017-1035.

_____. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı? -Bir "okuma listesi" önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 1-15.

Aslan, E. (2008). *Türk halk edebîyatı*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Aslan, S. ve Koçal, V. (2018). Doğu-Batı uygarlıkları ayrımı bağlamında Türkiye ve Avrupa göçmen politikalarının tarihsel temelleri üstüne karşılaştırmalı bir çalışma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *8*(15), 1-32.

Bahar, M. A. (2016). Oğuz Tansel'in derlediği ve yazdiği masallarda çok söylemlilik. *İdil Dergisi*, *5*(19), 75-103.

Bakırcı, N. (2014). Eflâtun Cem Güney'in "masallar" adlı kitabında yer alan metinlerdemitolojik unsurlar. *Türük Uluslararası Dil, Edebîyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 37-52.

Boratav, P. N. (2017). *Az gittik uz gittik*. Ankara: İmge Kitabevi.

_____. (2009). *Zaman zaman içinde*. Ankara: İmge Kitabevi.

_____. (1995). *100 Soruda Türk halk edebîyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Buch, W. (2006). Masal ve efsane üzerine. (Editör: M. Öcal Oğuz). Halk *Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar*. (s.223-228). (3. Basım). Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Çevik, M. (2008). Türkiye'de Batı masalları ve çocuklarımız. *Gazi Türkiyat*, *3*, 115-130.

Demir, G. (2006). *Konya ili Cihanbeyli ilçesi'nde anlatılan masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdal, K. (2016). Keloğlan masallarında çocukların eğitimine yönelik iletiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *5*(4), 1805-1822.

Fırat, H. (2019). Çizgi filmlerde çocuk gerçekliği: Niloya örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *8*(2), 1007-1033.

Filizok, R. (1991). *Ziya Gökalp'in edebî eserlerinde halk edebîyatı tesiri üzerine bir araştırma*. Ankara

Fisher, J. ve Silber, E. S. (2000). Good and bad beyond belief: teaching gender lessons through fairy tales and feminist theory. *Women's Studies Quaterly*, 121-136.

Genç, H. N. (2016). Kırmızı başlıklı kız masalının Fransızca ve Türkçe baskıları üzerine bir inceleme. *DTCF Dergisi*, *56*(1), 163-176.

Grimm, J. W. (2018). *Grimm masalları cilt I*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

_____. (2011). *Grimm masalları cilt II*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.

Güney, E. C. (1971). *Folklor ve edebîyat*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Helimoğlu Yavuz, M. (2013). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(34), 109-118.

Kaplan, M. (1996). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Karakuş, N. Ökten, C. E. (2018). Söylem geliştirme: "Türk çocuğunun kitabı altın ışık. *Tarih Okulu Dergisi*, *37*(2).681-703.

Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 463-475.

Kılıç, B. S. ve Yılmaz, O. (2017). Fakir Baykurt'un masallarında değer eğitimi. *IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebîyati Sempozyumu.* (20-21 Ekim 2017). İstanbul.

Lawrence Neuman, W. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar. Cilt 1*. İstanbul: Yayınodası.

Lawrence Neuman, W. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar. Cilt 2*. İstanbul: Yayınodası.

Louie, P. (2012). Not so happily ever after? The Grimm truth about gender representations in fairytales. *Ignite*, *4*(1), 74-82.

Mert, E. L. (2012). Anadili eğitimi - öğretimi sürecinde çocuk yazını ürünlerinden yararlanma ve masal türüne yönelik bazı belirlemeler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*, 1-12.

Oğuz, M. Ö. (2010). Türkiye'de mit ve masal çalışmaları veya bir olumsuzlama ve tek-tipleştirme öyküsü. *Millî Folklor*, *22*(85), 36-45.

Ölçer Özünel, E. (2003). Türkiye masallarında toplumsal cinsiyet ve mekân ilişkişi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

_____. (2011). Yazının izinde masal haritalarını okuma denemesi: masal tarihine yeniden bakmak. *Millî Folklor*. *23*(91), 60-71.

_____. (2017). *Masal mekanında kadın olmak. masallarda toplumsal cinsiyet ve mekan ilişkisi*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Öztürk, A. O. (2008). Masalları uyutmak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *1*(3), 494-499.

Sayar, E. (2009). *Samsun ili ve ilçelerinde anlatılan masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi*.

Sever, S. ve Karagül, S. (2014). Oğuz Tansel'in derleyip yazdığı masal kitaplarında yer alan sözvarlığı öğelerinin incelenmesi. *Dergipark*. *20*(77), 173-188.

Sezer, M. Ö. (2012). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tok, M. (2012). Mesnevi'deki masalların farklılığı ve eğitimsel işlevleri. *Dil ve Edebîyat Eğitimi Dergisi*, 4, 42-57.

Türkçe Dersi Öğretim Programı. (2018). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yaldız, H. T. (2006). *Masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi* (Sarayönü örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Extended Abstract

Tales are a magical world that nurtures the child's imagination and opens new horizons for him. Fairy tales attract the most children with their extraordinary elements and shape their subconscious. The experiences gained in this period, the books being read, create lasting marks in life and are very effective in determining the future of the child. Tales have functions like raising the level of consciousness of children, enriching the worlds of emotions and thoughts. The aim of this study is to examine the Turkish and German tales in terms of the cultural elements they possess and to reveal the similarities and differences between two different cultures called ler East-West civilization. For this purpose, the following research questions will be answered: geçen What are the ethical, sociological, psychological, economic and other messages in the German and Turkish tales? Ilet, What are the messages that are thought to contribute to personal development which is frequently mentioned in tales? Children want to be free and creative in their age of development, and this freedom and creativity are inherent in the child. The similarities of the subjects in the Turkish Tales are also found in European, Iranian and Arabic tales. These similarities and differences will be used in the research to determine the messages sent to the Turkish and German tales. It is seen that messages that contribute to personal development and which do not provide are included in fairy tales and it is aimed to compare these messages with percentage and frequency analysis.

In the study, first of all, similar researches about tales and messages were scanned, then the fairy tales were examined in terms of contributing to personal development, the messages were identified and classified according to their subjects. The data obtained are tabulated and the frequency and frequency of how they are used in tales. Examples of fairy tales and tables are interpreted in the findings section. The results and recommendations section provide the data obtained as a result of the study. In the study, "document review" method from qualitative research methods was used. In the analysis of the data, content analysis was done. For this purpose, two books; "Grimm Tales" by Grimm Brothers who compiled German Tales in it and "Zaman Zaman İçinde " and "Az Gittik Uz Gittik" by Pertev Naili Boratav who compiled Turkish Tales in these two-volume books were analyzed and various

determinations were identified. In this study, which examines Turkish and German tales in terms of communications, shows that the common points of these works belong to two different cultures. It is seen that goodness always wins, humility is a great virtue and messages that will contribute to personal development take place in tales of both cultures. In terms of messages that do not contribute to personal development, it is seen that the rate of messages in German tales is higher than Turkish tales. When Turkish tales are examined, it is seen that there are messages such as interior beauty and being helpful in fairy tales. In German tales, it was seen that more material, external appearance and beauty were included. This situation has been revealed in the studies done so far. The feminine beauty stereotype seen in many of Grimm's tales has been proved by articles on gender representations in the tales of Grimms and tales and feminist theory in which young girls have a detrimental effect on the formation of gender identity.

In terms of the messages that are thought to contribute to personal development, most of the Turkish tales are good people win, bad people are punished, it is important to use their minds, given promises should be kept dır messages, while in German tales, Good people win, bad people are punished, being helpful is important is important messages have been mentioned. In terms of messages thought to not contribute to personal development, the most common in Turkish tales is, it is normal to cheat, it is normal to harm animals, cunning always wins, lying is normal, while everyone has reliable messages, while in German tales mas Stepmother is bad, beauty and appearance are very important, it is normal to harm animals, it is normal to cheat, it is normal to steal, messages have taken place.

Considering the role of the books read in childhood, the selection of fairy tales is important. The more positive stimuli the children face in this age, the more the rate of contributing to personality development will increase. At the same time, it is thought that the negative examples in the books in this era will negatively affect the personality development of children. This also affects the character that children will have when they are adults. Parents and teachers are therefore required to be selective about children's tales. Fairy tales that contribute to personality development should be chosen and fairy tales should be avoided.

Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1687-1708.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1687-1708, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR İNCELENMESİ*

Cansu EKREN**

Celile Eren ÖKTEN***

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimi algıları Metafor Teorisi esas alınarak metaforlar aracıyla incelenmiştir. Metaforlarla ulaşılan veri, dil bilgisi öğretimi açısından kaynak durumda olan Üç Boyutlu Dil Bilgisi tabanında yorumlanmıştır. Alanyazında, gerek yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi algılarını açıklayan gerekse dil bilgisinin boyutlarının sınıflardaki yansımalarını içeren bir çalışma olmaması bu çalışmanın ihtiyaç olduğunu düşündürmüştür. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla kurgulanan araştırmada görüşme, gözlem ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan ön görüşmenin ertesinde ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kayıtlar deşifre edilmiş ve içerik analizi kapsamında metafor analiziyle araştırılmıştır. Son olarak ders gözlemleri, ödev ve çalışma kâğıdı incelemeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda 534 metafor ve 54 kavramlaştırma elde edilmiştir. Katılımcılar sırasıyla "Dil bilgisi eşyadır.", "Dil bilgisi bütündür/parçadır." ve "Dil bilgisi araçtır." kavramlaştırmalarına olanak sağlayan metaforları kullanmışlardır. Bu sonuç, yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olduğunu göstermekte ve onu bir beceri olmaktan alıkoymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Metafor, metafor teorisi, yabancılara Türkçe öğretimi, üç boyutlu dil bilgisi.

TFL INSTRUCTOR PERCEPTIONS ABOUT TEACHING GRAMMAR: A METAPHOR ANALYSIS

Abstract

In this article, the teaching grammar perceptions of TFL teachers were examined through metaphors with Metaphor Theory. The data acquired by metaphor analysis are interpreted in Three-Dimensional Grammar, which is the source of grammar teaching. The fact that no studies explaining TFL teachers' perceptions of teaching grammar and the dimensions of grammar in classes make this study necessary. The case study which is a case study as one of the qualitative research designs started with pre-interviews and continued with semi-structured interviews via voice-recording. These records

---

* Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı dahilinde yazılan yüksek lisans tezinden, üretilmiştir.

** Tezli Yüksek Lisans Öğrenci; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cansuekren1@gmail.com

*** Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, celileokten@gmail.com

were transcribed and metaphors were examined through metaphor analysis. Finally, course observations, assignments and worksheets were examined: 534 metaphors and 54 conceptualizations were obtained. In conclusion, teachers used metaphors allowed for the conceptualizations of "Grammar is a thing", "Grammar is a piece/whole" and "Grammar is a tool." It shows that the form dimension of grammar is in focus; this prevents grammar from being a skill.

Keywords: Metaphor, theory of metaphor, Turkish as a foreign language, grammar, three-dimensional grammar.

1. Giriş

Yabancı dil eğitimi sürecinde dil bilgisi öğretiminin yapılıp yapılmaması gerektiği; yapılacak ise bunun nasıl olacağına dair tartışmalar yıllardır süregelmektedir ve dil bilgisinin yeri ve önemi ile ilgili farklı görüş ve uygulamalar bulunmaktadır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda da geçerlidir.

Dil bilgisini "bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli ögeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim" olarak tanımlayan Korkmaz (1992, s. 75) ile beraber Dilaçar (1989) dil bilgisinin yalnızca dile dair bilgi olmadığını; işleyen, yaşayan, zihnin ötesinde varlığını sürdüren bir şey olduğunu dile getirmiştir. Dil bilgisiyle ilgili yapılan bu açıklamalardan yıllar sonra Sebzecioğlu dil bilgisini iletişim ana öznesi olarak nitelenmiştir:

> Dizge varsa, sözcükler, öbekler ve tümce kurmak için dile özgü değiştirgenler doğrultusunda aşamalı birliktelikler oluşturarak bir araya gelebilirler. İşte dil bilgisel biçimbirimler dizge içerisindeki birimlerin bir araya gelmesini sağlayan harç gibidir. Öbek ve tümce kurmak için onlardan yardım almak zorundayız. Odasında yüzlerce Türkçe sözlük olan bir yabancı kişiyi düşünün, dil bilgisi kurallarını bilmediği sürece o sözcüklerin ona hiçbir faydası olmayacak ve hiçbir Türkçe konuşucusuyla sağlıklı bir iletişim kuramayacaktır (Sebzecioğlu, 2017, s. 161).

20. yüzyıl öncesinde kurallar bütünü olarak adlandırılmaktan öteye gidemeyen dil bilgisinin tanımı, dil öğretimindeki değişiklikler ile farklılaşmış ve 20. yüzyıl ile beraber bağımsız bir dil becerisi olarak görülmeye başlanmıştır (Güner, 2008). Bu andan itibaren dil bilgisinin de diğer dil becerileri gibi bir beceri olduğu; hareketli ve değişken bir yapıya sahip olduğu fikri hızla yayılmıştır. Fikri sistemli hâle getiren Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, dil bilgisinin devingen bir beceri olduğunu vurgusunu *grammaring* kavramıyla yapmıştır. Bu kavram dört dil becerisinin yanında, dil bilgisinin beşinci bir beceri olduğuna işaret etmektedir (Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, 1999).

Yine Larsen-Freeman ve Celce-Murcia (1999) tarafından gündeme getirilen dil bilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusu Üç Boyutlu Dil Bilgisi (Three-Dimensional Grammar Framework) yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Üç Boyutlu Dil Bilgisi, dil bilgisini biçim, anlam ve kullanım olarak üç boyuta ayıran bir yaklaşımdır ve hiyerarşik olmayan bu boyutlar dil bilgisinin tek boyut içeren bir kurallar bütünü olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, dil bilgisi ile iletişim arasındaki dengeyi sağlama ihtiyacından doğmuştur (Larsen-Freeman, 2001).

Dil bilgisinin biçim boyutu "yapı" ile anlam boyutu "anlambilim" ile ve kullanım boyutu da "işlev" ile ilgilidir. Biçim, bir dil bilgisi yapısının sesletimi, yazımı ve cümle içindeki diğer dil bilgisel yapılarla olan biçimsel ilişkisi ile ilgilidir. Anlam boyutu, dil bilgisel yapının anlamı ile ilgiliyken kullanım boyutu da sözü edilen dil bilgisel yapının bağlam içinde değerlendirilmesini kapsamaktadır (Şaf, 2010). Örneğin edilgenliği düşündüğümüzde; biçim boyutunu *-l, -n* ekleri; anlam boyutunu işi yapandan çok etkilenenin önemli olduğu durumlar oluşturmaktadır. Kullanım boyutu ise, bu yapıyı neden kullandığımız ile ilgilidir. "Neden bu yapıyı kullanıyorken başka bir yapıyı kullanmıyoruz?" sorusu burada etkilidir. Edilgenliğin kullanım boyutu kullanıcının amacıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, kullanıcının eylemi yapan kişiyi bilmemesi onu edilgen yapıyı kullanmaya teşvik edebilir.

Dil bilgisinin bu katmanlı yapısı, yeni bir dil bilgisel yapı öğrenilirken bu yapının işlevi ve bağlam içinde nasıl kullanıldığına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Dil bilgisinin boyutlarının dâhil edildiği bir yabancı dil öğretim programı, soyut bilgiyi gerçek hayatta kullanma noktasında işlevsel bilgiler verir. Tüm bunlar düşünüldüğünde yabancı dil öğretim sürecinde, dil bilgisi öğretiminin Üç Boyutlu Dil Bilgisi tabanında gerçekleştirilmesi önerilebilmektedir. Aynı durum dil bilgisinin bir beceri olduğu fikrinin içselleştirilmesi noktasında da geçerlidir.

Üç Boyutlu Dil Bilgisinin ülkemizde yabancı dil sınıflarında kullanılıp kullanılmadığına dair kesin bir bilgiye ulaşılamamakta fakat yabancı dil öğretiminde dil bilgisi uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalarla, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de dil bilgisi algısının değişme yolunda olduğu görülmektedir. Cem (2005) yabancı dil öğretiminde dil bilgisi ile ilgili yaptığı çalışmasında, dil bilgisinin üç boyutundan bahsetmiş; biçim, anlam ve kullanım olmak üzere bu üç boyutu yansıtan ve yabancılara Türkçe sınıflarında kullanılabilecek bir uygulama örneği sunmuştur. Böylece araştırmacı, dil bilgisel yapıların bağlam içinde sunulmasının ne denli önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Bir başka çalışmada Şaf (2010) Larsen-Freeman ve Celce-Murcia tarafından önerilen Üç Boyutlu Dilbilgisi kuramından faydalanarak yabancı dil öğrenimi gören Türk öğrenciler

üzerine bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma ile derslerde dilbilgisinin üç boyutunun kullanılmasının öğrencileri dil bilgisi açısından bilinçlendirdiği ve sürecin öğrenmeyle tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, dil öğretim sürecinde *iletişim* vurgusu sık sık yapılmıştır.

Aynı şekilde Karadağ ve Göçer (2018, s. 433) dil bilgisi ile iletişimi birleştirdiği aşağıdaki ifadesiyle, doğrudan bir gönderim yapmasa da Üç Boyutlu Dil Bilgisi fikrini desteklemiştir: "Hedef dili öğrenen kişi her ne kadar gramer olarak üst seviyelere gelse de bu gramer bilgisini uygulamaya dökme konusunda sıkıntı yaşamaya devam edebilmektedir. Bunun için de iletişimsel beceriyi artırarak akıcı konuşmayı gerçekleştirmek için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulabilmektedir."

Burada sözü edilen iletişimsel beceri, dil bilgisel yapının hangi bağlamda ve nasıl kullandığıyla; dolayısıyla dil bilgisinin "kullanım" ve "anlam" boyutuyla ilişkidir. Ülkemizde yabancı dil sınıflarında dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığıyla ilgili olan bir başka çalışmada Paker (2012, s. 89) şu ifadelere yer vermiştir:

> Çukurova Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültelerinde öğrencilerin aldığı Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğrencilerimin 10 yıllık süreç içinde tuttuğu gözlem raporlarını inceledim. Bu raporlara göre öğretmenlerin %95'i öncelikle İngilizce dilbilgisi öğretmeye çalışıyor ve dili bir iletişim aracı olarak görmüyor, kullanmıyor ve ders ortamında kullandırtmıyor.

Bu saptama, ülkemizde yabancı dil sınıflarındaki dil bilgisi öğretiminin aşama kaydetmesi için yapılan çalışmalardan biridir ve dil bilgisini iletişim, dolayısıyla bağlam ve kullanım unsurları olmadan öğretmeye çalışan görüşe karşı bir eleştiridir. Aynı şekilde dil bilgisinin çok yönlü bir beceri olduğu vurgusu da günümüz çalışmalarında mevcuttur: "Dilbilgisi öğretiminde 'biçim' ve 'iletişim' köprüsünün kurulması gerekir. Biçimden iletişime giden yolda dilbilgisini yalnızca yapılardan oluşan birimler olarak görmemiz değil, aynı zamanda bu yapıların farklı anlamlarına ve kullanımlarına da odaklanmamız gerekir." (Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017, s. 2) Yapılan bu tür yayınlar, dil bilgisinin bir kurallar silsilesinden daha fazlası olduğunu işaret etmektedir.

Bu görüş ve çalışmaların yanı sıra alanyazında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, öğreticilerin dil bilgisi öğretimine bakış açılarını kapsayan, uygulamada dil bilgisinin nasıl öğretildiğini içeren bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Alan yazında dil bilgisiyle ilgili olarak daha çok kuram ve öneri oluşturma şeklinde ilerleyen çalışmalar yoğunluktadır. Aynı durum Üç Boyutlu Dil Bilgisi için de geçerlidir. Ülkemizde yapılan, Üç Boyutlu Dil

Bilgisi ile ilgili yayınların büyük bir kısmı dil bilgisinin üç boyutu çevresinde oluşturulan ders ve uygulama önerilerinden oluşmakta; bir durum değerlendirmesi içermemektedir. Bu sebeple, bu çalışma hem yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretim algılarını açıklayan hem de bu algının Üç Boyutlu Dil Bilgisi yaklaşımı açısından ne anlama geldiğini ele alan bir araştırmaya ihtiyaç olduğu fikriyle ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dil bilgisine ilişkin algılarını açıklamak, yabancılara Türkçe sınıflarında dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına, yabancılara Türkçe öğreticilerinin konu dil bilgisi olduğunda izledikleri yola ve öğretim tercihlerine dair bilgiler vermektedir. Bu bilgilerin de konuyla ilgili olarak alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bilinçte var olan bilgiyi yani algıyı açıklamak için bu çalışmada kişilerin düşünce sistemini anlamada önemli bir kaynak olan metaforlardan (Lakoff ve Johnson, 2015) yararlanılmıştır.

Dilbilimi, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ile ilgili çalışmalar başta olmak üzere, birçok bilimsel çalışmada veri toplama ve analiz aşamalarında kullanılan metaforun sözcük anlamı, bir şeyi bir yerden başka bir yere götürmektir ve sözcük Grekçe "mehtaphora" sözcüğünden türemiştir (Lakoff ve Johnson, 2015). TDK Güncel Türkçe Sözlükte (http://www.tdk.gov.tr) metafor sözcüğü için şu açıklamalar verilmektedir:

1. Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz.

2. Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma.

Köklü bir geçmişe sahip olan metaforun tanımı yıllar içinde değişime uğramıştır. Metaforu, bir sözcüğün kendi anlamı dışında bir anlam kazanması olarak açıklayan Aristoteles, metaforu retoriğin bir parçası olarak kabul etmiştir (Aristoteles, 2004). Uzun yıllar Aristoteles'te olduğu gibi dilsel bir süs olarak düşünülen metaforun bilişsel boyutu Black (1954) ile ortaya çıkmış; Black'in çalışmaları, metaforun zihinle ilişkilendirilmesi ve bilim dünyasında yeniden merkezi bir görev kazanması noktasında etkili olmuştur (Black, 1954'ten aktaran, Cameron, 2003). Bunun ardından Söz-Eylem (Speech Act Teory) Teorisi olarak bilinen teoriyi geliştiren Austin ve Searle tarafından da metaforlar çalışmalara konu edilmiştir. Onlara göre metaforlar kullanıcı bazlı anlamları içermektedirler (Searle, 1979). Dolayısıyla bu kişisel anlamları barındıran metaforlar, kişilerin dünyayı algılayışlarını yansıtırlar (Abrams, 1999).

Metaforlarla ilgili çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı, Halliday, 1985 tarihli *İşlevsel Dil Bilgisine Giriş* (An Introduction to Functional Grammar) adlı kitabında dil bilgisi ile metafor arasında bağlantı kurarak oluşturduğu *dil bilgisel metafor* kavramından bahsetmiştir.

Halliday bu kavramı kitabında, sözcüklerin ilk anlamları dışında kullanılmasıyla oluşan yeni ve farklı ifadeler olarak tanımlamıştır (Halliday, 1985). Halliday'in çalışmaları metafor tarihi açısından geçerliliğini korusa da günümüz çalışmalarında metaforun yalnızca dil bilgisine dayandığı düşüncesi kabul görmemektedir. Bunun yerine bu çalışmada da esas alınan Metafor Teorisi, metafor çalışmalarına kaynaklık etmektedir.

Metafor Teorisinin kurucuları Lakoff ve Johnson (2015), metaforu düşüncenin bir parçası ve taşıyıcısı olarak tanımlamaktadırlar. Lakoff ve Johnson ilk defa 1980 yılında yayımlanan *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* adlı kitaplarıyla metaforun yalnızca bir dil meselesi olmadığını ortaya koymuşlardır. Onlara göre metaforlar, kişilerin anlamakta zorluk çektiği soyut kavramları anlamalarına yardımcı olurlar. Metaforlar bunu soyut ve somut dünya arasında bir ilişki kurarak gerçekleştirirler. Bu noktada *kaynak alan* ve *hedef alandan* da bahsetmek gerekir. Lakoff ve Johnson, birbiri ile sistematik bir ilişkisi olan bu iki alanın aktarım (mapping) ile metaforu oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Buna göre "Zamanı tüketiyorsun" ifadesinde *tüketmek* paraya yani somut bir alana gönderim yapmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 32). Bu sebeple *tüketmek* kaynak alanı; soyut bir kavrama denk gelen *zaman* ise hedef alanı oluşturmaktadır.

Lakoff ve Johnson ile sistematikleşen metaforlar, olanak sağladıkları kavramlaştırmalarla kişilerin anlam dünyalarına dair bilgiler vermektedir. Öyle ki "Günlük dilde metafor kullanımı hem kişisel bazda hem de toplumsal bazda verilerin elde edilmesini sağlar" (Şahan, 2018, s. 1821). Bu sebeple metaforlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algı ve uygulamalarını araştıran böyle bir çalışma için uygun bir kaynak olarak görülmüştür.

Bu bağlamda, çalışmada "Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları nasıldır?" sorusundan hareketle şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğreticileri dil bilgisine ilişkin algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?

2. Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisine ilişkin kullandıkları metaforlar dil bilgisi öğretimi ile ilgili hangi bilgileri vermektedir?

3. Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimi ile ilgili kullandıkları metaforlar Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama gelmektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aralarında nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayları açıklamada, tanımlamada ve keşfetmede durum çalışmalarının kullanılması öngörülmektedir (Yin, 2009). Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algılarını tespit etmek, bir durumu keşfetmek ve tanımlamaktır; bu sebeple çalışma bir durum çalışması olarak kurgulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmaya İstanbul Üniversitesi Avcılar Kampüs DİLMER'de çalışan 6 Türkçe öğretim görevlisi katılmıştır. Öğrenci ve öğreticilerin sayısının çalışma için yeterli görülmesi ve araştırmacının katılımcılara ulaşma imkânın yüksek olması sebebiyle çalışma bu kurumda yürütülmüştür. Çalışmaya katılacak kişiler seçilirken, 2018 - 2019 döneminde bu kurumda yabancılara Türkçe öğretiyor olma şartı aranmıştır. Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri ve öğreticilik yaptıkları süre farklılıklar göstermektedir:

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğreticilik süresi

	Cinsiyet	Yaş	Öğret. Süresi
Katılımcı 1	Kadın	30	6 Yıl
Katılımcı 2	Erkek	30	5 Yıl
Katılımcı 3	Erkek	36	11 Yıl
Katılımcı 4	Kadın	38	12 Yıl
Katılımcı 5	Kadın	37	2 Yıl
Katılımcı 6	Kadın	27	3 Yıl

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılımcılarla ön görüşme yapılarak başlanmıştır. Yapılandırılmış bu görüşmede katılımcılara dil bilgisinin tanımından başlayarak, dil bilgisine dair hangi yöntemleri kullandıklarına, derslerinde dil bilgisine ne kadar zaman ayırdıklarına, dil bilgisinin ders içi uygulamalarda kendini nasıl gösterdiğine ve dil bilgisi öğretimi sırasında kullanılan materyallere dair 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Ön görüşmede katılımcıların hepsi A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabını (2013) derslerinde sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların dil bilgisine bakış açılarını ve sınıf içindeki uygulamalarını yakından inceleyebilmek adına, ders kitabı üzerinden, uzman görüşü alınarak yeni sorular tasarlanmıştır. Sorular, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile katılımcılara sorulmuş ve bu görüşmeler ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmıştır. Toplamda 6 katılımcıdan 185 dakika 98 saniye ses kaydı elde edilmiştir. Ses kayıtlarının deşifresinin akabinde ders gözlemi

yapılmış ve notlar alınmıştır. "Bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 199) olan gözlem, verilerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Gözlemler, iki haftalık bir süre içinde görüşmelerin yapıldığı katılımcıların sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırası ve sonrasında katılımcılardan, öğrencilere yaptırdıkları yazı çalışmalarından ve ders içinde kullandıkları alıştırmalardan örnekler talep edilmiştir. Çoklu veri kaynağı sağlamak adına tercih edilen bu veri toplama yöntemleri, birçok veriyi karşılaştırma imkânı yaratmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada, ön görüşmeden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, birbiri ile benzerlik gösteren veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın devamında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2013) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı (2013) incelenirken doküman taraması yapılmıştır. Soruları ön görüşmeden elde edilen verilerle hazırlanan ve ses kaydıyla kayıt altına alınan görüşmelerden toplanan veriler ise bir Excel dosyasında, Lakoff ve Johnson'ın (2015) Metafor Teorisinden hareketle, içerik analizinin bir uzantısı olan metafor analizine tabii tutulmuştur. Bu analiz, aynı anlam kümesini paylaşan metaforların oluşturduğu kavramlaştırmalara dayanmaktadır.

Metafor analizi sırasında, ulaşılan metaforlar yönelim metaforları, ontolojik metaforlar ve yapı metaforları şeklinde ayrıştırılmıştır. Lakoff ve Johnson, teorilerini açıklarken metaforları önce soyut fikirlere karşılık gelen kavramsal metaforlar ve soyut fikirlerin dilde gerçekleşmesi anlamına gelen dilsel metaforlar olarak ikiye; daha sonra kavramsal metaforları yapı metaforları, ontolojik metaforlar ve yönelim metaforları olarak üçe ayırmışlardır. Yapı metaforları, bir kavramın metaforik olarak diğerine göre yapıya kavuştuğu metafor türüdür. Örneğin: İddialarınız **savunulamaz**, ifadesi "Tartışma savaştır" kavramlaştırmasını yapı metaforları ile oluşturur (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 28). Ontolojik metaforlar, maddi özellik taşımayan soyut kavramlara, somut özellikler yükleyen metaforlardır. Örneğin: **Enflasyon** beni hasta ediyor (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 55). Yönelim metaforları ise yönelimsel özelliği bulunmayan bir kavramı aşağı, yukarı, geçmiş, gelecek gibi fiziksel yapıya kavuşturan metaforlardır. Örneğin: Hayat standartlarımız **düşüyor** (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 55).

Metafor analizinin ardından sınıf gözlemleri yapılarak katılımcıların ders esnasında kullandıkları ve dil bilgisini işaret eden metaforik ifadeler ile sınıf içi uygulamalar araştırmacı tarafından not alınarak süreci yorumlamak için kullanılmıştır. Gözlemler sırasında, kullanılan metaforlar işaret ettikleri kavramlaştırmalara göre metafor analizine benzer biçimde analiz edilmiş ve görüşmelerden elde edilen bulguların geçerliliğini değerlendirmek için kullanılmıştır.

Ödevler ve alıştırmalar da sınıf içi dil bilgisi uygulamaları ile ilgili bilgi edinmek adına içerik analizi çerçevesinde araştırılmıştır.

Araştırmanın son kısmında Üç Boyutlu Dil Bilgisi, dil bilgisine yönelik ilkelerin açıklanması ve araştırmaya veri sağlayan metafor analizi sonuçlarının, dolayısıyla katılımcıların dil bilgisi öğretimine ilişkin bakış açılarının dil bilgisinin boyutları çerçevesinde içerik analiziyle yorumlanması noktasında kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Ön Görüşme

Ön görüşmelerde, katılımcıların büyük bir kısmı dil bilgisini "dilin temeli" olarak açıklama eğilimi göstermişler; dil bilgisini sıklıkla binaya ve insan vücuduna benzetmişlerdir. Bu benzetmeler *omurga, iskelet, sistem, temel yapı, inşaat, dilin inşaat kısmı, bina, yapı, dilin fonksiyonel yapısı* ifadeleri çerçevesinde oluşmuştur. Bu noktada katılımcıların dil bilgisi öğretim algısı açısından birbirinden ayıran herhangi bir görüşe rastlanmamıştır. Bu görüşmeler, ses kayıtlı görüşmeler için yeni soruların hazırlanmasında kullanılmıştır.

3.2. Ses Kayıtlı Görüşmeler

Yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin algılarını açıklamak için, yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınmış, bu kayıtlar deşifre edilmiş ve deşifre edilen ifadelerde yer alan metaforlar, metafor analiziyle incelenmiştir. Metafor analizi, aynı anlama işaret eden metaforların oluşturdukları kavramlaştırmaların listelenmesiyle yapılmıştır. Katılımcılardan doğrudan bir metafor oluşturmaları istenmediğinden, söylem sırasında ortaya çıkan ifadeler incelenerek metaforlara ulaşılmıştır. Çalışmada, 534 metaforik ifade ayrı ayrı verilmemiş; bu metaforlar kavramlaştırmalar ile sınıflandırılmıştır. Bu analiz ile ortaya çıkan metafor kavramlaştırmaları şöyledir:

Tablo 2: Katılımcıların Kullandıkları Metaforlar ve İşaret Ettikleri Kavramlaştırmalar

Kavramlaştırma	Metafor Sayısı
Dil bilgisi eşyadır.	59
Dil bilgisi parçadır / bütündür.	56
Dil bilgisi araçtır.	45
Dil bilgisi çok işlevlidir.	31
Dil bilgisi kuraldır.	31
Dil bilgisi binadır.	25
Dil bilgisi içeridedir.	24
Dil bilgisi canlıdır.	23
Dil bilgisi somuttur.	23
Dil bilgisi aşamalıdır.	19
Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	18
Dil bilgisi matematiktir.	17
Dil bilgisi ihtiyaçtır.	16
Dil bilgisi süreçtir.	13

Dil bilgisi keşfetmektir.	11
Dil bilgisi çeviridir.	10
Dil bilgisi bağımlıdır.	9
Dil bilgisi soyuttur.	9
Dil bilgisi bağlamsaldır.	8
Dil bilgisi mekândır.	8
Dil bilgisi sabittir.	7
Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	7
Dil bilgisi sayıdır / sayılabilirdir.	6
Dil bilgisi dizgedir.	5
Dil bilgisi harekettir.	4
Dil bilgisi örneksemedir.	4
Dil bilgisi yenidir / yeni olandır.	4
Dil bilgisi öncedir.	4
Dil bilgisi kolaylıktır.	4
Dil bilgisi bağımsızdır.	3
Dil bilgisi aşağıdadır.	2
Dil bilgisi önceliklidir / öncüldür.	2
Dil bilgisi yemektir.	2
Dil bilgisi edinilir.	2
Dil bilgisi yorumdur.	2
Dil bilgisi doğaldır.	2
Dil bilgisi davranıştır.	2
Dil bilgisi bağdır.	1
Dil bilgisi yakındır.	1
Dil bilgisi karşıtlıktır.	1
Dil bilgisi ektir.	1
Dil bilgisi harftir / şifredir.	1
Dil bilgisi seçimdir.	1
Dil bilgisi örnektir.	1
Dil bilgisi sıralıdır.	1
Dil bilgisi tekrardır.	1
Dil bilgisi uzlaşmadır.	1
Dil bilgisi ölçmedir.	1
Dil bilgisi iskelettir / vücuttur.	1
Dil bilgisi nefestir.	1
Dil bilgisi makinedir.	1
Dil bilgisi istemsizdir.	1
Dil bilgisi kaynaktır.	1
Dil bilgisi bilgidir.	1
Toplam	**534**

Katılımcılar ses kayıt yöntemiyle kayıt altına alınan görüşmelerde, dil bilgisine ilişkin olarak sırasıyla en çok "dil bilgisi eşyadır", "dil bilgisi parçadır/bütündür" ve "dil bilgisi araçtır" kavramlaşmalarına olanak sağlayan metaforları kullanmışlardır (Tablo 2).

Bu veri, yabancılara Türkçe öğretim sınıflarında dil bilgisi öğretiminin nasıl yapıldığına dair bilgiler de sunmaktadır. Buna göre; soyut bir kavram olan dil bilgisi, somut kavramlarca karşılanmakta, değişmez, durağan ve katı bir görünüm sunmaktadır.

Tablo 3: Kavramlaştırmaların Metafor Türlerine Göre Dağılımı

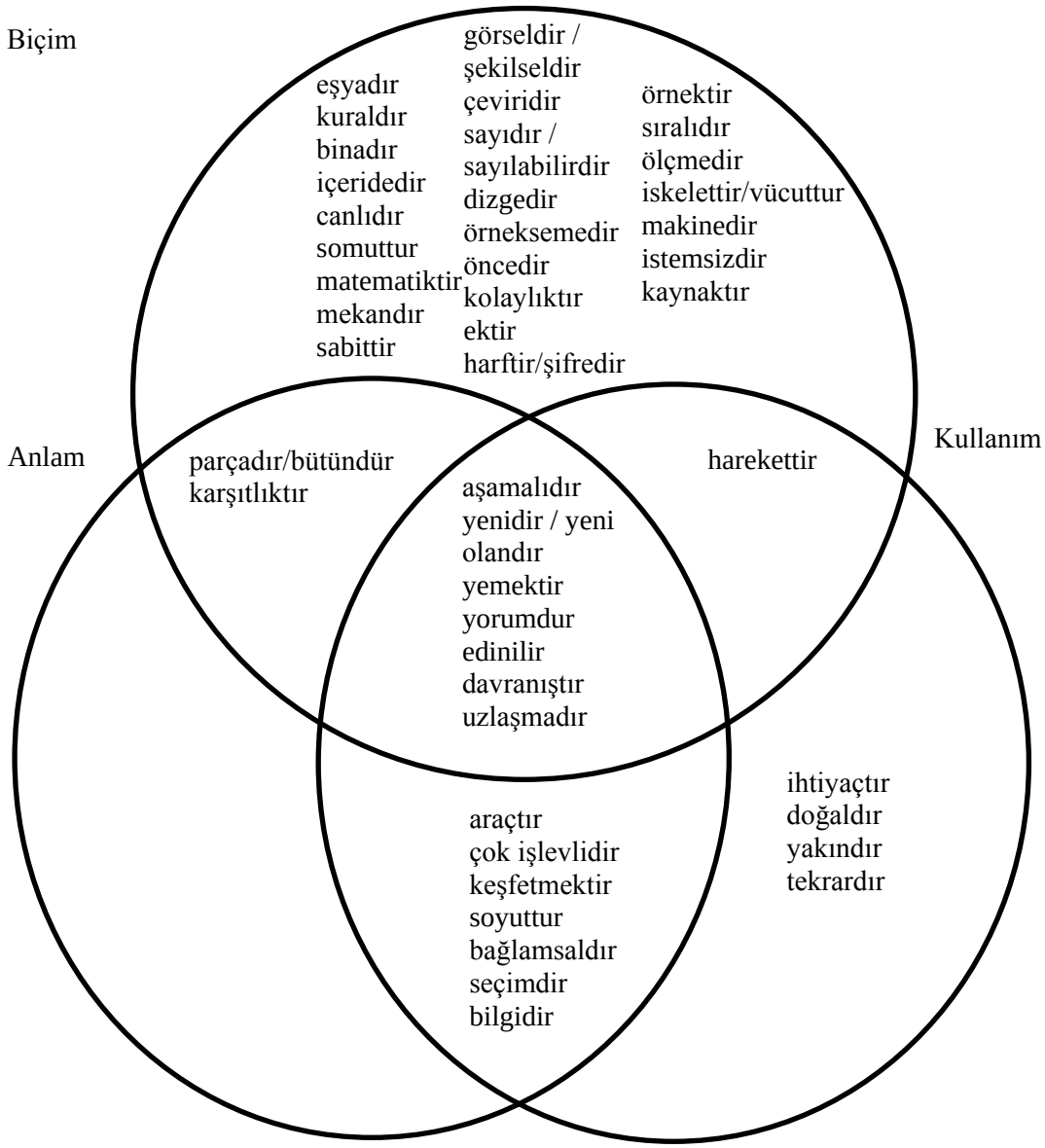
Yapı Metaforu (357 Metafor)	**Ontolojik Metafor** (146 Metafor)	**Yönelim Metaforu** (31 Metafor)
Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Dil bilgisi eşyadır.	Dil bilgisi içeridedir.
Dil bilgisi araçtır.	Dil bilgisi binadır.	Dil bilgisi öncedir.
Dil bilgisi çok işlevlidir.	Dil bilgisi canlıdır.	Dil bilgisi aşağıdadır.
Dil bilgisi kuraldır.	Dil bilgisi somuttur.	Dil bilgisi yakındır.

Dil bilgisi aşamalıdır.	Dil bilgisi soyuttur.
Dil bilgisi matematiktir.	Dil bilgisi yemektir.
Dil bilgisi yoldur / hedeftir.	Dil bilgisi iskelettir / vücuttur.
Dil bilgisi ihtiyaçtır.	Dil bilgisi makinedir.
Dil bilgisi süreçtir.	
Dil bilgisi keşfetmektir.	
Dil bilgisi çeviridir.	
Dil bilgisi bağımlıdır.	
Dil bilgisi bağlamsaldır.	
Dil bilgisi mekândır.	
Dil bilgisi sabittir.	
Dil bilgisi görseldir / şekilseldir.	
Dil bilgisi sayıdır / sayılabilirdir.	
Dil bilgisi dizgedir.	
Dil bilgisi harekettir.	
Dil bilgisi örneksemedir.	
Dil bilgisi yenidir / yeni olandır.	
Dil bilgisi kolaylıktır.	
Dil bilgisi bağımsızdır.	
Dil bilgisi önceliklidir/ öncüldür.	
Dil bilgisi edinilir.	
Dil bilgisi yorumdur.	
Dil bilgisi doğaldır.	
Dil bilgisi davranıştır.	
Dil bilgisi bağdır.	
Dil bilgisi karşıtlıktır.	
Dil bilgisi ektir.	
Dil bilgisi harftir / şifredir.	
Dil bilgisi seçimdir.	
Dil bilgisi örnektir.	
Dil bilgisi sıralıdır.	
Dil bilgisi tekrardır.	
Dil bilgisi uzlaşmadır.	
Dil bilgisi ölçmedir.	
Dil bilgisi nefestir.	
Dil bilgisi istemsizdir.	
Dil bilgisi kaynaktır.	
Dil bilgisi bilgidir.	
Toplam Kavramlaştırma	**54**

Katılımcılar ses kayıtlı görüşmelerde dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimine ilişkin olarak en çok 357 adet ile yapı metaforları kapsamına giren metaforları kullanmışlardır. Bu metaforların işaret ettiği kavramlaştırmaların sayısı ise 42'dir (Tablo 3). Bu, katılımcıların dil bilgisi kavramını yeni bir yapıya kavuşturma eğiliminde oldukları anlamına gelmektedir.

Metaforların saptanmasının ardından bu verinin Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından ne anlama geldiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu noktada, metaforların işaret ettiği kavramlaştırmalar, dil bilgisinin boyutları ile olan ilgileri bakımından sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki dağılım, kullanılan metaforlar ile ortaya çıkan kavramlaştırmaların dil bilgisinin biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ilişkisini ortaya koymaktadır:

Şekil 1: Kavramlaştırmaların Üç Boyutlu Dil Bilgisine Göre Dağılımı



Üç Boyutlu Dil Bilgisi çerçevesinde verilen bilgiye (Larsen-Freeman ve Celce-Murcia, 1999) dayanılarak hazırlanan yukarıdaki dağılım (Şekil 1) incelediğinde, metafor analiziyle ortaya dil bilgisine ilişkin 54 kavramlaştırmanın 46'sı, dil bilgisinin boyutlarıyla ilişkili olması sebebiyle incelenebilir durumdadır. Bu 46 kavramlaştırmanın, 25'i dil bilgisinin yalnızca biçim boyutunu, 4'ü ise yalnızca kullanım boyutunu işaret ederken yalnızca anlam boyutunu işaret eden kavramlaştırma bulunmamaktadır. 7 kavramlaştırma her üç boyutla da ilgiliyken, bir diğer 7 kavramlaştırma anlam ve kullanım boyutunu içermektedir. 2 kavramlaştırma biçim ve anlam boyutunu içermekte, yalnızca 1 kavramlaştırma ise biçim ve kullanım boyutlarında ortak bulunmaktadır.

Ses kayıtlı görüşmeler sırasında elde edilen ve metafor özelliği göstermemesi sebebiyle metafor analizine girmeyen, dolayısıyla da yukarıdaki Üç Boyutlu Dil Bilgisi dağılımında da gösterilemeyen fakat katılımcıların dil bilgisine dair görüşlerini içeren ifadeler ise şöyledir:

Katılımcı 1: Yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin ilk sırada gelmesi gerektiğini savunan katılımcıya göre dil bilgisi iletişimin ön koşuludur. İletişim ile dil bilgisinin kullanım boyutuna ve işlevsel yapısına odaklanan katılımcı, dil bilgisi öğretimi sırasında öğrencinin ihtiyaçlarının odakta olması gerektiğini ve öğrencinin bu bilgileri sosyal hayatında kullanabilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı 2: Dil bilgisinin, ders kitabında olduğu gibi, tablolar halinde verilmesinin ezberci ve geleneksel bir yaklaşım olduğuna değinmiş; dil bilgisi konularının metin ve cümle bağlamında verilmesi ve yaşantıya yönelik olması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcı 2, A2 seviyesinde dil bilgisi konularının çok yoğun olduğunu belirtmiş ve bu durumun kendisini rahat hissetmesini sağladığını eklemiştir.

Katılımcı 3: Yabancılara Türkçe öğretiminde önceliğin öğrencinin cümle kurmasını sağlama olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcı 3'e göre dil bilgisi öğretimi ihtiyaca yönelik olmalı ve hayata dair örnekler üzerinden gidilmelidir. Dil bilgisi öğretimi sırasında, öğrencilerin ana dilinde ders anlatmakta bir sakınca yoktur.

Katılımcı 4: Yabancılara Türkçe öğretirken öğrencilere kelime türlerinden ve cümlenin öğelerinden bahsetmek gerekir. Katılımcı 4'e göre özne ve yüklem Türkçenin bel kemiğidir ve öğrencilere özne ve yüklemle ilgili bilgiler vermek süreci hızlandırmaktadır. Dil bilgisinin anlam boyutunun da biçim boyutundan ayrılmaması gerektiğini savunan katılımcı için herhangi bir dil bilgisi konusunda anlam farklılıklarına odaklanmak önemlidir. Katılımcı 4, çalışma şartları ve ders programından dolayı dil bilgisi öğretimi ve okuma etkinlikleri dışında sınıfta başka etkinliklere zaman ayıramadığını belirtmiştir. Bu sebeple, dil bilgisi konuları açısından yüklü olan A2 kuru A1 kuruna göre daha "iyidir." Bunun yanı sıra katılımcı, dil bilgisi öğretimini öğrencilerin ana dilinde yapmakta bir sakınca görmediğini ve zaman tasarrufu sağladığını dile getirmiştir.

Katılımcı 5: Herhangi bir dil bilgisi konusunun işlevlerinin ayrı ayrı verilmesi gerektiğini ileri süren katılımcı, dil bilgisi konularının yoğun olduğu A2 kurunun kendisi açısından daha kolay olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcı 6: Dil bilgisi öğretiminin dil öğrenme sürecinin en önemli unsuru olduğunu düşünmektedir. İletişimin demirbaşı olan dil bilgisi, Katılımcı 6'ya göre farklı zaman ve mekânlarda yapılan tekrarlarla öğrenilebilir. Katılımcı dil bilgisi öğretimi sırasında öğrencilerini

anlama odaklanmaya yönlendirdiğini açıklamış ve son olarak dil bilgisi öğretimde isim ve fiil başta olmak üzere kelime türlerinin önemli olduğunu dile getirmiştir.

3.3. Ders Gözlemleri

Çalışmanın bir sonraki aşamasında, görüşmelerin geçerliliğini sınamak adına ders gözlemleri yapılmıştır. Katılımcıların derslerinde dil bilgisi ile ilgili kullandıkları ve metafor analizini destekleyen bazı metaforlar şöyledir:

Tablo 5: Gözlemler Sırasında Ortaya Çıkan Kavramlaştırmalar

Katılımcı	Kavramlaştırma	Örnek
Katılımcı 1	Dil bilgisi eşyadır.	Yarın bir küçük gramer var.
	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Bütün grameri yarın anlatacağım.
		Düdük kelimesinin fiili nedir?
	Dil bilgisi aşamalıdır.	A2 grameri süper. A1 grameri çok önemli.
		–a –e durum ekleri çok basit gramerler
	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilirdir.	Yarın iki tane geçmiş zamanı göstereceğiz.
Katılımcı 2	Dil bilgisi dizgedir.	Negatifi nerede, sorusu nerede?
		Grameri nerede?
	Dil bilgisi matematiktir.	Şahıslarda problemin var.
	Dil bilgisi sayıdır / sayılabilirdir.	Daha dört tane zaman var.
Katılımcı 3	Dil bilgisi parçadır / bütündür.	Şimdiki zaman ve geniş zamanı ayıracağız.
	Dil bilgisi bağlamsaldır.	Duruma, kontekste göre cevap veriyoruz.
	Dil bilgisi doğaldır.	Kulağa hiç doğal gelmiyor.
	Dil bilgisi araçtır / somuttur / binadır.	A1 ve A2'de gördüğünüz yapıları kullanın.
Katılımcı 4	Dil bilgisi çok işlevlidir.	Geniş zamanın rica anlamından bahsedeceğiz.
	Dil bilgisi eşyadır.	Emir neydi? Burada emir yok
	Dil bilgisi çeviridir.	İngilizcede var ya himself, yourself, onun gibi.
Katılımcı 5	Dil bilgisi araçtır.	Genellikle geniş zamanla kullanıyoruz.
	Dil bilgisi kuraldır.	Bu ifadelerde geniş zaman kullanmak gerekiyor.
Katılımcı 6	Dil bilgisi aşamalıdır.	Bu çok profesyonel bir Türkçe.

3.4. Alıştırmalar ve Ödevler

Çalışmada çoklu veri kaynağı sağlamak adına, öğrencilerle yapılan alıştırmalar ve ödevlere dair bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın sürdürüldüğü sınıflarda verilen ödevlerin tamamına yakını öneri oluşturma, liste yapma, rüya anlatma, bağlama ve duruma uygun karşılıklı konuşmalar geliştirme ve anahtar kelimelerin odakta olduğu metinler oluşturma gibi yaratıcı yazma

etkinlikleri şeklindedir. Öğrencilerin yazma ödevleri incelendiğinde, katılımcıların görüşmelerde belirttiği gibi en çok kişi ve durum eklerini kullanmakta zorluk çektikleri gözlemlenmiştir.

Ödevler dışında, sınıf içinde kullanılan çalışma kâğıtlarının büyük bir kısmı boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular şeklinde düzenlenmiştir. Sorular metin ve cümle bağlamında kurulmuştur ve dil bilgisi ve kelime öğretimi odaklıdır. Soru başlarında öğrencilere verilen yönergeler iki dille, Türkçe ve İngilizce olarak yazılmıştır.

Görüşmelerde, katılımcılara A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2013) ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabındaki (2013) dil bilgisi alıştırmaları ile ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların tümü öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri ifadeleri içeren, bağlama ve yaşantıya yönelik dil bilgisi alıştırmalarını destekliklerini belirtmişlerdir. Bu durum dikkate alındığında katılımcılar, kitaptaki dil bilgisi alıştırmalarının nitelik ve nicelik açısından konuya göre farklılık gösterdiğini; yeterli olduğunu söylemenin her zaman mümkün olmadığını dile getirmişler ve bu sebeple yalnızca kitaplardaki alıştırmaları kullanmadıklarını eklemişlerdir. Katılımcılar, yukarıda bahsettiğimiz çalışma kâğıtlarını dil bilgisi konularının ertesinde öğrencilere dağıtmaktadırlar.

A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabında (2013) bulunan alıştırmalar, katılımcıların derslerinde kullandıkları çalışma kâğıtlarındaki alıştırmalarla benzerlik göstermektedir. Kitapta bulunan alıştırmalar metin altı soruları, boşluk doldurma ve kelime eşleştirmeleri şeklinde ilerlemektedir. Yapılan ders gözlemlerinde katılımcılar ders kitabındaki alıştırmaları sık sık kullanmışlar; birçok derste, ders kitabının görüntüsünü tahtaya yansıtarak bu alıştırmaları sınıf ile beraber tamamlamışlardır.

A2 seviyesi İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı (2013) ile ilgili olarak ise katılımcılar bu kitabı ödev vermek için kullandıklarını açıklamışlar fakat ders kitabındaki alıştırmalar ile benzerlik ve hatta aynılık göstermesi sebebiyle çalışma kitabının yazımında tekrara düşüldüğünü dile getirmişlerdir. Fakat katılımcılar arasında bu durumun doğru ya da yanlış olduğuna dair kanaatler ortak değildir. Katılımcı 2 çalışma kitabının görevinin "tekrar" yaptırmak olduğunu savunmuş, bu sebeple de kitabın amacına hizmet ettiğini belirtmiştir. Bu durumun doğru olmadığını savunan katılımcılar da bulunmaktadır.

4. Sonuç

"Bilinmeyen bir şeyi bilinen bir şey açısından ifade etmeye, bilinmeyenin anlamını, bilinenin araçları ile ortaya koymaya" (Alpaslan, 2015, s. 48) yarayan metaforlar, derin yapıdaki anlamları ortaya çıkarmak için nitel araştırmalarda sık sık kullanılan bir veri toplama aracıdır.

Bu araç, kişilerin öğretim ve öğrenim süreçleriyle ilgili de önemli veriler sunmaktadır. Bu çalışmada da metaforlar, katılımcıların dil bilgisi öğretimine ilişkin düşünceleriyle ilgili bilgiler toplanırken kullanılmış; bu aşama çalışmanın ilk ayağını oluşturmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretimi de dâhil olmak üzere, yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin öğretimiyle ilgili yıllardır süregelen tartışmaların sonucunda ortaya çıkan ve Larsen-Freeman ve Celce-Murcia tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi (1999) anlayışı ise çalışmanın ikinci ayağını oluşturmuştur. Bir dil bilgisel yapının biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutu olduğu fikrine dayanan bu anlayış, iletişimsel edinci geliştirerek dil bilgisini bağlam ile ilişkili kılmaktadır (Çetin, 2017). Günümüz yabancı dil öğretiminde esas alınması önerilen Üç Boyutlu Dil Bilgisi bu çalışmada, metafor analiziyle ulaşılan verilerin dil bilgisinin boyutlarını içermeleri açısından incelenmesi için kullanılmıştır. Çalışmanın en son aşamasında yapılan ders gözlemleri ve ödev incelemeleri de, bu verinin karşılaştırılması için kullanılmıştır.

Çalışmanın bulguları incelediğinde, Lakoff ve Johnson'ın Metafor Teorisinin (2015) esas alındığı metafor analiziyle 534 adet metafor incelenmiş ve katılımcıların dil bilgisiyle ilgili en çok "dil bilgisi eşyadır" kavramlaştırmasına olanak sağlayan ontolojik metaforları kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, dil bilgisi öğretiminden bahsederken sıklıkla "grameri vermek", "zamanı vermek", "ekleri vermek" gibi ifadelere başvurmuşlardır. Dil bilgisinin zihne "yüklenen" ve öğretmenin öğrenciye "verdiği" bir "şey" olduğu fikri dil bilgisini eşya olarak metaforlaştırmıştır. Bu duruma Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından bakıldığında bu metafor, sesletim, yazım ve cümle içi ilişkileri ilgilendiren dil bilgisinin biçim boyutuna vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların ikinci sırada en çok kullandıkları metaforlar, "dil bilgisi parçadır / bütündür" kavramlaştırmasını ortaya çıkaran yapı metaforlarıdır. "Eşya" kavramlaştırmasıyla sık sık kullanılan "parçalık bütünlük", dil bilgisinin dilin bir parçası olma ve kendi içinde bir bütün oluşturma özelliklerine gönderim yapmaktadır. Katılımcılar, dil bilgisinin bir bütün olduğu vurgusunu "eksik" sözcüğüyle sık sık yapmışlardır; belli bir dil bilgisi konusunu öğrenememiş öğrenciler ya da bu konuyu içermeyen kaynaklar "eksik" durumdadır. Dil bilgisinin boyutları açısından; katılımcılar dil bilgisel konuların birbiriyle bağlantılı olduklarını ifade ettiklerinde dil bilgisinin anlam boyutuna; dil bilgisi konularını "tek tek" ya da "beraber" "vermekten" bahsettiklerinde biçim boyutuna göndermede bulunmaktadırlar.

Katılımcılarca sık kullandıkları diğer metaforlar "dil bilgisi araçtır" kavramlaştırmasını ortaya çıkaran yapı metaforlarıdır. Dil bilgisinin araç olması durumu ona birçok farklı anlama ve işleve sahip olma özelliği yüklemektedir. Katılımcıların dil bilgisel yapıların kullanımı ile

ilgili tercih ettikleri metaforlarla ortaya çıkan kavramlaştırma, Üç Boyutlu Dil Bilgisi anlayışının kullanım ve anlam boyutuyla doğrudan ilişkilendirilebilmektedir.

Katılımcılar "dil bilgisi çok işlevlidir" kavramlaştırmasıyla, dil bilgisi yapılarının farklı anlam ve işlevlere sahip olduğunu kullandıkları yapı metaforlarıyla dile getirmişlerdir. Aynı oranda kullanılan "dil bilgisi kuraldır" kavramlaştırmasıyla ise katılımcılar, dil bilgisinin dizge olma özelliğine dikkat çekmişlerdir. Bu sebeple kavramlaştırmanın dil bilgisinin biçim boyutuyla ilgili olduğu söylenebilmektedir.

Aynı şekilde, "dil bilgisi binadır" kavramlaştırması katılımcıların dil bilgisini durağan ve katı bir "şey" olarak gördüklerini ortaya koyan ve dil bilgisinin biçim boyutuna göndermede bulunan ontolojik metaforlarla kurulan bir kavramlaştırmadır. Kullanım sıklığı açısından "binadır" ifadesine yakın olan "dil bilgisi içeridedir" kavramlaştırması ise eşya olma özelliğiyle benzerlik gösteren ve yönelim metaforların kullanımıyla ortaya çıkan bir kavramlaştırmadır. Katılımcılar bu türden metaforları dil bilgisini, kitap/kitaplar içinde var olan bir bilgi nesnesi olarak gördükleri fikrini içeren ifadelerde kullanmışlardır.

Katılımcıların özellikle dil bilgisinin öğretiminden bahsederken kullandıkları ontolojik metaforlarla ortaya çıkan "dil bilgisi canlıdır" kavramlaştırması dil bilgisinin hareketliliğine ve devingen yapısına göndermede bulunmakta; özellikle sözcük dizimi ile ilgili konuşulduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple dilin biçim boyutuyla ilgili olduğu düşünülebilir. "Canlıdır" ile aynı sıklığa sahip olan ve yine ontolojik metaforların kullanımı ile ortaya çıkan "somuttur" kavramlaştırması, dil bilgisinin duyularla algılanabilen bir yapıya sahip olduğuna işaret etmekle beraber, dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkilidir. Bir sonraki sırada gelen "dil bilgisi aşamalıdır" dil bilgisinin herhangi bir boyutuna işaret etmeden yapı metaforları ile dil bilgisini zorluk – kolaylık açısından belirtme özelliği göstermektedir.

Çoğunlukla "gitmek" metaforuyla kurulan cümlelerde karşımıza çıkan "hedeftir / yoldur" kavramlaştırması dil bilgisinin hareketli yapısına vurgu yapmaktadır. Bir başlangıç ve bitiş noktasına da işaret eden bu ifade, "Dil bilgisi süreçtir" kavramlaştırmasıyla da yakından ilişkilidir. Yine yapı metaforlarının kullanımı ile ortaya çıkan "dil bilgisi matematiktir" kavramlaştırması, matematiğe ait terimlerin kullanılmasıyla kavramlaşmıştır ve dil bilgisinin biçim boyutuyla ilişkilidir. Benzer sıklıkta kullanılan "ihtiyaçtır" kavramlaştırması da doğrudan dil bilgisi kullanımına ve ihtiyaç durumuna gönderme yapmaktadır. Bu kavramlaştırma yine doğrudan dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilişkilendirilebilmektedir.

Görüşmeler sırasında öğrencilerin bireysel öğrenmelerine gönderme yapan yapı metaforları dil bilgisinin anlam ve biçim boyutuyla ilişkilendirilebilecek "dil bilgisi

keşfetmektir" kavramlaştırmasını oluşturmuştur. Yine dil bilgisi öğretimi ile ilgili olarak; dil bilgisi konuları işlenirken hedef dil dışında öğrencilerin ana dilinin kullanmasının doğru olup olmadığı da çalışmada irdelenmiş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu, kitaptaki İngilizce ve Arapça açıklamaların olmaması gerektiğini savunmuş fakat derslerde kendilerinin de bazen İngilizceye başvurduklarını açıklamışlardır. Katılımcıların bu konuşmalar sırasında kullandıkları yapı metaforlarından "dil bilgisi çeviridir" kavramlaştırması ortaya çıkmıştır.

Ders gözlemleri sırasında da yukarıda açıklanan, analiz sonucunda dil bilgisi öğretimi ile ilişkili olarak sıklıkla kullanıldığı tespit edilen metaforlara rastlanmıştır.

Tüm bu bilgilerin ışığında ulaşılan sonuçların özeti şöyledir:

• Bu araştırmada, çalışmaya katılan yabancılara Türkçe öğreticileri dil bilgisi kavramını, en çok *eşya, araç, parça-bütün, kural* ve *çok işlevli* olma kavramlaştırmalarına olanak sağlayan metaforlarla karşılamışlardır. Katılımcılar dil bilgisini bu metaforlar ile betimlerken dil bilgisinin durağan, değişmez ve kural odaklı olduğu algısına sahip olduklarını işaret etmiştir. Aynı durum kendini ders gözlemlerinde ve çalışma kâğıtları ile ödevlerde de göstermiştir.

• Öğreticilerin metaforlar aracılığıyla ortaya koyulan dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları, düşünce sistemlerinin bir parçası durumundadır. Kişilerin eylemlerini düşüncelerinin bir uzantısı şeklinde gerçekleştirdikleri düşünüldüğünde, yabancılara Türkçe öğreticilerinin dil bilgisinin durağan, değişmez ve kural odaklı olması fikrine dayanan algılarının, dil bilgisi öğretim uygulama ve anlayışlarına yansıdığını söylemek mümkündür. Öyle ki katılımcılar, derslerinde yalnızca dil bilgisi kurallarının uygulanmasını ölçmeye yarayan araçları sıklıkla kullanmışlardır.

• Yabancılara Türkçe öğretenlerce kullanılan metaforlar ve bu metaforların oluştukları kavramlaştırmalar, Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından, öğretimde dil bilgisinin daha çok biçim boyutunun odakta olduğuna işaret etmektedir. Üç Boyutlu Dil Bilgisi açısından incelenen 46 kavramlaştırmanın 25'i yalnızca biçim boyutuyla ilgilidir; yalnızca dil bilgisinin kullanım boyutuyla ilgili olan 4 kavramlaştırma olduğu ve yalnızca anlam boyutuyla ilgili olan kavramlaştırma bulunmadığı düşünüldüğünde bu oldukça yüksek bir orandır. Yabancılara Türkçe sınıflarında dil bilgisinin üç boyutunun da olması gerekliliği ele alındığında, her üç dil bilgisi boyutunu içeren 7 kavramlaştırmanın olması ise dil bilgisinin üç boyutunun öğretimde sıklıkla aynı anda işlemediğini göstermektedir. Bununla beraber, dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutları genellikle beraber ele alınmaktadır.

• Yapılan görüşmelerde dil bilgisinin öğretimi ile ilgili olarak, katılımcılar dil bilgisini doğrudan öğretme taraftarı olduklarını ifade etmişlerdir. Bunu yaparken katılımcılar dil bilgisi

ve diğer dil becerilerinin beraber öğretilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu noktada katılımcıların anlambilim ve bağlam oluşturma unsurlarını yadsımadıkları bununla beraber dil bilgisinin üç boyutu açısından, biçim boyutunu odakta tuttukları görülmüştür.

• Dil bilgisinin biçim boyutunun odakta olması durumu sınıf gözlemlerinde de ortaya çıkmaktadır. Gözlemler sırasında katılımcıların tümü bir dil bilgisi konusuyla ilgili olarak, öncelikle dil bilgisinin biçim boyutuna yönelik bilgiler vermiş, bu boyutu tablolar ile desteklemiş, sözcükleri ekine ve köküne; cümleleri de öğelerine ayırma eğilimi göstermişlerdir. Bunun ardından dil bilgisinin anlam ve kullanım boyutundan bahsetmişlerdir. Özellikle sınıf içi uygulamalarda bağlam oluşturma ve drama etkinlikleri ile dilin anlam ve kullanım boyutuna yönelik çalışmalar yapılmıştır.

• Ödevlerin incelenmesiyle ortaya çıkan sonuç da yukarıdaki bilgilerle benzerlik göstermekte; dil bilgisinin biçim boyutunun öncelikli olarak öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Verilen ödevler, öğretilmesi hedeflenen dil bilgisel yapısının, biçimsel açıdan doğru ifade edilmesini amaçlayan yaratıcı yazma etkinlikleri ağırlıklıdır. Bu ödevler ile ilgili olarak öğreticilerin verdikleri geri bildirimler de dil bilgisinin biçim boyutunu içeren düzeltmelerden oluşmaktadır.

• Sınıf içi uygulamalarda kullanılan çalışma kâğıtlarının da dil bilgisinin üç boyutunu yansıttığını söylemek olanaklı görünmemektedir. Örneğin yeterlilik fiili ile ilgili yapılan bir derste dağıtılan çalışma kâğıdında yeterlilik + geniş zaman başlığının altında olumlu, olumsuz ve soru alt başlığıyla yer alan bir tablo bulunmakta ve öğrencilerden şahıslara göre cümlelerin çekiminin tamamlanması istenmektedir. Bu alıştırma tamamen dil bilgisinin biçim boyutuyla ilgilidir. Pekiştirme sıfatlarıyla ilgili olan bir diğer alıştırmada ise öğrencilerden masmavi ile deniz sözcüğünün eştirilmesi beklenmiştir. Bu alıştırma da dil bilgisinin biçim boyutu dışarıda bırakılarak anlam ve kullanım boyutu odakta tutulmuştur.

Çalışmaya katılan yabancılara Türkçe öğreticilerinin kullandıkları dil bilgisinin somut, geliştirilemez, hareketsiz ve tek boyutlu bir yapısı olduğuna dair metaforlar ile yapılan ders gözlemleri, incelenen çalışma kâğıtları ve ödevlerle ortaya çıkan algılarının, dil bilgisinin biçim, kullanım ve anlam olmak üzere üç boyutu bulunduğunu ve hareketli, gelişebilir ve iletişim unsurları barındıran beşinci bir beceri olduğunu savunan, bu çalışmada da yabancılara Türkçe öğreticilerinin benimsemiş olmaları hedeflenen Üç Boyutlu Dil Bilgisi algısına uymadığı görülmektedir.

Paker (2012) tarafından dile getirilen, yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin yapısal açıdan öğretilerek, bağlam, iletişim, kullanım gibi unsurların ikinci planda kaldığı eleştirisi, bu

çalışmada da kendini doğrulamaktadır. Her ne kadar, alan yazında yabancılara Türkçe öğreten kişilerinin dil bilgisi uygulamalarına dair detaylı bir çalışma olmasa da özellikle Üç Boyutlu Dil Bilgisi tabanında hazırlanan ders ve uygulama önerisi çalışmaları (Cem, 2005; Çetin, 2017; Şaf, 2010; Cem Değer, Çetin ve Oflaz Köleci, 2017) yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi algısının değişmeye başladığını; bu konuyla ilgili bir farkındalık uyandığını göstermektedir. Bu uygulama önerilerini yabancılara Türkçe öğretim süreçlerine dâhil etmenin; dil bilgisinin her üç boyutuna dikkat çeken ders materyalleri ve eğitim planları hazırlamanın ve öğreticileri de bu sürece ortak etmenin dil bilgisi öğretimi açısından alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğreticilerin dil bilgisi ile ilgili yeni ve çağdaş bir bakış açısı kazanması, dil öğretim ortamlarını ve dili öğrenen kişileri doğrudan etkileyecektir.

Kaynaklar

Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms* (7. Baskı b.). Boston: Cornell University & Heinle & Heinle.

Alpaslan, S. (2015). Metaforların örgüt ve yönetim araştırmalarındaki yeri: Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabuller ışığında bir değerlendirme. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Fakültesi Dergisi*, 45 - 64.

Aristoteles. (2004). *Poetika.* (İ. Tunalı, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi.

Black, M. (1954). Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian society,* 273-294.

Bölükbaş, F., Gedik, E. & Vd. (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe çalışma kitabı A2.* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Bölükbaş, F., Gedik, E., & Vd. (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2.* (F. Aslan, Dü.) İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse* (Cilt I). London: Continuum.

Cem Değer, A., Çetin, B., & Oflaz Köleci, E. (2017). *Yabancılara Türkçe dilbilgisi öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Cem, A. (2005). Dilbilgisi öğretiminde biçim-anlam-kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi . *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 7-27.

Çetin, B. (2017). İletişimsel edinç ve yabancı dil olarak Türkçede dilbilgisi öğretimi. *Turkish Studies*, 179 - 196.

Dilaçar, A. (1989). *Gramer: Tanımı, adı, kapsamı, türleri, yöntemi, eğitimdeki yeri ve tarihçesi.* Ankara.

Güncel Türkçe Sözlük. (2019, Ocak 6). TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts adresinden alınmıştır

Güner, G. (2008). Şekil, içerik ve anlam bağlantısı bakımından Türkiye Türkçesi gramerciliği. *Erciyes*, 15-18.

Halliday, M. A. (1985). *An introduction to functional grammar.* (E. Ernold, Dü.) London.

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) s. 431-446

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü.* Ankara: TDK.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (1. Baskı). (G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. M. Celce-Murcia (Dü.) içinde, *Teaching English as a second language.* Boston: Heinle & Heinle.

Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (1999). *The grammar book.* Boston: Heinle & Heinle.

Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 89 - 94.

Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sebzecioğlu, T. (2017). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Şaf, N. N. (2010). *Yabancı dil öğretiminde üç boyutlu dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitütüsü Yüksek Lisans Tezi.

Şahan, K. (2018) Metaforlar ve Orhan Veli şiiri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.* Sayı: 7/3 2018 s. 1820-1838

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4. Basım). London: SAGE.

Extended Abstract

In his study, it was aimed to determine the teaching grammar perceptions of teachers of Turkish as a foreign language by means of metaphors. Discussions about grammar teaching have been effective in the process of the emergence of this study. Additionally, it was conceived this study is necessary because there is no study indicative the grammar perceptions of teachers of Turkish as a Foreign language as well as the three dimensions of grammar reflections in classes.

This research is a case study which is one of the qualitative research designs and accordingly multiple data collection tools like the interview, class observation and document review was used in the research accordingly.

This study, which focuses on metaphors and grammar teaching, is based on the Metaphor Theory and Three-Dimensional Grammar. In the first step, teaching grammar perceptions of teachers of Turkish as a Foreign language were examined by metaphor analysis at the base of metaphor theory. According to Metaphor Theory, metaphors are not only about languages but thinking; metaphors help us to explain complex ideas. In the same way, metaphors can create strong connections among ideas and allows people to express themselves better. For this reason, metaphors were preferred in this study to explain the teaching grammar perceptions of teachers of Turkish as a Foreign language.

In the second phase of the study, the data acquired by metaphor analysis were examined in terms of Three-Dimensiınal Grammar. This theory advocate that grammar has three dimensions as form, meaning and use and grammar is a skill like the other language learning skills. The *form* dimension is about grammatical structures like how to write suffix or prefix. The *meaning* dimension refers to the meaning of the grammatical structure used. And the *use* dimension is related to the situations in which the grammar structure is used. According to the accepted notion on grammar teaching, grammar should be taught considering these dimensions.

To see if this theory is in practice, six Turkish lecturers teaching at Istanbul University DILMER during 2018-2019 season participated in this study. The study started with preliminary interviews the teachers were asked eight structured questions about the grammar teaching methods in their classes and their approaches to grammar teaching. The answers which had been received from teachers in pre-interviews were used for creating new questions capture the teaching grammar perceptions of teachers. These new questions were asked to teachers with semi-structured interviews. During semi-structured

interviews, voice recording method is used. After that the records were transcripted and the metaphors that teachers used for grammar in the transcripted texts were examined and classified as structure metaphors, ontological metaphors and orientation metaphors in an Excel file by the metaphor analysis which is based on Lakoff and Johnson's Metaphor Theory. After metaphor analysis, finally assignments and worksheets that are used for classroom activities were examined.

Multiple data collection methods were preferred in this study to give us a chance to compare the data with each other. Written sources and textbooks were examined by document analysis; preliminary interviews, assignments, and worksheets were analyzed in content analysis and the metaphors collected from the semi-structured interviews studied by metaphor analysis. Finally, all the data were interpreted.

As a result of the research, totally 534 metaphors and 54 different conceptualizations were obtained. It was observed that teachers preferred metaphors that allowed for the conceptualizations of "Grammar is a thing", "Grammar is a piece/whole" and "Grammar is a tool." Other conceptions that occur in metaphor analysis and those whose frequency is more than 20 are as follows:

Grammar is multifunctional. 31

Grammar is a rule. 31

Grammar is building. 25

Grammar is inside. 24

Grammar is alive. 23

Grammar is concrete. 23

Participants mostly used structure metaphors (357). The structure metaphors were followed by ontological metaphors (146) and orientation metaphors (31). However, the metaphors involved in"Grammar is a thing" conceptualization are ontological metaphors.

Our findings shows that many of the conceptualizations with high frequency are related to form dimension of grammar according to Three-Dimensional Grammar and the three dimensions of grammar don't work together. Similarly, as a result of the observations it was concluded that the teachers mostly emphasized the form dimension of grammar with the conceptualizations of "Grammar is a piece/whole", "Grammar is a tool" and "Grammar is a rule" in their classes.

After all results were examined, it can be mentioned that TFL Teachers consider grammar as a stable "thing" or "item". Likewise according to TFL teacher grammar is a piece or all of the something concrete. As mentioned above, according to Three-Dimensional Grammar, grammar is a skill that can move and develop. The metaphors and conceptualizations used by teachers show that the form dimension of grammar is in the focus in grammar teaching. This situation puts the grammar into being static and prevents it from being practiced a skill.

Çalışkan, N. (2019). Yabancı Dil Sınıflarında Tümleç Yan Cümlelerinin Öğretimi: Eşdizimlilik ve Semantik Eğilimler Temelli Bir Yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1709-1741.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1709-1741, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

YABANCI DİL SINIFLARINDA TÜMLEÇ YAN CÜMLELERİNİN ÖĞRETİMİ: EŞDİZİMLİLİK VE SEMANTİK EĞİLİMLER TEMELLİ BİR YAKLAŞIM

Nihal ÇALIŞKAN*

Geliş Tarihi: Mart, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Bu çalışmada, "Konuş**maya başla**dı. Ara**maktan çekin**iyorum. Git**mesinde ısrar et**meliyiz. Gel**diğini bil**iyorum. Gid**eceğini söyle**di." gibi kullanımlarda görülen tümleç yan cümlesindeki fiilimsiler ile ana cümlenin fiili arasındaki eşdizimlilik ilişkileri derlem temelli bir yaklaşımla ortaya konacak, bu eşdizimlilikleri yöneten semantik ilişkiler açığa çıkarılarak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde bu tür cümlelerin ele alınışına ilişkin bir çerçeve oluşturulmaya çalışılacaktır. Tümleç yan cümlelerinde ana cümle yükleminin seçiminde temel karşıtlık -mA ve -DIK ekleri arasındadır. Bu yüzden çalışma, bu iki ekin en sık kullanılan yükleme hâli ekli biçimleriyle sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe Ulusal Derlemi'nden -mayı ve -duğunu eşdizimliliklerinin bir listesi elde edilmiş, listedeki kelimelerden bağlam içindeki kullanımlarına bakılarak tümleç yan cümlesiyle eşdizimlenen ana cümle yüklemleri tespit edilmiştir. Tespit edilen yüklemler semantik açıdan tasnif edilerek yabancılara Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlara işaret edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tümleç yan cümleleri, adlaştırma, eşdizimlilik, kiplik, semantik eğilim, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

TEACHING COMPLEMENT CLAUSES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS: A COLLOCATIONAL AND SEMANTIC APPROACH

Abstract

This study deals with sentences such as "Konuş**maya başla**dı. Ara**maktan çekin**iyorum. Git**mesinde ısrar et**meliyiz. Gel**diğini bil**iyorum. Gid**eceğini söyle**di.", and aims to display the collocational relations between the verbs in complement clause and main clause from a corpus-based perspective. It also attempts to reveal the semantic tendencies, which govern the collocations, and propose a teaching framework for foreign learners of Turkish. The main contrast in Turkish complement clauses in terms of the selection of main verb is observed between -mA and -DIK clauses. For this reason, this study is restricted to -mA and -DIK suffixes. A collocational list of -mayı+verb and -duğunu+verb is extracted from Turkish National Corpus. The collocations in the list are eliminated examining the context of each one manually in order to determine the true verb collocations of the above-mentioned suffixes. The verbs obtained from the elimination task are

* Doç. Dr.; Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü; SOAS/University of London, Near and Middle Eastern Studies, Turkish Studies; caliskanihal@hotmail.com

semantically classified, and a teaching framework is suggested on the base of these findings.

Keywords: Complement clauses, nominalization, collocation, modality, semantic tendencies, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş ve Kavramsal Çerçeve

Türkçe, hem yapım hem de çekim morfolojisi zengin bir dildir. Bu zenginlikte kimi zaman yapım ve çekim ekleri arasında görev ortaklıkları, geçişler olabilmektedir. -CI, -lIK gibi bazı ekler yapım eki için prototip özelliği taşırken -sIz, -CA gibi ekler hem çekim hem yapım eki niteliği göstermekte, çekim gücü yüksek diyebileceğimiz iyelik eki "biri, hepsi, güzelim elbise, canım ev" örneklerinde görüldüğü gibi kalıplaşmalar yoluyla türetim işlevi üstlenebilmektedir (*bk*. Erdem, 2011). Türkçe ek envanterinde fiilimsi eklerinin hem nicelik hem de nitelik bakımından önemli bir yeri vardır. Bu nedenle fiilimsi ekleri Türk dili araştırmalarında pek çok çalışmaya konu olmuştur (Aksan, 2003; Bayraktar, 2004; Banguoğlu, 1986; Bilgegil, 2009; Ergin, 1995; Erten, 2017; Gencan, 1978; Gülsevin, 2001; Gülsevin, 2015; Karahan, 1999; Karasoy, 2004; Korkmaz, 2009, Özkan, 2017, Yılmaz, 2012). Bu çalışmalarda ele alınan başlıca hususları maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür:

- Öge yapısı açısından söz diziminde üstlendiği görevler [Gitmek (nesne) istemiyorum. Gitmek (özne) zor. En iyi çözüm gitmekti (yüklem). Gittiğini (tümleç) bilmiyordum.]
- Kendisinden sonra ya da önce gelen adlarla birlikte oluşturduğu öbekler (ders vermek, gitme zamanı, gelecek kaygısı, giriş kapısı, bildik sorunlar *vb*.)
- Kendisinden sonra gelen görevli kelimeler ile birlikte kurduğu zarflıklar ve bağlayıcılar (gitmek için, gitmekle birlikte, gittiğim hâlde, gideceğim zaman *vb*.)
- Kalıplaşma yoluyla oluşturduğu isimler (yemek, dondurma, çıkış, tanıdık, yiyecek *vb*.)
- Hâl, iyelik ve çokluk ekleriyle birlikte kullanılma durumları (gitmekten, gitmekte, gitmeyi, gitmeye, gitmesinin, bakışının, gülüşmeler, geldiğini, geleceğimizden *vb*.)
- Türetim ekleriyle birleşerek oluşturduğu ek dizileri (git-meksizin, ağla-maklı)
- mAktA ve sıklığı daha az olmak üzere -mAdA ekinin şimdiki zaman için kullanımı (Burada sizi beklemekteyiz/beklemedeyiz.)
- Ünlüyle başlayan ek aldıklarında -mAk ve -mA'nın fonolojik görünümü (*karş*. gel-meğ-e, -gel-me-y-e)
- -mA+iyelik yapısında iyelik sıfırlanması (Bu insanlar eğlenmeyi-eğlenmesini biliyor.)

Burada fiilimsi eklerinin yukarıda ana hatları verilen kullanımlarından ziyade tümleç yan cümlelerinde üstlendikleri role odaklanılarak adlaştırmaya konu olan bir grup ekin, kendisinden hiyerarşik olarak daha üst konumda bulunan bir fiille kurduğu ilişkilere dikkat çekilecek ve bunun dil öğretiminde nasıl ele alınabileceği üzerinde durulacaktır. Söz dizimi

incelemelerinde, cümleler yapı bakımından değerlendirilirken cümlenin sınırlarını ve cümleler arası ilişkileri ortaya koymak üzere -en sık kullanılan terimlerden hareketle ifade edecek olursak- basit, bağlı ve birleşik cümle şeklinde bir ayrıma gidilmektedir. Bu ayrımda belirleyici olan, çekimli fiilin sayısı ve kullanımıdır. Buna göre yalnızca bir çekimli fiil içeren cümle basit, birden fazla çekimli fiil içeren fakat başta bağlaçlar olmak üzere çeşitli vasıtalarla birbirine bağlanan cümleler bağlı, bir cümlenin fiilimsiler aracılığıyla ad, sıfat, zarfa dönüştürülerek diğerinin içinde yer aldığı cümleler birleşik cümle olmaktadır. Bağlı cümleler ile birleşik cümleleri ayıran en önemli husus, ilkinde cümleler arası ilişkilerin yatay olarak kurulması; ikincisinde hiyerarşik olarak biri diğerinden başat olan unsurların dikey biçimde konumlanmasıdır. İşte bu dikey cümlelerde başat unsur ana cümleyi, fiilimsiler aracılığıyla ana cümlenin kuruluşuna katılan unsur ise yan cümleyi oluşturur. Yan cümle, bir taraftan kendi yüklem, özne ve tümleçleriyle bir cümle özelliği gösterir; bir taraftan da ana cümlenin kuruluşuna bir tümleç olarak katılır ve bu özelliği onu hiyerarşik olarak ana cümlenin altına yerleştirir.[1] Türkçede yan cümleler isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiillerle kurulmaktadır. Bunlardan -Iş, -mA, -mAK, -DIK, -AcAK ekleriyle kurulanlar adlaştırma sürecinden geçtikleri için hâl eklerini alarak tümleç göreviyle bir başka cümlenin kuruluşunda yer alabilmektedir. Çekimli fiilin yüklem olduğu cümlelerde özne-yüklem uyumu şahıs ekleriyle sağlanırken adlaştırma temelli yan cümlelerde uyum, ilgi eki ile iyelik eki düzlemine taşınmaktadır. Bu karmaşık dilbilgisel süreçlere ilaveten yan cümle yükleminin belli semantik sınırlılıklar doğrultusunda ana cümlenin yüklemine bağlanması da konuyu öğrenir açısından daha karmaşık hâle getirmektedir.

Literatür Taraması

1. Dil bilimi literatürü

İlgili dil bilimi literatüründe adlaştırmaya dayalı yan cümleler, tümleç yan cümlesi (TYC)[2]-(complement) başlığı altında ele alınmakta ve ana cümlenin-AC bilgi yapısına hiyerarşik olarak aşağıda bulunmak suretiyle katıldığı düşünülmektedir.[3] Türkçe söz konusu

[1] Türkçede fiilimsili cümlelerin birleşik cümle olarak kabul edilip edilemeyeceği konusunda farklı görüşler vardır. Karahan (1993) bu tür cümleleri basit cümle olarak kabul etmekte ve fiilimsinin kurucu olduğu tümleci kelime grubu şeklinde çözümlemektedir (1999). İngilizce dil bilgisi çalışmalarında clause-sentence ayrımına gidilmiştir. Buna göre gerek burada ana cümle adını verdiğimiz birim gerekse fiilimsi temelli tamlayıcı birer clause olup ikisi birlikte sentence adı verilen birimi oluşturmaktadır. Konuyla ilgili tartışmaları özetleyen ve ad öbeği taşınımı ve boşluk kuramı bağlamında bir inceleme yapan Karabulut (2009), cümlenin tek olduğu fikrinden hareketle hem ana cümle hem de yan cümlenin bir cümle olduğunu belirtmekte ve bu şekilde oluşan cümleler için birleşik cümleler terimini önermektedir. Bize göre bu terim de bağlanmanın arka planındaki hiyerarşiyi karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Ancak bizim çalışmamız, teorik olmaktan ziyade uygulamaya dönük olduğu için mümkün olduğunca bu tür tartışmalara girilmeyecek; literatürde yaygın olan ayrım ve terimler benimsenerek ilerlenecektir.

[2] Buradan itibaren tümleç yan cümlesi yerine TYC, ana cümle yerine AC kısaltmaları kullanılacaktır.

[3] İngilizce literatürde subordinate clauses, non-finite clauses, sentential clauses, nominalizations, başlıkları altında da konuya ilişkin bilgi edinmek mümkündür.

olduğunda çalışmaların, konunun öğretimi açısından önemli olan iki hususta farklı görüşler öne sürdüğü görülmektedir. Bunlardan ilki TYC yükleminin zaman anlamı taşıyıp taşımadığı, ikincisi de TYC ile AC arasındaki bağlantıların hangi esaslar doğrultusunda gerçekleştiğidir.

Kural (1993); bu makalede adlaştırma ekleri olarak sıraladığımız eklere ilişkin alternatif bir sınıflama önerisinde bulunduğu yazısında -DIK ekini geçmiş, -AcAK ekini de gelecek zaman işaretleyicisi olarak sınıflandırmıştır. Türkçede TYC'yi incelediği çalışmasında Dietrich (1995), bu eklerin zaman işaretleyicisi olmadığı ancak -AcAK ekinin görünüş eki olduğunu ifade etmiştir. Kennelly (1996), TYC'de zaman anlamı bulunduğu, buna karşılık -DIK ve -AcAK'ın yalnızca görünüş eki olduğunu söyleyerek bu eklerle kurulan yapıları TYC şeklinde tasnif etmekten de kaçınmıştır. Aygen (2002) doktora tezinde -DIK'ı görünüş işaretleyicisi şeklinde değerlendirirken Csato (2010) da -AcAK ekinin görünüş işlevi taşıdığı konusunda Dietrich ile aynı doğrultuda görüş bildirmiştir. Aşağıdaki cümle örneklerini incelediğimizde konu daha iyi anlaşılacaktır:

(1) Kütüphanede çalışacağımı ona söylemedim.

(2) Kütüphanede çalıştığımı ona söylemedim.

Bu cümlelerden ilkinde TYC belirgin biçimde gelecek zaman referansı taşımaktadır. Burada AC geçmiş zamanda çekimlenmiş olup TYC üzerinde zaman belirleme işlevine sahip değildir. İkinci cümleyi ise dört farklı şekilde okumak mümkündür:

a. Tatil dönemlerinde kütüphanede çalıştığımı (bitmemişlik görünüşü-alışkanlık) ona söylemedim.

b. Şu anda kütüphanede çalıştığımı (bitmemişlik görünüşü-sürerlik) ona söylemedim.

c. Sabahtan beri kütüphanede çalıştığımı (bitmemişlik görünüşü-sürerlik) ona söylemedim.

ç. Dün kütüphanede çalıştığımı (bitmişlik görünüşü) ona söylemedim.

Yukarıdaki cümlelerde -DIK eki zaman bildiren dil birimlerine bağlı olarak farklı görünüş özellikleri kazanmaktadır. Biz bu çalışmada, TYC'nin zamanı konusunda Kural (1993), Dietrich (1995), Kennelly (1996), Aygen (2002) ve Csato (2010)'dan ayrılarak Predolac'ın (2017, s. 92-98) önerdiği şekilde -AcAK ekli tümleçlerde *+gelecek zaman*, -DIK eklilerde ise *-gelecek zaman* dışında bir belirlemeye gitmenin konunun öğretimi açısından faydalı olacağını düşünmekteyiz.

Daha önce değinildiği üzere TYC'nin yüklemi durumundaki fiilimsi, AC yüklemine rastlantısal olarak bağlanmaz. Bu bağlantının ne şekilde gerçekleştiği de dil bilimi literatüründe

tartışılan konulardan biri olagelmiştir. Konunun bu yönü dil öğretimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu konuda tutarlı bir kavramsal çerçeve oluşturulabilirse dil öğreniri onlarca kombinasyonu ezberlemekle karşı karşıya kalmayacaktır. Gerek dünya dillerinde gerekse Türkçede TYC-AC yüklemleri düzeyinde gerçekleşen seçim, erken dönem dil bilimi literatüründe AC yükleminin semantik açıdan olgusal (factive) ya da olgudışı (non-factive) olma özelliğiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Türkçe TYC-AC ilişkilerinde bu ayrımı ilk yapan Lees'tir (1965). Lees, Türkçede adlaştırma konusunu ele aldığı çalışmasında -DIK ekini Genel Partisip olgusal adlaştırıcısı (General Participle factive nominal), -mA ekini ise Aksiyon Adı -hafif masdar adlaştırıcısı- (Action Noun-light infinitive- nominal) şeklinde tasnif etmiştir. Kornflit 1985 tarihli doktora tezinde olgusal-olgudışı ayrımını kullanmış; 2007 tarihli çalışmasında ise kullanımların çoğunda bu ayrımın geçerli olduğunu gözlemlemek mümkünken olgusal-olgudışı olmakla açıklanamayacak pek çok örnek bulunduğunu da ifade etmiştir. Ancak böyle bir durumda genelleme yapmanın güçlüğüne işaret ederek kullanım kolaylığı bakımından yine de olgusal-olgudışı terimlerini kullanmaya devam etmiştir. Öte yandan, bir kısım çalışmalarda da tamlayıcı seçiminde AC yükleminin semantik özelliklerinin etkili olduğuna dikkat çekilmiştir (Csatö, 1999; Csatö, 2010; Erguvanlı-Taylan, 1998; Karakoç & Herkenrath, 2016). Csatö, TYC'de kiplik konusunu ele aldığı 1999 tarihli çalışması ile -mA ve -DIK ekleriyle kurulan TYC'yi incelediği 2010 tarihli makalesinde TYC-AC arasındaki bağlantıların olgusal-olgudışı olmaktan çok, semantik bir doğrultuda gerçekleştiğini ortaya koyarak aşağıdaki tasnifi yapmıştır (2010, s. 116, 117):

-DIK ekiyle birlikte kullanılan ana cümle yüklemleri

1. söz yüklemleri: de-, söyle-, sor-, ifade et-, anlat-, bildir-

2. önerme niteliği taşıyan TYC'nin tayin ettiği muhtemel olgu karşısında kişinin tutumunu gösteren yüklemler: doğru, yanlış, -(y)A/-DAn emin ol-, -(y)A inan-

3. bilgi, bilgi edinme veya bilgiyi kaybetme, anlık algı yüklemleri: anla-, bil-, dikkat et-, -(y)I fark etmek, göster-, -(y)I haber al, hatırla-, kabul et-, ortaya çık-, seç-, gör-, duy-

4. zihinsel algı yüklemleri: pişman ol-

-mA ekiyle birlikte kullanılan ana cümle yüklemleri

1. manipülasyon yüklemleri: -(y)I emret-, zorla-, engelle-, izin ver-, öğütle-

2. istek yüklemleri: iste-, rica et-, arzu et-, um-, talep et-, bekle-

3. başarma yüklemleri: başar-, -(y)A çalış-, -(y)A ramak kal-

4. yorumlama yüklemleri: üzücü, önemli, iyi, kötü, doğru, -(y)A kız-, -(y)A memnun ol-, -(y)A sevin-, -(y)A şaşır-, -(y)A üzül-, -DAn kork-, -DAn çekin-

5. gerçek kiplik yüklemleri: bil-

6. tasavvur yüklemleri: hayal et-

Csatö'nün bu bakış açısını destekleyen son çalışma ise Predolac'ın doktora tezidir. Predolac 2017 tarihli çalışmasında konunun olgusal-olgudışı zeminde açıklanamayacağını ayrıntılarıyla ele almış; Csatö'den bahsetmemekle birlikte aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Predolac, -mA ekiyle kurulan TYC'nin zaman konusunda AC'ye bağlı olduğunu, -DIK ve -AcAK'ın kendisinde zaman referansı bulunduğunu, bunun da ilkini dilek (subjanctive), ikincisini haber (indicative) kiplerine bağladığını belirterek özellikle olgusal olduğu hâlde -DIK ve -AcAK ile birleşmeyen AC yüklemleri üzerinde durmuş; olgusal bir AC yükleminin ancak duygusal (emotive) nitelik taşıması durumunda hem -mA hem de -DIK ve -AcAK ile birlikte kullanılabileceğini göstermiştir. Böylece Predolac, "Gittiğine kızdım" ve "Gitmesine kızdım." gibi ikili kullanımlara açıklık getirebilmiştir.

Burada bahsi geçen -Iş, -mA, -mAK, -DIK, -AcAK ekleriyle kurulan TYC, adlaştırma kapsamına girmekle birlikte, bu bahsi bitirmeden -Iş, -mA, -mAK ekleriyle kurulan TYC'nin ayrı bir statüsü olduğundan söz etmekte fayda vardır. Bu eklerle kurulan TYC'de iyelik eki almadığı durumlarda fiilimsinin öznesi ile AC yükleminin öznesi eş gönderimli olabilmektedir. Bunu kontrol eden ise AC'nin yüklemidir. Kontrol terimi, AC ile TYC arasındaki hiyerarşik ilişkileri betimlemede kullanılmaktadır. Kontrol teorisine göre bitimli (finite) olma özelliği gösteren AC yüklemi, cümledeki bitimsiz (non-finite) fiilin, yani TYC yükleminin öznesini kontrol edebilmektedir. Örneğin çekimli fiil "başlamak, karar vermek, çabalamak vb." ise tamlayan durumundaki fiilimsinin öznesi ile çekimli fiilin öznesi ortak olacaktır. "Şarkı söylemeye başladı." cümlesinde başlama ve şarkı söyleme işini gerçekleştiren aynı kişidir. Bu durumu kontrol eden AC yüklemidir. AC ile TYC'nin öznesinin eş gönderimli olması özne kontrolü olarak adlandırılır. Öte yandan çekimli fiil "zorlamak, mahrum etmek vb." olduğunda TYC'nin öznesi AC'nin öznesinden farklı olacaktır. "Ahmet'i gitmeye zorladım." cümlesinde zorlama eylemini gerçekleştiren 1. kişi iken, gitme eylemini gerçekleştirecek olan Ahmet'tir. Bu örnekte fiilimsinin öznesi yönelme hâli ekini alarak cümlede yer almıştır. Böyle durumlarda AC yüklemi, TYC'nin öznesini nesneye dönüştürerek söz dizimine dâhil ettiği için nesneyi kontrol etmektedir. Ancak fiilimsi, iyelik eki aldığında ana cümle yükleminin kontrol işlevi ortadan kalkmaktadır (Karakoç, 2013; Slodowicz, 2007; Taylan, 1996). Bu konu öğrenir Türkçesinde "Benim gitmemi istemiyorum." şeklinde ortaya çıkan hatalı kullanımların düzeltilmesi bakımından önemlidir.

İlgili dil bilim literatürü taramasından konunun dil öğretiminde hangi doğrultularda ele alınması gerektiğiyle ilgili çıkan sonuçları maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür:

Adlaştırmaya dayalı yan cümlelerin öğretiminde;

1. TYC ile AC yüklemleri arasındaki semantik ilişkiler,
2. TYC yükleminin zaman ve görünüş özellikleri,
3. TYC ile AC arasında özne eş gönderimiyle ilgili hususlar dikkate alınmalıdır.

2. Dil edinimi ve öğretimine ilişkin literatür

Yukarıda kısaca temel dinamiklerini vermeye çalıştığımız adlaştırmaya dayalı yan cümlelerin ana cümle kuruluşuna katılma süreci, dil edinimi ve öğretimi bağlamında da önemli bir konu başlığıdır. Şahin (2015), 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında fiilimsi kullanımını incelediği yüksek lisans tezinde bağdaşıklık ile fiilimsi kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Hopurcuoğlu (2010) da sosyoekonomik değişkenlere göre okul öncesi eğitimi alan çocuklarda fiilimsi kullanımını ele aldığı çalışmasında dil gelişimi ile fiilimsi kullanımı arasında ilişki kurmuştur. Fiilimsi konusu, ana dili olarak Türkçe öğretimi programlarında da yer almıştır. 8. sınıfta okuma öğrenme alanının altında, söz varlığı alt alanında "T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar." kazanımı "Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez." açıklamasıyla verilmiştir.[4] (MEB, 2018). Bu da fiilimsi konusunun ana dili öğretimi sınıflarında nasıl ele alındığı veya alınabileceği konusunu gündeme getirmektedir. Arıcı (2012) ve Güney (2011) de buradan hareketle yüksek lisans tezlerinde sırasıyla çoklu zekâ ile aktif öğrenmenin fiilimsilerin öğretimi alanında etkinliğini değerlendirmiştir.

Dil eğitimi ve ediniminde kimi durumlarda ana dili ile yabancı/ikinci dil arasında benzer süreçler söz konusu olmakla birlikte, çoğu zaman ana dili konuşuru ile dil öğrenirinin ihtiyaçları ve meseleye bakış açıları birbirinden farklılık göstermektedir. Amanvermez (2013) ve Çimen (2014) ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında fiilimsi kullanımını konu edindikleri çalışmalarında yine bazı sosyoekonomik değişkenler doğrultusunda ortaya çıkan farklılaşmalar üzerinde durmuşlardır. Niceliğe dayalı değerlendirmenin ön planda olduğu bu çalışmaların yanı sıra, nitelik çözümlemesi yapan çalışmalar da ortaya konduğunda ana dili konuşurlarının fiilimsi kullanımı konusunda hangi tercihlerde bulunduklarını, birleşik cümlelerde fiilimsi kullanımına bağlı olarak sistematik hatalar yapıp yapmadıklarını bilme şansımız olacaktır. Bir ana dili konuşurunun "Gitmesini dedim." gibi bir cümle kurması zayıf bir ihtimal olabilir ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birinin bu ve benzeri cümleler

[4] Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda fiilimsi konusunun ele alındığı sınıf düzeyi, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, öngörülen kazanımlar ve sınırlılıklar eleştirilebilir ancak bu konu çalışmamızın kapsamı dışındadır.

kurması, konuşma sırasında fiilimsinin ilişkili olduğu ana cümle fiilini seçme konusunda tereddüt yaşaması sıkça rastlanan durumlardandır. Barın ve Başar'ın (2016), Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki İranlıların anlatımlarında, bizim çalışmamızın da konusunu oluşturan adlaştırmaya dayalı hatalara ilişkin sıraladığı örnekler bu konuda fikir vermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada, adlaştırma konusu fiile getirilen -mA, -mAK, -Iş isim-fiil ekleriyle sınırlandırılmıştır. Bu yüzden tespit edilen hatalı kullanımlar birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Örneğin "dün o saat gezmekdeydim (gezmedeydim)" kullanımında isim-fiil dilbilgisel alanın dışına çıkmış; "dondurma, dolma" gibi kalıcı bir isme dönüşerek söz varlığı ögesi olmuştur. "yapmak (yapma) gereği" kullanımı isim-fiillerin adlarla, "yaşamağı (yaşamak) çok zordur" sıfatlarla, "sizin katılmayı (katılmanızı) bekleyeceğiz" kullanımı ise fiillerle kurduğu tümleme ilişkisini örneklemekte; "ağlamaktan (ağlamadan) önce" biriminde isim-fiil kendisinden sonra gelen "önce" kelimesiyle kalıplaşarak zarflık hâline gelmektedir. Elbette tutarlı bir çerçeve oluşturmak kaydıyla herhangi bir çalışma bağlamında bir ekin veya işlevsel bir kategorinin bütün yönleriyle ele alınması mümkündür ancak belli bir kullanım üzerine yoğunlaşmak bize meseleleri daha derinlemesine kavrama imkânı verecektir. Bize göre bu birimlerin her biri farklı kullanımlar olduğu için ne şekilde ve hangi düzeyde verileceği de farklılık göstermektedir. Bu nedenle söz konusu farklılıkları bağımsız alanlar olarak ortaya koyan hata analizleri, daha etkili çözüm yolları üretmemizi sağlayacaktır.

Konuyla ilgili bir başka çalışma da Hannoud (2016) tarafından Ürdün Üniversitesi Türkçe Bölümünde A2, B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. İsim-fiillerin kullanımıyla sınırlandırılan çalışmada -mA, -mAK ve -Iş eklerinden hareket edilmiş; ancak Arapçadan Türkçeye çeviri yapılması istenen çalışmada Hannoud da Barın ve Başar gibi "-mA+belirtme eki, -mA+rağmen, -mAk mümkün" gibi farklı özellikteki yapıları birlikte değerlendirmiştir. Bununla birlikte Hannoud'un çalışması bu makalenin konusunu oluşturan adlaştırmalarla ilgili değerli veriler içermektedir. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

1. Öğrenciler Türkçede "Benim gelişim/gelmem ailemi mutlu etti." şeklinde beklenen Arapça cümleyi "geldiğim/geleceğim/gelmeğim" şeklinde tercüme etmişlerdir. Burada fiilimsi ekini belirleyen, ana cümlede kullanılan fiildir. Öğrenciler -mA/-Iş adlaştırması ile -DIK/-AcAK adlaştırmasını karıştırmaktadır. Sıralanan diğer örnekler -mA, -Iş ve -mAk ekleri içinde de hatalı seçimler yapıldığını göstermektedir.
2. Türkçede "Türkiye'ye gitmemiz/gidişimiz faydalıydı." olarak beklenen cümle "Türkiye'ye gittik, yararlı oldu." şeklinde tercüme edilmiştir. Öğrenci, iki bağımsız cümle kurmuş; bir cümleyi adlaştırarak diğerinin içine yerleştirememiştir.

3. "Bence daha çok çalışması lazım." şeklinde beklenen cümle "… çalışmak lazım." şeklinde tercüme edilmiştir. Bu da öğrencilerin orijinal cümlede şahıs ekiyle ifade edilen özneyi, adlaştırmaya dayalı yan cümlede iyelik ekine taşıyamadıklarını göstermektedir.
4. "Yarın arkadaşımla yüzmeye gideceğiz." şeklinde beklenen cümle "… yüzmek gideceğim." şeklinde tercüme edilmiştir. Öğrenci doğru fiilimsi ekini seçerek fiilimsiyi ana fiile bağlamada gerekli hâl ekini kullanamamaktadır.
5. Fiilimsi kullanımıyla ilgili hatalar A2, B1 ve B2 düzeylerinin tamamında görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde bir dilin bütün özelliklerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi hem mümkün değildir hem de gerekli değildir. Öğrenir anlamlı dil girdisine maruz kalma yoluyla hedef dile ait içeriğin bir kısmını kendisi de sentezleyebilecektir. Söz gelimi çokluk ekinin çokluk belirtmenin yanı sıra "Ayşeler bu akşam bize yemeğe gelecek.", "Annemler bu akşam bize yemeğe gelecek." cümlelerinde de görüldüğü üzere grup/aile bildirme işlevi de vardır. Bu cümlelerden ikincisi, gerek ek sıralaması gerekse mantık bakımından ilkine göre daha zor bir cümledir. Ancak her iki durumda da açık (explicit) öğretime gerek olmayabilir. Öğrenci sözlü ya da yazılı metinlerde bu ifadelerle karşılaştığında öğretmen, anlama yönelik sorularla ekin söz konusu işlevlerini fark ettirebilir. Ne var ki adlaştırma, üst düzey dil bilgisel ilişkiler içeren karmaşık bir süreçtir. Adlaştırmada fiilimsi-fiil arasında yalnızca hâl eki bağlantısı değil; kiplik, zaman ve görünüş süreçlerini içeren seçimler devreye girmektedir. Adlaştırmanın kendisinde orijinal cümledeki fiil temelli özne-yüklem uyumunun ilgi-iyelik temelli nominal düzleme taşınması gerekmektedir. Dolayısıyla bu tür dil bilgisel yapıların, edinme süreci ve bu süreci modelleyen ortamlar dışında kalan alanlarda öğretilmesi kanaatimizce bir zorunluluktur. Bu da bizi öğretimi yapacak olan öğretmen, öğretimde kullanılacak materyal, öğretimin hangi yaklaşım, yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceği ve öğretime esas oluşturan dil malzemesinin betimlenmesi ve seçimi meselesine götürmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, büyük ölçüde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerince yapılmaktadır. Peki, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin fiilimsi konusundaki alan bilgileri ne düzeydedir? Bu konuda elimizdeki tek çalışma Balyemez'e (2017) aittir. Balyemez, sosyal medya üzerinden yürüttüğü çalışmasında, Türkçe öğretmenlerine 7 cümle vererek bu cümlelerde fiilimsi grubu olup olmadığını nedenleriyle açıklamalarını istemiştir. Ancak verilen cevaplar, Balyemez'in de ifade ettiği gibi eklerin işlevleri konusunda beklenen kavrama düzeyine erişilemediğini göstermektedir. Çalışmada yer alan 7 cümleden adlaştırmayla ilgili olan 3'ü şöyledir: "Mesajında yarın sabah erkenden bize uğrayacağını yazmış. Çocuğun ağlaması, hepimizi derinden etkiledi. Hayattan çok şey beklemek, bazı kişileri mutsuzluğa sürükleyebilir." Bunlardan ilki adlaştırılmış yan cümle ile ana cümle arasındaki

ilişkileri örnekleyen, bu bakımdan bu yazının da konusunu oluşturan iyi bir örnektir. Bu cümleye yapılan yorumların bir kısmında fiilimsi bulunmadığı belirtilmiş; zarf-fiil cevabı veren bir katılımcı dışarıda tutulduğunda çoğunluk sıfat-fiil tespiti yapmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan cevap anahtarında "uğrayacağını" sıfat-fiil, "yarın sabah erkenden bize uğrayacağını" sıfat-fiil grubu olarak kodlanmıştır. -AcAK eki "yaz tatilinde kalacağımız otel" ifadesinde sıfat-fiil işlevindedir. Ancak "uğrayacağını" örneğinde iyelik ve hâl ekini alarak adlaştırma eki olmuştur. Bu bağlamda katılımcı cevaplarının doğru-yanlış olarak değerlendirilmesi konusunda Balyemez'e katılmamakla birlikte verilen açık uçlu cevapların bu konudaki kafa karışıklığını ortaya koymak bakımından önemli olduğunu düşünmekteyiz. Nitekim katılımcılardan Ö27, "Doğrudur, bu cümlede fiilimsi nesne görevinde kullanılmıştır. Yalnız sıfatfiilimiz herhangi bir ismi nitelemiyor. :) (Bu konu tartışmalı)"[5]; Ö47, "Yanlıştır. Fiilimsiler uğrayacağını sözcüğündeki gibi çekimlenemez.", Ö66 "Yanlıştır. Fiilimsi olan sözcük uğrayacağını sözcüğü sıfat fiil eki almış olsa da sıfat görevine pek uygun olmuyor. Önünde bir isim olmadığı için adlaşmış sıfat kabul ediyoruz ama onu da tam karşılamadığını düşünüyorum."; Ö74, "Yanlıştır. 'Uğra-y-acak-ı-nı' sözcüğünün 'yarın sabah erkenden bize o uğrayacak' şeklinde iç içe cümleden değiştirilerek esas cümleye yan cümlecik oluşturduğunu ama sonrasında bir isim almadığı için sıfat fiil olamadığını ve yanlış örnek old. anlatırım." diyerek adını koyamamakla birlikte konunun bizim açımızdan önemli olan yönlerine dikkat çekmiştir.

Balyemez'in çalışmasında meselenin alan bilgisiyle ilgili boyutunda sorunlar olduğu görülmektedir. Ancak öğretim materyalleri açısından da durum pek farklı değildir. Örneğin İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda adlaştırma konusu B1'de ele alınmakta; adlaştırmanın -mA, -mAk, -Iş ekleriyle yapıldığı belirtilmektedir. Sıfat-fiil konusu B2'de verilerek -DIK ve -AcAK temelli adlaştırmalar da sıfat-fiil başlığı altında sunulmaktadır. Oysa adlaştırma, eklerden bağımsız olarak işlevsel bir dil bilgisi kategorisidir ve öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu bilgi, bu fiilimsi eklerinin hangi fiillerle birlikte kullanıldığı ve özellikle -mA ile -DIK arasındaki seçimin hangi esaslar doğrultusunda yapılacağıdır. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim setinde de durum farklı değildir. Yedi İklim'de dil bilgisi terimleri kullanılmadığı için "adlaştırma" şeklinde bir başlık bulunmamaktadır. Ancak konu anlatımı ekin yapım eki ve adlaştırma işlevlerinin iç içe geçtiği; söz diziminde özne, nesne, yüklem görevlerinin birlikte ele alındığı bir görünüm taşımaktadır. -Iş eki ile ilgili örneklerin tamamında ekin yapım işlevi taşıması da dikkat çekicidir. Yedi İklim, sıfat-fiil konusunu B1'de ele almakta ancak bu başlık altında da olsa -DIK ve -AcAK ekli adlaştırmalara yer vermemektedir. Ankara Üniversitesi Hitit serisinde adlaştırma terimi kullanılarak -mA, -mAk, -Iş ekleri Temel düzeyde ele alınmakta, -Iş

[5] Orijinal yazım ve ifade korunmuştur.

eki ise yalnızca türetim işleviyle örneklenmektedir. -DIK ve -AcAK ekleri ortaç (sıfat-fiil) başlığı altında verilirken burada da söz konusu eklerin adlaştırma işlevleri yer almamaktadır. Fiilimsi-fiil ilişkileri, konunun tasarımında dikkate alınmadığı için adı geçen ders kitaplarında -DIK ve -AcAK ile ilgili örnekler de "-DIğInI bilmek, söylemek, -Ip -mAdIğInI sormak" şeklinde sınırlı bir çerçevede kalmıştır.

Mevcut çalışmalar hata analizine odaklandığı için öğrenir Türkçesinde adlaştırılmış yan cümlelerde fiilimsilerin hangi fiillerle birlikte kullanabildiğini söyleme şansına sahip değiliz. Ancak tecrübe ve gözlemlerimiz öğrenirin dil repertuarının "bilmek, söylemek, sormak" fiillerine ilaveten "-mAk/-mAyI istemek, -mAyA başlamak, -mAyA çalışmak, -mAktAn korkmak, -mAktan hoşlanmak" gibi çok sık kullanılan fiillerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu konuda kanaatimizce mevcut en iyi öğrenir grameri olan A Student Grammar of Turkish'te "alışmak beklemek, bıkmak, bunalmak, cesaretlenmek, çekinmek, faydalanmak, karar vermek, özlemek, planlamak, sevmek, sıkılmak, şikâyet etmek, talep etmek, tercih etmek, utanmak, vazgeçmek, yararlanmak, affetmek, beğenmek, canı sıkılmak, dalga geçmek, dinlemek, emretmek, izlemek, merak etmek, onaylamak, önermek, rica etmek, seyretmek, sinirlenmek, şaşırmak, kızmak, inanmak, tavsiye etmek, şikâyetçi olmak…" gibi çok sayıda fiil sıralanmaktadır (Ketrez, 2012). Ancak TYC-AC arasındaki fiilimsi-fiil eşdizimliliklerinin; öğretmenin, materyal hazırlayıcısının ya da araştırmacının bilgisi dâhilindeki birimlerle sınırlı kalmayacak ve özellikle sıklık, dağılım, metin türüne bağlı kullanım gibi perspektiflere ilişkin veri sunacak biçimde ortaya konması öğretim sürecinin daha sağlam bir zemine oturtulmasına katkı sağlayacaktır.

Dil edinimi ve öğretimi ile ilgili literatür taramasından konunun hangi doğrultularda ele alınması gerektiğiyle ilgili çıkan sonuçları ise maddeler hâlinde şöyle özetlemek mümkündür:

Adlaştırmaya dayalı yan cümlelerin öğretiminde;

1. Eklerin adlaştırma işlevleri diğer işlevlerinden ayrı olarak ele alınmalıdır.
2. Adlaştırma cümlelerindeki fiilimsilerin hangi fiillerle birlikte ve ne sıklıkta kullanıldığı tespit edilmelidir.
3. Fiilimsi-fiil ilişkilerini belirleyen semantik seçimler üzerinde durulmalıdır.

Biz bu çalışmada konuya eşdizimlilik perspektifinden bakarak derlem temelli bir yaklaşımla önce söz konusu fiilimsi eklerinin bir araya geldiği fiillerin sıklık verili listesini elde etmeye, elde ettiğimiz eşdizimlilikleri öğretim kolaylığı sağlayacak tutarlı bir anlam çerçevesi dâhilinde tasnif etmeye çalışacağız. Böylece öğretmen yeterliliklerini artırmaya katkıda bulunarak (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016) öğrencilerin "Neden kızmak hem -mA hem -DIK ile

birlikte kullanılıyor? Neden düşünmek -mA ile kullanılıyor da sanmak kullanılamıyor? Her fiilin hangi ekle kullanıldığını ezberlemek zorunda mıyım?" gibi sorularına cevap vermenin kolaylaşacağını düşünüyoruz.

Yöntem

Yukarıda da ifade edildiği üzere çalışma derlem temelli olarak yürütülecektir. Derlem çalışmaları dünyada 1960'lardan beri yapılmaktadır. Bilgisayar bilimlerindeki gelişmeler sayesinde 1980'lerden sonra gerek derlemlerin hazırlanması gerekse işlenmesi konusunda büyük mesafeler kat edilmiştir. Türkçenin ilk derlemi ODTÜ Türkçe Derlem/OTD'dir (Say *vd.*, 2002). Türkçe için hazırlanan bir başka derlem ise Türkçe Ulusal Derlemi-TUD'dir (Aksan *vd.*, 2012). British National Corpus örnek olarak hazırlanan ve genel amaçlı bir derlem hedefiyle hazırlanan TUD, 2 milyonu sözlü, 48 milyonu yazılı dilden alınan toplam 50 milyon sözcük hacminde bir derlemdir. Sözcük türü işaretlemesinin yapıldığı TUD'a çevrimiçi olarak ulaşmak ve bağlam içinde sözcük görünümü, eşdizimlilik gibi temel aramalar yapmak mümkündür. TUD'un geliştirilmesine devam edilmekte, ileri arama yapmayı sağlayacak özellikler olgunlaştıkça aktif hâle getirilmektedir. Ancak her iki derlemde de bizim bu çalışmada ortaya koymak istediğimiz yapıları otomatik olarak çıkarmayı sağlayacak özellikler bulunmamaktadır. Bu çalışmada, genel bir derlem olması ve hacim, temsil gücü, dengeli olma özellikleri bakımından TUD kullanılacaktır. TUD'un mevcut sürümünde sözcük türü işaretlemesi yapılmıştır. Bu bize hem fiil hem de isim olarak kullanılan bir kelimeyi belli bir türe ilişkin tanıklarıyla arama imkânı verdiği gibi TUD'un eklere ilişkin işaret setinde tanımlanmış olan biçimbirimleri sorgulama imkânı da sunmaktadır. TUD'da bu çalışmada konu edilen eklerden -Iş eki hariç; -mA, -mAK, -AcAK, -DIK ekleri adlaştırıcı/nominalizer olarak etiketlenmiştir. Bu sayede sorgu sekmesinin Biçimbirim Arama (Ek) sekmesine gelindiğinde söz gelimi -mA eki için sözcük türü olarak *eylem* seçilip arama kutusuna /nzma/ yazıldığında -mA ekli örnekler görüntülenebilmektedir. Ancak TUD, ilgili sözcük türü etiketiyle yapılan aramada yalnızca -mA ekli örnekleri sıralamakta; bizim bu çalışmada ihtiyaç duyduğumuz hâl ekli kullanımları göstermemektedir. Bu bilgiyi eşdizimlilik işlevini kullanarak da elde etmek mümkün değildir. Çünkü /nzma/ aramasına ilişkin eşdizimlilikler yalnızca –mA ekli örnekleri esas almaktadır. Bu durumda TUD'un düzenli ifade arama seçeneğini kullanmak mümkündür. Düzenli ifade aramaları dilbilgisel etiketlerden bağımsız olarak belli bir dizilimi ortografik olarak aramayı sağlayan sembol dizileridir. TUD'da aşağıdaki ekran görüntüsünde yer alan sembollerle düzenli ifade araması yapılabilmektedir:

	TUD v3.0 örnek aramalar	TUD Tanıtım Sürümü Karşılığı	TUD v3.0 ve TUD Demo sonuçlar
1	kol	kol	kol
2	^kol$	kol	kol
3	^kol	kol*	kol, kolluk, kolçak…
4	\w+kol	*kol*	çikolata, kol, kolay
5	\w+kol$	*kol	karakol, kol
6	^o+f+$	Kullanılamıyor	of, off, offff, offff
7	^k.....k$	Kullanılamıyor	kelebek, kısacık, kaçarak
8	^gel(miş|di)	Kullanılamıyor	gelmiş, gelmiştir, geldi, geldik …
9	^gel(miş|di)$	Kullanılamıyor	gelmiş, geldi
10	^ko(llt)+uk	Kullanılamıyor	koltuk, koltuklar, kolluk, kolluklar
11	^ko(llt)+uk$	Kullanılamıyor	kolluk, koltuk
12	^k[a-z,ü,ö,ğ,ş,ı,Ö,Ü,Ğ,Ş,ç,Ç,İ]l$	Kullanılamıyor	kal, kel, kül …
13	^k.l$	Kullanılamıyor	kol, kal, kel, kül …
14	"siyah beyaz"	"siyah beyaz"	siyah beyaz

Resim 1: TUD'da Düzenli İfade Aramalarına İlişkin Sembol Dizileri

Yukarıdaki ekran görüntüsünde 5. sırada verilen dizi ile belli bir harf dizisiyle biten kelimeleri çıkarmak mümkündür. Bu doğrultuda /w+mayı$/ biçiminde bir arama yapıldığında derlem "mayı" şeklinde biten bütün kullanımlara ulaşarak bunlardan tesadüfi olarak seçilmiş 2.500 kullanımı bağlam içinde görüntülemeye ve bütün kullanımlara ilişkin ilk 2.500 eşdizimliliği sol ve sağ yönelimli 5 kelimelik bağlama kadar çıkarmaya ve 1 kelimelik bağlama kadar düşürmeye izin vermektedir. Çalışmada TUD'un bu işlevinden yararlanılacaktır ancak bu şekilde yapılan aramayla ilgili iki güçlük bizi çalışmada bazı sınırlılıklara gitmeye zorlamıştır. Bu güçlüklerden ilki, örneğin -mA ekinin yükleme hâl ekli biçimine ilişkin eşdizimlilikleri çıkarmak için /mayı/ ve /meyi/ şeklinde iki ayrı arama yapma gerekliliğidir. Bu ayrı arama neticesinde elde edilen eşdizimlilikleri bir Excel dosyasında birleştirmek mümkündür. Ancak -DIK ekindeki varyantlaşmanın boyutları düşünüldüğünde bunun bizi başa çıkılması zor bir veri setiyle karşı karşıya bırakacağı açıktır. Üstelik derlem ara yüzü, eşdizimlilik incelemesini sol ya da sağ bağlamda sıfıra indirmeye imkân tanımamaktadır. İkinci güçlük olarak nitelendirdiğimiz bu durum, eşdizimlilik sorgusunda /mayı/ biçimbirimiyle biten bir kelimenin kendisinden önceki kelimelerle birlikteliğini örnekleyen "tercih etmeyi" gibi kullanımları da getirmektedir. Oysa bizim bu çalışmada ihtiyaç duyduğumuz birimler /mayı/ şeklinde biten bir kelimenin sağ tarafında bulunan muhtemel bir fiille kurduğu eşdizimliliklerdir. Bunun için sağa doğru 1 kelimelik bağlam yeterlidir. Ancak sorgu, sola doğru 1 kelimelik bağlamı da vermektedir. Bu nedenle eşdizimlilik listesini gözden geçirerek ilgisiz kullanımları elemek gerekmektedir. Öte yandan her iki arama sonucunda elde ettiğimiz verileri karşılaştırdığımızda -mayı ile -meyi aramasından farklı sonuçlar çıkmadığı da görülmektedir. O hâlde bu varyantlardan sıklığı yüksek olanı seçmek anlamlı bir veri kaybı olmaksızın istediğimiz birimlere ulaşmayı sağlayacaktır diye düşünebiliriz.

Çalışmayı sınırlandırma konusunda yaptığımız bir başka tercih de adlaştırmaya konu olan eklerin tamamı yerine semantik seçim açısından farklı davranış özelliği gösteren fiilimsileri

seçmek olmuştur. Bu bağlamda -Iş, -mA, -mAK ekleri bir grup oluştururken -DIK ve -AcAK ekleri de bir grup oluşturmaktadır. Çalışmamızda ilk grubu temsilen kullanım sıklığı esas alınmak suretiyle -mA, ikincisini temsilen -DIK seçilmiştir. Bu iki ek arasındaki farkı kavrayan bir öğrenci -Iş ekinin daha özel konumunu akılda tutmak kaydıyla -mA ve -mAK eki arasında ya da benzer şekilde -DIK ile -AcAK arasında tercih yapmakta zorlanmayacaktır. Eklerin hangi varyantlarının aranacağı konusunda da sıklık kriterinden hareket edilebilir. Her iki ek de en çok yükleme hâli eki ile birlikte kullanılmaktadır. Yükleme hâli ekli varyantların sıklık verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu tabloya göre en sık kullanılan -mayı ve -duğunu kullanımlarını seçmek gerektiği düşünülebilir. Ancak burada değerlendirilmesi gereken bir husus vardır. Yükleme hâli ekli -DIK varyantlarından -duğunu ile biten 72.081 kullanımın 62.475'i "olduğunu" fiilini örneklemektedir. Bu sayı "olmayı" biçimi için 3.590'dır. Her iki varyantın, ait oldukları bütün içindeki yeri düşünüldüğünde yalnızca sıklık kriterinden hareketle -duğunu varyantını seçmek, AC fiiliyle birlikte kullanılan TYC fiilimsilerindeki çeşitliliğini azaltabilir. Öte yandan "olmak", yardımcı fiil olarak kullanıldığı için pek çok basit ve türemiş fiili karşılayabilecek bir anlam genişliğine sahiptir. Örneğin "göz kulak olmak" fiili "Çocuklara bak." cümlesindeki "bakmak" fiilinin yerini tutabilir. Bir başka deyişle, varyantları birleştirme yoluyla elde edilebilecek fiilimsi çeşitliliği biraz dolaylı bir yoldan da olsa "olmak" fiiliyle de sağlanabilir. Bu husus göz önünde bulundurularak -DIK eki için de yine en sık kullanım olan -duğunu varyantını incelemeye karar verilmiştir.

Tablo 1: -mA ve –DIK Eklerinin Yükleme Hâli Ekli Varyantlarının Sıklığı

-DIK+iyelik eki+yükleme hâli eki							
-dığını	-diğini	-duğunu	-düğünü	-tığını	-tiğini	-tuğunu	-tüğünü
45.053	36.074	72.081	5.996	12.451	20.049	2.187	1.412
-mA+yükleme hâli eki							
-mayı				-meyi			
43.930				29.081			

Adlaştırma eklerinden yalnızca ikisini ve bu eklerin de yalnızca yükleme hâli ekli biçimlerini değerlendirmek sınırlı bir yaklaşım olarak görülebilir. Ancak bu çalışma kapsamında yapılmak istenen söz konusu fiilimsi eklerinin eşdizimlendiği bütün fiilleri ortaya koymak değildir. Bu, hacmi itibarıyla şüphesiz ayrı bir çalışmanın konusu olabilir. Bizim burada yapmak istediğimiz, sınırlı sayıda fakat temsil gücü yüksek varyantları inceleyerek bir taraftan diğer eklerin de incelenmesi konusunda bir çerçeve oluşturmak, bir taraftan da dil öğretiminde meseleye hangi perspektiften bakılabileceğiyle ilgili bir yorum getirmektir. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı da yalnızca yazı dilini esas almasıdır. Bunun başlıca nedeni adlaştırmaya dayalı TYC'nin sözlü dilden ziyade yazılı dilde kullanılma eğilimi göstermesidir.

İnceleme

Derlem sorgusu yazılı dilde -mayı ve -duğunu varyantlarına ilişkin aşağıdaki tabloda yer alan istatistikleri vermektedir.

Tablo 2: -mayı ve -duğunu Eklerine İlişkin Sayısal Veriler

	Metin Sayısı	**Yazılı Metinlerdeki Toplam Sayı**	**Görünme**	**Bütün Sonuçlar**	**Frekans**
-mayı	3.671	4.989	43.930	49664176	884.54
-duğunu	3.910		72.081		1451.37

Bu tabloya göre -mayı varyantı toplam 4.989 metinden 3.671'inde, yani %73.5'unda 43.930 kez; -duğunu varyantı ise 3.910'unda, bir başka deyişle %79.3'ünde 72.081 kez geçmektedir. Her iki birime ilişkin frekans değerinin yüksekliği bahse konu iki ekin de yazı dilinde kullanımını göstermesi bakımından önemlidir.

Her iki varyanta ilişkin eşdizimlilik sorgusu sonucunda, derlem ara yüzünün izin verdiği ilk 2.500 eşdizimlilik görüntülenebilmektedir. TUD, eşdizimlilikleri log-likelihood değerini esas alarak sıralamaktadır. Öte yandan MI, MI3, T-Skoru, Dice Coefficient, Log Dice Coefficient değerleri doğrultusunda da sıralamaya imkân vermektedir. Bu hesaplamaların her biri eşdizimlilik konusunda farklı sonuçlar üretecektir. Örneğin MI değeri güçlü fakat kullanım sıklığı az eşdizimlilikleri üst sıralarda gösterirken T-Skoru yüksek sıklıktaki kelimelerle gerçekleşen eşdizimliliklere yüksek puan vermektedir.[6] Aşağıdaki tabloda bir fikir vermesi ve eşdizimlilik analizinde tercih ettiğimiz yolu açıklayacak olması bakımından, -mayı ekinin eşdizimlilik analizlerinde öne çıkan 4 farklı istatistik değer doğrultusunda belirlenen ilk 20 eşdizimlisi verilmiştir.

Tablo 3: -mayı ve -duğunu Eklerinin Eşdizimlilik Tablosu[7]

Eşdizimli	**LL**	**Eşdizimli**	**MI**	**Eşdizimli**	**T-Score**	**Eşdizimli**	**MI3**
tercih	10012,0748	**başaracaklar**	9,8209	ve	43,9121	Tercih	27,777
başardı	4067,9716	**başarabilmişler**	9,8209	da	38,5223	**Başardı**	26,0434
amaçlayan	3918,4299	becerebilenler	9,7277	bu	36,8675	**Amaçlayan**	25,8259
hedefleyen	2367,2385	sürdürdün	9,7277	bir	36,8526	Hedefleyen	24,3016
başaran	2218,1886	**başarabilmektedir**	9,7277	tercih	34,6783	**Başaran**	24,1997
göze	2119,1499	**başarabilsek**	9,7277	çok	24,7298	**başarmış**	24,0285
da	2114,2169	beceremiyorlardı	9,7277	kabul	21,1523	**hedefliyor**	23,7845
başarmış	2045,1825	sökmüştüm	9,7277	**başardı**	19,2351	**başarmıştı**	23,5138
hedefliyor	1852,2206	sürdürürsem	9,7277	**amaçlayan**	19,209	da	23,2182
ihmal	1759,6347	çeteleşmeyi	9,7277	olarak	17,9492	ve	22,9748
başarmıştı	1657,9089	planlıyorsun	9,7277	göze	17,6052	planlıyor	22,9393
kabul	1640,7648	denemeyeceğim	9,7277	bile	17,2999	göze	22,8525
gerektirir	1558,9627	yeğlemektedirler	9,6574	daha	16,2425	**amaçlamaktadır**	22,7433
planlıyor	1374,1207	**hedefliyorlar**	9,6282	birlikte	15,8598	**hedeflediklerini**	22,5946
amaçlamaktadır	1330,0398	**hedeflemişlerdir**	9,6282	hiç	15,5044	ihmal	22,5001
sürdürdü	1257,1504	**amaçlayanlar**	9,5578	ihmal	15,3615	**amaçlıyor**	22,4257

[6] Eşdizimlilik istatistikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. McEnery vd. 2006: 211-220, istatistik seçimiyle ilgili kısmen bk. Çalışkan 2014.

[7] Tablodaki kısaltmalar: LDD: Log-likelihood Değeri MI: MI Değeri MI3: MI3 Değeri

seven	1249,792	**amaçlıyorsa**	9,5578	**hedefleyen**	15,0995	gerektirir	22,3605
amaçlıyor	1162,6766	**başaranlara**	9,5578	yeniden	14,518	**başarmıştır**	22,1731
hedeflediklerini	1150,0998	yeğlemişler	9,5578	**başaran**	14,4221	bu	22,0859
sürdürüyor	1145,3907	**başarabilirseniz**	9,5578	ne	14,3395	planladığı	21,9395

TUD'dan elde edilen eşdizimlilikleri çalışma kapsamında kullanırken yukarıdaki tabloda yer alan verilerle ilgili bazı hususları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Birincisi, derlem ara yüzü eşdizimlilik bağlamını yalnızca sol veya yalnızca sağ şeklinde sıralamaya izin vermediği için bu hesaplamalara "...gezmeyi seviyor." ve "... seviyor. Gezmeyi..." gibi kullanımlar da dâhil olmaktadır. Buna ilaveten eşdizimlilik sorgusu, başsözcük (lemma) düzeyinde yapılamamakta; amaçlıyor, amaçlayan, amaçladı vb. sözcük biçimlerin tamamı ayrı birer eşdizimli olarak sıralanmaktadır. Bizim ilk aşamada yapmak istediğimiz, söz konusu fiilimsi ekleriyle eşdizimlilik ilişkisi içinde ortaya çıkma eğilimi gösteren fiillere ilişkin mümkün olduğunca kapsayıcı bir liste sunmaktır. Oluşturulacak listede çekimli biçimler değil, farklı fiillerin tespiti etmek önem kazanmaktadır. Bu nedenle burada TUD'un sunduğu istatistik değerler dayanak noktası olarak değil, bir başlangıç noktası olarak ele alınacak; yukarıdaki tabloda en çok farklı fiil tespitine imkân veren istatistikten hareket edilecektir.

Tablo 3 incelendiğinde dört farklı değerin çakışması sonucunda "başarmak, amaçlamak, hedeflemek" olmak üzere yalnızca 3 farklı fiilin tespit edilebileceği görülmektedir. Bu fiiller tabloda koyu renkle işaretlenmiştir. Buna karşılık Log-likelihood hesaplaması "amaçlamak, başarmak, gerektirmek, göze (almak), hedeflemek, ihmal etmek, kabul (etmek), planlamak, sevmek, sürdürmek, tercih (etmek)" olmak üzere 11; MI değeri "amaçlamak, başarmak, becermek, denemek, hedeflemek, sürdürmek, planlamak, yeğlemek" olmak üzere 8, T-Skoru "amaçlamak, başarmak, göze (almak), hedeflemek, ihmal etmek, kabul (etmek), tercih (etmek)" olmak üzere 7, MI3 değeri, "amaçlamak, başarmak, göze (almak), hedeflemek, gerektirmek, ihmal etmek, planlamak, tercih (etmek)" olmak üzere 8 farklı fiil tespit etmemizi sağlamaktadır. Log-likelihood sıralamasında yalnızca "da" enklitiği ilgisiz kullanım şeklinde tasnif edilebilecekken, bu sayı MI değeri için 2 (sökmek, çeteleşmek); T-Skoru için 12 (ve, da, bu, bir, çok, olarak, bile, daha, birlikte, hiç, yeniden, ne), MI3 değeri için ise 3 (da, ve, bu) şeklindedir. Bu gözlemler sonucunda fiil listesi oluşturmak için en çok farklı fiil sıralayan ve en az ilgisiz kulanım içeren Log-likelihood değerinden hareket etmeye karar verilmiştir.

Burada ilginç bir durum daha söz konusudur. Sorgu sonucunda elde edilen 2.500 eşdizimliliğin tamamı yüksek Log-likelihood değerine sahiptir, bir başka deyişle eşdizimlilik analizi açısından verimli sonuçlar üretebilecek niteliktedir. Son eşdizimliliğe bakıldığında bile bizim konumuz olan "-mayı sürdürmelidir" şeklindeki eşdizimliliğin örneklendiği görülmektedir. Öte taraftan veriyi yönetilebilir biçimde sınırlandırmak gerektiği de açıktır. Sorgu sonucunda elde edilen 2.500 eşdizimliliğin tamamının ayrı birer kelime olmayıp aynı

kelimenin farklı çekimli biçimleri olduğu göz önüne alındığında son sıralarda karşılaşılan bir eşdizimliliğin daha üst sıralarda da yer alması muhtemeldir. Nitekim "sürdürmelidir" fiili "sürdürdü" biçimiyle 17, sırada görüntülenebilmektedir. Buradan hareketle 2.500 eşdizimliliğin üçte birine karşılık gelen ilk 833 örneği incelemek suretiyle, dil öğretimi açısından faydalı olabilecek eşdizimliliklere ulaşılabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte özellikle orta-ileri ve ileri düzey öğrenir açısından hem -mA hem de -DIK ile eşdizimlenen AC yüklemleri üzerinde durmak da gereklidir. Söz konusu eşdizimlilikleri ise üst sıralarda bulmak mümkün değildir. Bu nedenle inceleme iki aşamalı olarak yapılmış; birinci aşamada ilk 833 eşdizimli içinden tespit edilen kullanımlar listelenerek semantik açıdan tasnif edilmiş, ikinci aşamada ise her iki listede yer alan 2.500 eşdizimliden ortak olanlar belirlenerek bunda etkili olan semantik ve psikolingüistik dinamikler üzerinde durulmuştur.

1. Aşama

İncelemenin 1. aşamasında ilk 833 kullanım önce bir Excel dosyasına kaydedilmiş, yalnızca sözcük ve Log-likelihood değerine ilişkin sütunlar korunarak diğerleri silinmiş, sözcük sütunu alfabetik olarak sıralanmak suretiyle çekimli biçimlerin alt alta görüntülenmesi sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu yolla elde edilen fiiller yer almaktadır. Listede bir yardımcı fiil ya da hafif fiil ile kurulan birleşik fiiller de yer almaktadır. Bu durumdaki fiillerin ad unsuru eşdizimlilik sorgusunda görüntülenebilmekte, fiil ise bağlama bakılarak tespit edilebilmektedir.

Tabloda bu fiiller eğik olarak yazılmıştır. Ayraç içindeki ilk sayı, eşdizimliliğe ilişkin çekimli biçimleri göstermektedir. Yazım farklılığı nedeniyle tespit/tesbit gibi biçimler oluşmamışsa ad+yardımcı/hafif fiil kullanımlarında bu sayı 1'dir, örneklerin çokluğu nedeniyle bağlama bakılarak bütün biçimlerin sayılması yoluna gidilmemiştir. Eğik çizgiyle (/) ayrılan bu sayıyı, Log-likelihood değeri takip etmektedir. Tekil kullanımlarda Log-likelihood değeri bir tanedir, anca çekimli birimlerde en yüksek ve en düşük değerler kısa çizgi (-) ile ayrılarak gösterilmiştir. Log-likelihood değeri her durumda virgülden sonraki kısmı silinerek tabloya alınmıştır.

Tablo 4: -mayı ve -duğunu İle Eşdizimlenen Fiiller

-mayı	âdet *edin*- (1/62), akıl *et*- (1/341), aklına *getir*- (1/144), aklından *geçir*- (1/217), alışkanlık *edin*- (1/368), amaç *edin*- (1/227), amaçla- (28/3918-45), arzu *et*- (1/295), arzula- (4/62-45), azalt- (1/52), başar- (72/4067-45), başlat- (1/54), becer- (25/172-45), bekle- (7/744-49), benimse- (1/67), bırak- (9/504-48), bil- (18/418-47), bitir- (1/55), dene- (31/915-45), durdur- (1/100), düşle- (5/93-49), düşün- (51/951-45), düzenle- (1/67), emret- (2/79-51), engelle- (3/192-53), ertele- (2/93-68), etkile- (1/54), garanti *et*- (1/54), garantile- (2/78-46), gaye *edin*- (1/56), geciktir- (3/75-47), gerçekleştir- (3/111-48), gerekli *kıl*- (1/354), gereksiz *kıl*- (1/100), gerektir- (14/1558-44), görev/*say*-, *edin*-, *bil*- (1/120), göze *al*- (1/2119), güçleştir- (2/69-63), hak *et*- (1/651), haklı/*kıl*-, *göster*- (1/72), hayal *et*- (1/457), hedef/*al*-, *edin*- (1/307), hedefle- (23/2367-46), hızlandır- (3/176-53), huy *edin*- (1/63), içer- (2/126-110), ifade *et*- (1/157), ihmal *et*- (1/1759), ilke *edin*- (1/95), iste- (11/268-44), iş *edin*- (1/73), kabul *et*- (1/1640), kafa-*iyelik-yönelme koy*- (3/183-52), kararlaştır- (8/151-54), kendi-*iyelik-yönelme yedireme*-,

	yakıştırama- borç bil- (2/166-77), kes- (3/118-71), kolaylaştır- (9/207-45), marifet/*say-, bil-* (1/309), mümkün *kıl-* (1/49), nasip/*et-, eyle-* (2/242-65), olanaklı *kıl-* (1/69), öğren- (46/684-46), öğret- (11/269-44), öğütle- (2/77-46), öne *çıkar-* (1/90), öner- (10/146-46), öngör- (7/398-46), önle- (5/423-70), planla- (25/1374-51), reddet- (14/516-45), sağla- (8/680-55), salık *ver-* (1/55), seç- (15/308-45), sev- (22/1249-54), simgele- (1/50), sürdür- (41/1257-45), taahhüt *et-* (1/608), talep *et-* (1/54), tasarla- (4/218-50), tavsiye *et-* (1/107), teklif *et-* (1/538), telkin *et-* (1/79), temin *et-* (1/70), temsil *et-* (1/68), tercih *et-* (1/10012), teşvik *et-* (1/451), um- (8/123-52), unut- (15/524-46), uygun *bul-* (1/406), uzat- (1/54), ümit *et-* (1/85), vaat *et-* (2/198-59), yarıda *bırak-* (1/58), yasakla- (1/57), yeğ *tut-* (1/161), yeğle- (28/486-45), zora/*koş-, sok-* (1/58), zorlaştır- (3/459-124), zorunlu/*kıl-, tut-* (1/295)
-duğunu	açıkla- (9/1660-75), aktar- (2/92-78), anımsa- (4/153-79), anla- (40/576-82), anlat- (11/919-107), belirle- (4/178-113), belirt- (32/6627-80), beyan *et-* (1/329), bil- (57/2021-77), bildir- (12/1829-83), bul- (2/110-92), dile getir (1/1394), duy- (4/239-84), duyur- (1/271), düşün- (53/4847-74), fark *et-* (5/4116-87), farz *et-* (1/78), gör- (27/2636-91), göster- (18/6267-79), göz/*ardı et-,önüne al-, önünde bulundur-* (1/99), gözler *önüne ser-* (1/84), haber *al-/ver-* (1/98), hatırla- (12/580-74), hayal *et-* (1/198), hesapla- (1/206), hisset- (11/470-80), iddia *et-* (1/5704), idrak *et-* (1/ 251), ifade *et-* (2/6048-89), ilan *et-* (1/126), ileri *sür-* (1/393), ima *et-* (1/184), ispat *et-* (2/82-73), ispatla- (2/375-79), işaret *et-* (1/117), itiraf *et-* (1/113), kabul *et-* (1/415), kabullen- (1/3094), kanıtla- (10/524-74), kavra- (1/101), kaydet- (6/1657-73), keşfet- (2/331-118), merak *et-* (1/424), ortaya/*koy-, çıkar-* (1/161), öğren- (19/2813-75), öne *sür-* (1/142), san- (16/374-95), sapta- (5/1512-92), savun- (15/1032-84), sez- (1/90), sor- (8/449-80), söyle- (61/14955-74), sözlerine *ekle-* (1/206), tahmin *et-* (1/956), tesp(b)it *et-* (2/287-125), teslim *et-* (1/331), teyit et- (1/78), unut- (10/312-76), varsay- (8/870-88), vurgula- (15/2081-74), yaz- (5/439-139), zannet- (6/515-91)

Yukarıdaki tabloya ilk baktığımızda -mayı ekinin daha çeşitli eşdizimlilikler oluşturduğu görülmektedir. Bu bir ölçüde de ekin yönettiği semantik alanla ilişkilidir. -duğunu eki ise daha az çeşitlilikte fiille fakat daha güçlü bir iç tutarlılıkla ortaya çıkmaktadır. -mayı ekinin 833. eşdizimlisinin log-likelihood değeri 44 iken, -duğunu için 73 olması da bu durumu göstermektedir.

Tabloya alınan fiiller bağlam değerlendirmesi yapılmak suretiyle seçilmiş fiillerdir. Örneğin eşdizimlilikler arasında "bile, gündemde, giymek, yapmak" kelimeleri yer almaktadır. Bunlar "-mayı bile bile, -mayı gündemde tutmak" şeklinde kullanılıyorsa tabloya alınmalıdır ancak bağlama bakıldığında "bile"nin "hatta" anlamında edat olarak kullanıldığı, "gündemde" kelimesinin "gündemde tutmayı", "giymek"in ise "formayı giymek", şeklinde eşdizimlendiği tespit edilmektedir. "Yapmak" fiiliyle ilgili durum biraz daha ilginçtir. Bu fiil yalnızca "çalışma, konuşma" gibi donmuş fiilimsilerle bir araya gelmekte, buna bağlı olarak da -mayı ile TYC-AC ilişkisi değil, nesne-yüklem eşdizimliliği kurmaktadır. Bu tür kullanımların tamamı elenmiştir. Aynı durum "yönetmek, izlemek" fiilleri için de geçerlidir. Bununla birlikte eşdizimliliklerin yalnızca bir kısmının TYC-AC düzleminde gerçekleştiği kullanımlar, tesadüfi olmakla birlikte ilk 833 eşdizimlilik içinde yer aldığı için dışarıda bırakılmamıştır. Buna tipik bir örnek 87 kullanımdan sadece 6'sının "edinmek" ile eşdizimlenerek bizim çalışmamızın konusunu oluşturan birimleri örneklediği "iş" kelimesidir. Bu durum tabloda yer alan sayısal verilerin ilgili birimlerin tespiti değil, fakat nicelik açısından sıralanması bağlamında kesin olarak kabul edilemeyeceğini de düşündürmektedir. Zaten eşdizimlilikler başsözcük değil, sözcükbiçim

şeklinde sorgulanabilmiştir. Log-likelihood değeri en yüksek kelimenin -mayı ekinin en güçlü eşdizimlisi olduğunu istatistiksel kesinlikle söylemek bu açıdan da mümkün değildir. Üstelik bazı eşdizimlilikler "olduğunu sorun/sorun (problem) olduğunu" şeklinde de ortaya çıkmaktadır. Derlem ara yüzü sol bağlamda yaptığımız aramayı 0'a indirmemize izin vermediği için bu eşdizimlilikler birlikte gelmektedir. Bununla birlikte yalnızca bizim buraya aldığımız ilk 833 kullanım değil, ilk 2.500 eşdizimlilik içinden TYC-AC yüklemlerindeki eşdizimliliği örnekleye kullanımların hepsi yüksek Log-likelihood değeriyle istatiksel açıdan önemlidir. Buna ilaveten araştırmacı ve öğretmen olarak sezgilerimiz, bize bu birimlerin dikkat çekici kelimeler olduğunu söylemektedir.

Tabloda da görüleceği gibi bazı birleşik fiiller söz konusu olduğunda TYC yüklemi semantik olarak farklı özellikler taşıyan AC birleşik fiilleriyle bir araya gelebilmektedir. Bunun en tipik örneği "-mAyI kendine yedirememek/yakıştıramamak/borç bilmek/görev edinmek/"tir. Bu kullanımlar semantik tasnifte ayrı ayrı ele alınmıştır. Bir başka husus da bazı AC yüklemlerinin ancak belli dilbilgisel formlar içinde ortaya çıkmasıdır. Örneğin, "aklına getirmemek" olumsuzluk, "kendine yakıştıramamak, kendine yedirememek" ise olumsuz yeterlilik ile kalıplaşmış durumdadır. Konuyla ilgili bir diğer örnek de "merak et-, sor-" fiillerinin "Nasıl olduğunu merak et/sor-" kullanımlarında görüldüğü gibi ancak soru yan cümleleriyle birlikte kullanılmasıdır. Bu fiiller aynı zamanda "olup olmadığını merak et-/sor-" yapısı içinde de kullanılmaktadır ancak biz "duğunu" ekinden hareket ettiğimiz için bunu görüntüleme şansımız olmamıştır.

Eşdizimlilikleri eleme esnasında karşılaştığımız bir durumu daha burada ifade etmekte fayda vardır. "-duğunu" ekinin ilk 833 sıradaki eşdizimlilerinden biri de "bul-" fiilidir. "Umduğunu bulamamak" gibi deyimleşmiş kullanımları bir tarafa bıraktığımızda "Çantamı nereye koyduğumu bulamadım." Şeklindeki bir örnek ilk bakışta TYC-AC eşdizimliliğini örnekliyor gibi görünebilir ancak burada fiilimsiyle kurulan yan cümle, "çantamı koyduğum yeri" şeklinde bir sıfat yan cümlesinden kısalmıştır. "bul-" fiilinin "keşfetmek" anlamıyla kullanıldığı örnekler ise bizim üzerinde durduğumuz kullanımlardır. Yukarıda tabloda yer almamakla birlikte "-duğunu" ekinin bir diğer eşdizimlisi de "dedi" fiilidir. Bizim beklentimiz ekin "söyle-" fiiliyle eşdizimlenmesi yönündedir. Ancak bağlam içi kullanımlara bakıldığında söz konusu eşdizimliliğin "Biliyorum gerçek bilgeliğin ne olduğunu dedi." şeklindeki devrik cümlelerde tesadüfi olarak ortaya çıktığı tespit edilmektedir. Bir başka deyişle, burada bir TYC-AC yüklemi eşdizimlenmesinden söz edilememektedir. İleride yapılacak çalışmalarda, bu tip kullanımlar konusunda da dikkatli olunmalıdır.

Eşdizimliliklerin sözcükbiçim düzeyinde görüntülenebildiği yukarıda ifade edilmişti. Bilindiği üzere çatı, olumsuzluk ve kiplik birer çekim kategorisi olmakla birlikte Türkçede bunların ifadesinde türetme ve birleştirme şeklindeki söz yapım yolları devreye girmektedir. Biz bu çalışmada çatı ekleri ile yeterlilik, süreklilik vs. bildiren birleşik fiilleri de aynı başsözcüğün altında değerlendirme yoluna gittik. Bunun tek istisnası kökün bağımsız olarak kullanılmadığı "öğren-, öğret-" fiilleri oldu. Bu yüzden tabloda bu iki fiil ayrı ayrı sıralanmıştır.

Bu çalışmada hedeflerimizden biri ele aldığımız eklere ilişkin bir eşdizimlilik listesi oluşturmak ve bu listede yer alan fiilleri semantik açıdan değerlendirmektir. Csatö'nün AC yüklemlerinin belli semantik eğilimler taşıdığı fikrinden hareketle yaptığımız her iki eke ilişkin tasnif sırasıyla tablo 5 ve 6'da yer almaktadır. -DIK ile eşdizimlenen AC yüklemlerinin iç tutarlılığı tabloya da yansımış, söz konusu fiiller söz ve algı fiilleri ile bilişsel fiiller başlığı altında gruplandırılmıştır. Tabloda da görüleceği üzere söz fiilleri ile bilişsel fiiller arasında sınır çizmek kolay değildir. Çünkü söz gelimi "anımsa-, anla-, düşün-" zihnî; "dile getir-, söyle, sor-" sözel faaliyetleri ifade ederken "iddia et-, ispatla-, savun-" belli bir düşünce tarzıyla uyumlu sözel bir faaliyete karşılık gelmektedir. Nihaî tasnif yapılırken hâlâ yoruma açık olmakla birlikte ağır bastığı düşünülen özellik dikkate alınmıştır.

Tablo 5: -duğunu Ekiyle Eşdizimlenen AC Yüklemlerinin Semantik Tasnifi

Söz fiilleri	açıkla-, aktar-, anlat-, belirt-, beyan et-, bildir-, dile getir-, haber ver-, ifade et-, ilan et-, ima et-, itiraf et-, kaydet-, sor-, söyle-, sözlerine ekle-
Algı fiilleri	duy-, gör-, haber al-, hisset-, sez-
Bilişsel fiiller	anımsa-, anla-, belirle-, bil-, bul-, düşün-, fark et-, farz et-, göster, göz/ardı et-/önüne al-/önünde bulundur-, gözler önüne ser-, hatırla-, hayal et-, hesapla-, iddia et-, idrak et-, ileri sür-, ispat et-, ispatla, işaret et-, kabul et-, kabullen-, kanıtla-, kavra-, keşfet-, merak et-, ortaya/koy-/çıkar-, öğren-, öne sür, san-, sapta-, savun-, tahmin et, tespit et-, teslim et-, unut-, varsay-, zannet-

Anlaşılacağı üzere -mayı ekiyle eşdizimlenen AC yüklemleri hem sayı hem de çeşit bakımından fazladır. Çünkü bu fiiller geniş ölçüde kiplik anlamlar üretmektedir. Kiplik konusunda farklı tasnif denemeleri olmakla birlikte, burada hem en eski ve en bilinen tasniflerden biri olması hem de inceleme sonucunda elde ettiğimiz fiilleri gruplandırmaya imkân verecek bir genelliğe sahip olması nedeniyle Palmer'ın (1986) tasnifinden hareket etmeye karar verilmiştir. Palmer'ın tasnifinde 3 temel alan belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla konuşurun bilginin kaynağı ve niteliği karşısındaki tutumunu gösteren bilgisellik (epistemic) kipliği, konuşur tarafından atanan yükümlülükleri ifade eden yükümlülük (deontic) kipliği ve kılıcının kendisi tarafından belirlenen istek ve beklentileri karşılayan dinamik kipliktir. Bunları basit soru cümleleriyle şöyle ifade edebiliriz:

- **Bilgisellik kipliği:** Bilgimin kaynağı ne? Bilgimin niteliği ne?
- **Yükümlülük kipliği:** Benden ne isteniyor, ne bekleniyor, bana ne emrediliyor, ne tavsiye ediliyor, ne yapmam isteniyor, ne yapmam teşvik ediliyor, ne yapmama izin ya da onay veriliyor?
- **Dinamik kiplik:** Ne yapmak istiyorum, ne yapmak istemiyorum, ne umuyorum, ne yapmaya gönüllüyüm, ne yapmaya niyetliyim, ne yapmaya kararlıyım, ne yapmayı tercih ediyorum, ne yapabilirim?

Bu soruların da yardımıyla -mayı ekiyle eşdizimlenen AC yüklemleri aşağıdaki şekilde tasnif edilmiştir.

Tablo 6: -mayı Ekiyle Eşdizimlenen AC Yüklemlerinin Semantik Tasnifi

BilgisellikKipliği	ihtimal	güçleştir-, mümkün kıl-, olanaklı kıl-
Yükümlülük Kipliği	emir	emret-, zorunlu kıl-/tut-
	gereklilik	gerekli kıl-, gereksiz kıl-, gerektir-, öngör-
	izin	engelle-, önle-, yasakla-, zora koş-/sok-, zorlaştır-
	onay	hak et-, haklı kıl-/göster, mariet say-/bil-, uygun bul-
	tavsiye	öner-, salık ver-, tavsiye et-, telkin et-, öğütle-
	teşvik	teşvik et-
Dinamik Kiplik	alışkanlık	âdet edin-, alışkanlık edin-, huy edin-, iş edin-
	beklenti	bekle-, düşle-, hayal et-, talep et-, um-, ümit et-
	istek	arzu et-, arzula-, iste-
	gönüllülük	ilke edin-, kendine borç bil-, görev say-/edin-
	niyet	amaç edin-, amaçla-, düşün-, gaye edin-, göze al, hedef al-/edin-, hedefle-, kafa-iyelik-yönelme koy, kararlaştır-, planla-, tasarla-
	ret	azalt-, bırak-, durdur-, ertele-, geciktir-, ihmal et-, kendi-iyelik-yönelme yedireme-/yakıştırama-, kes-, reddet-, yarıda bırak-
	taahhüt	garanti et-, garantile-, hızlandır-, kolaylaştır-, nasip eyle-, sağla-, taahhüt et-, temin et-, vaat et-
	tercih	benimse-, kabul et-, kabullen-, seç-, teklif et-, tercih et-, yeğ tut, yeğle-
	yeterlilik	başar-, becer-, bil-
Bilişsel Fiiller	akıl et-, aklına getir-, aklından geçir-, içer-, ifade et-, öne çıkar-, simgele-, temsil et-, unut-	
Performans Fiilleri	başlat-, bitir-, dene-, düzenle-, etkile-, gerçekleştir-, öğren-, öğret-, sürdür-, uzat-	

2. Aşama

İncelemenin ikinci aşamasında hem -mayı hem de -duğunu ekiyle eşdizimlenen AC yüklemleri ele alınmaktadır. Bunun için her iki grupta da ilk 833 eşdizimlilikten tespit edilen fiiller karşı gruptaki 2.500 eşdizimlilik içinde aranmıştır. Tespit edilen fiiller, aşağıda bağlamı örnekleyen bir cümle ile sıralanmaktadır. Cümleden önceki sayı, fiilin eşdizimlilik listesindeki ilk çekimli biçiminin sıra sayısını göstermektedir. Buna göre "aklına getir-" fiili -mayı ekinin ilk 833'ten tespit edilebilen eşdizimlilerinden biridir. Bu fiil -duğunu ile ancak 1.861. sıradan eşdizimlenebilmiştir. Anlat- fiili için durum tam tersidir. Bil- fiili ise her iki ekle de ilk 833 kullanım içinde eşdizimlenmektedir. Bu durumda her iki örneğin başında da ilk çekimli biçimin sıra sayısı verilmiştir. Bu fiiller önemine binaen tabloda koyu renkle gösterilmiştir.

Tablo 7: Hem -mayı Hem de -duğunu ile Eşdizimlenen AC Yüklemleri

Ortak Eşdizimli	-mayı	-duğunu
aklına getir-	Rüşveti, zimmeti, irtikâbı, ihtilası, hırsızlığı, kaçakçılığı savunmayı aklına bile getirmemişti.	1861-Holmes nesnelerin "ne söylediğinin" onları okuyanların ideolojik yapılanması tarafından, okuyanın öznelliği tarafından belirlenmiş olduğunu aklına bile getirmez.
anlat-	1196-Aslında bu yüz bize acıyı değil, hak etmediği halde acıya maruz kalmış olmayı anlatır.	Brigitte, vatan aşkının bütün aşklardan çok üstün olduğunu anlatan filmler görerek, konferanslar okuyarak yetişmiş olduğu için, hemen cevabı yapıştırmış:
bil-	72-Bir araya gelmeyi, kendileri için bir şeyler yapmayı bilen insanlar...	35-Konuşamıyor ama yarı uykuda olduğu için her şeyi duyduğunu biliyoruz.
bildir-	1887-Dünyada yaşıyoruz ve buna en uygun olan biçimde, kendi haklarına olduğu kadar başkalarının da yaşam haklarına saygılı olmayı bildirmeliyiz.	Rodoplu, boğulmadan hemen sonra alınacak önlemler kadar öncesindeki tedbirlerin de o derece önemli olduğunu bildirdi.
düşle-	Sekiz metrekarelik köhne çadırınıza konuk olmayı düşleyen; geceleri, gaz lambanızın ölgün ışığında, korkunuzu paylaşmayı düşünen çok ana vardır, bilesin.	2341-Zincirin nereden kurtulduğunu düşlemeye çalışıyor, beceremiyorsun.
düşün-	23-5 çift ayakkabı alana uygulanan indirim kendi mağazasına toptan ürün almayı düşünen müşterilerimizin de ilgisini çekti.	12-Şu anda, "Biz bu sektörde var olmalıyız" kaygısıyla hareket eden şirketler olduğunu düşünüyorum.
göz ardı et-/önüne al-	1319-Bunlara rağmen, süt duası gibi saçmalıklara, cahil annesinin zaafları diye, utangaç bir hoşgörüyle yaklaşıyor gibi dursa da, kocakarı yöntemlerine inanmayı göz ardı ettiğini söyleyemezdim. Biz, insana tanrıların varlığını her şeyden daha fazla kanıtlayan inayet bağışlamayı göz önüne almalıyız.	Medya mesajlarının içeriğine baktığımızda bu içeriğin kurgulanmış ve yapılandırılmış olduğunu göz ardı etmemeliyiz. Üstelik çoğu cep mesajının da aynı anda telefonda kayıtlı bütün numaralara giden bir şablon olduğunu göz önüne alırsak...
hayal et-	67-Ve tam dalmadan önce ürpererek hatırlıyordu, binlerce yıl önce gecenin karanlığında, bahçe taşları üstünde duymayı hayal ettiği ayak seslerini.	362-Hobinizin asıl işiniz olduğunu hayal edin.
hesapla-	1300-Belçika ekibi Lierse'den Başkent temsilcisine transfer olan bu oyuncuyu renklerine bağlamayı hesaplıyor.	Buna göre, konverter içinde SO2'nin yüzde kaçının SO3'e dönüşmüş olduğunu hesaplayınız.
ifade et-	238-Var olmak da ortaya çıkmak, meydanda somut olarak yerini almayı ifade eder.	8-Süreyya Ayhan Kop ise, çok üzgün olduğunu ifade ederken, başka bir açıklamada bulunmadı.
kabul et-	12-Ben itiraz ediyorum ama babam taksitle ödeme yapmayı kabul ediyor.	18-Bu düşünce, kendisinin bağlı olduğu düşüncenin diğer bütün düşüncelerden üstün olduğunu kabul ettirebilme çabasının bir sunucudur.
kabullen-	1311- O'nun has bendesi olmayı kabullenemeyen "ene firavunları" bir Kızıldeniz'de boğulmaya mahkümdur.	Onun toprak olduğunu kabullenmek istemiyordum.
öne sür-	396-1987'de, genel seçime gidilirken bu kez TÖ, cumhurbaşkanı seçimini halka bırakmayı öne sürdü.	34-Ancak, bir kısım gazeteler ve çevreler, 'Osmanlı ülkesinde milliyet esası ve ismi ile fırka kurmanın Cemiyetler Kanununun 4. maddesine aykırı olduğu' gerekçesiyle fırkanın yasal olarak kurulmuş sayılamayacağını ve ölü doğduğunu öne sürmüşlerdir.
öğren-	36-Bu özelliklerini kabul eder, benimser ve vücudunun imkânlarını en iyi	64-Kardeşine hayat veren Mustafa Karakütük ise "Kardeşimle doku örneklerimizin uyduğunu öğrenince

	şekilde kullanmayı öğrenir.	çok sevinmiştim.
öğret-	Zurna çalarken ona da def çalmayı öğretiyordu.	952-Hakkını yememek lazım, Müjgan bana büyük bir sabırla b harfinin sesinin olmadığını, yanına gelen sesli harfe göre be, ba, bı, bi, bo, bö, bu, okunduğunu öğretti.
savun-	1138-Emeği, insanın duygusunu reddeden tamamen mekanik sürekli çalışmayı, hareketli olmayı savunan bir anlayıştır.	Zeka gelişmesinde çevre etkeninin daha önemli olduğunu savunan araştırmacılar, bu sonuca tek yumurta ikizleri ile yaptıkları çalışmalar sonucu varmışlardır.
telkin et-	Genç bir insan gibi hayat ve enerji dolu hâli, yaşlılıktan korkmamayı telkin ediyordu.	1199-Bütün bu bilgiler Türkiye'de ciddi bir topraksız ve az topraklı köylü olduğunu telkin etmesine rağmen, biz burada nesnel koşulların bu yönde olduğunda ısrarlı olmayacağız.
um-	Beklenti düzeyi, bireyin psikolojik olarak varmayı umduğu sınırdır.	2086-Bu kez de arayanın o olduğunu umarak açtım.
unut-	57-Hayatın günlük akışında sizi rahatlatacak bir şeyler okumayı unutmayın.	239-Fakat bu çağlar hekimliğinin, "hakim" (bilge) kimliğinin bir yönü olduğunu unutmamak gerekir.

Tabloda yer alan bağlam içi kullanımlardan hareketle bir fiilin hem -mayı hem de -duğunu ekiyle eşdizimlenebilmesinde üç farklı dinamikten söz etmek mümkündür. Bunlardan ilki fiilin anlamındaki değişikliktir. “Aklına getir-, anlat-, bil-, bildir-, düşün-, hesapla-, ifade et-, öne sür-, telkin et-” fiillerindeki ortaklık bu temelde ortaya çıkmaktadır. Buna göre aklına getir- fiili, -mayı ile “planlamak”, -duğunu ile “düşünmek” anlamında kullanılmıştır. Diğer filler de sırasıyla şu anlamları taşımaktadır: anlat-, ... anlamına gelmek ve açıklama yapmak; bildir-, öğretmek ve ifade et-; düşün-, planlamak ve düşünmek; hesapla-, plan yapmak ve (matematiksel) hesap yapmak; ifade et-, ... anlamına gelmek ve anlatmak; öne sür-, önermek ve iddia etmek; telkin et-, (bir fikri) aşılamak ve ...nIn işareti olmak.

Ortak eşdizimliliği geçerli kılan bir başka neden de aynı eylemin olgusal ve olgudışı iki farklı gerçekleşme biçimine dikkat çekmedir. Örneğin “Biz, insana tanrıların varlığını her şeyden daha fazla kanıtlayan inayet bağışlamayı göz önüne almalıyız.” cümlesinde “inayet bağışlama” bir durum, fikir, ihtimal, öneri niteliğindeyken “Üstelik çoğu cep mesajının da aynı anda telefonda kayıtlı bütün numaralara giden bir şablon olduğunu göz önüne alırsak...” cümlesinde “mesajının şablon olduğu” bir gerçekliğe işaret etmektedir. Bu ayrım; göz ardı et-, kabul et-, kabullen-, savun-, unut- fiillerinde de görülmektedir. Yine olgusal-olgu dışı ayrımından beslenen fakat kanaatimizce psikolojik bir yorumun ön planda olduğu üçüncü grup fiiller ise “düşle-, hayal et-, um-” fiilleridir. Bu eşdizimlilikler ilk bakışta hatalı dil kullanımları gibi görünmektedir. “Bu kez de arayanın o olduğunu umarak açtım.” cümlesi pek çok konuşur tarafından “olmasını umarak” şeklinde düzeltilecektir. Ancak burada konuşurun ihtimal dışı bir durumu gerçeğe yaklaştırma çabası sezilmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konu Nasıl Ele Alınabilir?

Yukarıda çeşitli yönleriyle ele alınan tümleç yan cümlelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl ele alınabileceği deneysel çalışmalarla araştırılması gereken bir konudur. Çalışmanın bu bölümünde konunun hangi yaklaşım ve yöntemler dâhilinde ele alınabileceğiyle ilgili görüş ve önerilerde bulunmaya çalışılacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde açık (explicit) ve örtük (implicit) şeklinde iki yaklaşımdan söz edebiliriz. Bunlardan ilkinde dil bilgisi konusu öğrenciye söylenir ve daha çok tümdengelim tekniğiyle birlikte konu tanıtımından sonra kural ve kuralın örnekleri verilir. Daha çok edinme sürecinde veya edinimi örnekleyen sınıf ortamlarında ise içerik örtük olarak sunulur ve öğrencinin bu içerikten gerekli dil bilgisi kurallarını sentezleyebileceği düşünülür. Bu bakımdan tümevarım tekniği örtük öğretimle daha uyumludur. Bizim kanaatimiz öğrenir profili ve ihtiyaçlarının bu konuda belirleyici olduğu yönündedir. Çünkü yukarıda ayrıntılarını ele aldığımız konuyu küçük yaş gruplarında açık olarak ele almak pek mümkün değildir. Yetişkin öğrenirlerde ise dersin diller arasında çeviri yapmak gibi üst düzey diyebileceğimiz bir bileşeni yoksa sınırlı bir açık öğretim yaklaşımı benimsenebilir. Sınırlıdan kastımızı ileride açıklamaya çalışacağız ama burada bir hususu netleştirmekte fayda görüyoruz. Bu çalışma kapsamında ortaya konan lingüistik verilerin asıl hedef kitlesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişilerdir. Öğretmen, meseleyi burada sunduğumuz şekliyle kavrarsa hem malzemeyi dilin kendi sistematiğiyle uyumlu biçimde sunabilecek hem de kullanacağı yöntem ve teknikler konusunda daha emin adımlar atabilecektir.

Açık öğretimin en uç örneğinde konu Türkçe söz dizimi derslerinde ele alındığı şekliyle işlenebilir. Yani öğretmen bağlı ve yan cümlelerle ilgili bir hatırlatma yapar, yan cümlelerin zarf, sıfat, ad işleviyle kullanıldığını belirtir, ad işlevli yan cümlelerin tümleç yan cümlesi şeklinde adlandırıldığını söyler, TYC'nin -Iş, -mA, -mAk, -DIK, -AcAK ekleriyle kurulduğu bilgisini vererek basitten karmaşığa doğru bu eklerle kurulan TYC'yi örnekler. Böyle bir sunumda muhtemelen sıralama -mAk, -mA; -Iş; -DIK, -AcAK veya -mAk, -mA; -DIK, -AcAK; -Iş şeklinde olacaktır. -mAk, -mA örnekleri verilirken AC yüklemlerinin semantik özelliklerine dikkat ekilecek, aynısı -DIK ve -AcAK ile birlikte kullanılan AC yüklemleri için de yapılacak, -Iş ekli örnekler üçüncü bir grup olarak ele alınacak; son olarak da üç grupta da ortak olan AC yüklemleri üzerinde durularak farklılıklar belirginleştirilecektir. Böyle bir öğretimin yabancı dil sınıflarında yeri olmadığı açıktır. Öte yandan yalnızca öğrenciyi bu kullanımları içeren sözlü ya da yazılı metinlerle karşılaştırmanın yeterli olacağını düşünmek de doğru değildir. Biz, konunun aşağıda ana hatlarını vermeye çalıştığımız şekilde biri açık, diğer örtük öğretime yakın olmak üzere iki şekilde ele alınabileceğini düşünmekteyiz.

Açık öğretime yakın sunum: Açık öğretime yakın sunumda öğrenci metin aracılığıyla TYC örnekleriyle karşılaştırılır. Metinden bir TYC cümlesi seçilerek cümlenin açıklanması istenir. Cümlenin iki farklı cümleyle nasıl ifade edilebileceği sorulur. Böylece "İşe otobüsle gelmeye alıştım." gibi bir cümlenin "İşe otobüsle geliyorum." ve "Buna alıştım." şeklinde iki cümlenin birleşmesiyle oluştuğu, bu cümlelerden birinin diğerinin ögesi hâline geldiği belirtilir. Devamında öğretmen konuyu bir dil bilgisi konusu olarak takdim eder. Bu tarz cümlelerin belli eklerle yapıldığını söyleyerek TYC'yi örneklendirir. Örneklerini semantik gruplara göre belirler ve açık bir şekilde ek seçiminde hangi semantik eğilimlerin etkili olduğunu ifade eder. Bu noktada öğretmen Tablo-6'da yapılan tasnifte ilk sütunda yer alan 5'li tasnife bağlı kalabileceği gibi, kiplik anlamların ayrıntılandırıldığı 2. sütunu da dikkate alabilir.

Örtük öğretime yakın sunum: Son aşamaya kadar açık öğretime yakın sunumla aynı sıralama takip edilir. Ancak semantik eğilimlerle ilgili bir açıklama yapılmaz. Bununla birlikte örnekler semantik gruplara göre verilir.

Her iki sunumda da örneklerin hangi sırayla verileceği öğretmenin takdirindedir. Bizim düşüncemiz -mAk ve -mA; -DIK ve -AcAK; -Iş sıralamasına göre gidilebileceği şeklindedir. -mAk ve -mA grubunda -mA'nın iyelikli örnekleri ikinci aşamada verilmelidir. Örnekler gruplandırılırken fiilimsi ekinin aldığı hâl ekinin sadece AC yükleminin istemiyle ilgili olduğu, TYC-AC yüklemlerinin eşdizimliliğini belirleyen semantik eğilimlerle ilgili olmadığı unutulmamalıdır. Bu yüzden "gitmeye karar verdim, gitmekte karar kıldım" gibi örnekler yan yana verilebilir.

Örneklerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da güçlü eşdizimliliklere öncelik verilmesidir. Bu bağlamda hem çok farklı çekim biçimleriyle ve yüksek Log-likelihood değeriyle öne çıkan hem de farklı semantik alanları örnekleyen "-mayı amaçla, başar-, bekle-, düşün-, engelle-, hak et-, iste-, kabul et-, öğren-, öğret-, planla-, reddet-, sağla-, sev-, tercih et-, unut-; -duğunu açıkla-, anla-, anlat-, belirt-, bil-, bildir-, duy-, düşün-, fark et-, gör-, göster-, hatırla-, hisset-, iddia et-, ifade et-, ispatla-, öğren-, san-, savun-, sor-, söyle-, tahmin et-, unut-, varsay-" gibi eşdizimliliklere öncelik verilmelidir. Özellikle "unut-, öğren-" gibi her iki ekle de eşdizimlenebilen güçlü eşdizimliliklerde, ne gibi işlev anlam farklılıkları oluştuğuna ayrıca dikkat çekilmelidir.

Konuyla ilgili bir başka husus da öğretimin hangi seviyede yapılacağıdır. Bu kullanımlardan -mAk'ı örnekleyen "-mAk iste-" yapısı mevcut materyallerde de olduğu üzere A1 düzeyinde ele alınabilir. Yine A1 düzeyinde öğrenci yükleme hâli ekiyle karşılaştıktan sonra "-mAyI iste-" eşdizimliliği de örneklenebilir. Hâl eki repertuarı geliştikçe, söz gelimi "Karanlıktan korkuyorum." gibi örnekleri takiben "Yalnız kalmaktan korkuyorum. Ölmekten

korkuyorum.” biçimindeki karmaşık olmayan örneklerle “-mAktAn kork-” yapısı verilebilir. Bu ilk örnekler “kork-, hoşlan-, nefret et-“ gibi en güçlü eşdizimlilerden seçilmelidir; “kaçınmak, çekinmek, uzak durmak” gibi fiillerle eşdizimlenme ileriki aşamalara bırakılmalıdır. Öğrenci zaten “Yapmak istemiyorum.” cümlesini kurabilecek durumda olduğu için “Yapmaktan uzak duruyorum, çekiniyorum, kaçınıyorum.” anlamını kabaca ifade edecek yeterliliğe sahiptir. A2’den itibaren bu cümleler “Akşamları dışarı çıkmaktan korkuyorum. Akşamları yalnız başıma dışarı çıkmaktan korkuyorum.” gibi cümlelerle genişletilebilir. Yine A1 düzeyinden itibaren eklerin türetim işlevlerine dikkat çekilmeli ve öğrenciye TYC kurucusu eklerin dilbilgisel işlevleri de olduğu söylenerek bu eklerle ilgili farkındalık oluşturulmalıdır. Özellikle A2 düzeyinde öğrenciler, “Ayşe’nin kedisi, kitabın kapağı” gibi tamlamalarla birlikte “Ayşe’nin gelmesi, Ahmet’in şarkı söylemesi” gibi kelime grupları oluşturmaya teşvik edilmelidir. Böylece -mA ekinin iyelik ekiyle birlikte kullanılması, daha da ileride -DIK ve -AcAK eklerinin iyelikle birleşmesi konusunda farkındalık oluşturulacaktır. Bu düzeyde konunun öğretimi tamamen örtük niteliktedir. Öğrenci -mAk ve -mA ekli fiilimsileri daha çok sözcüksel bir öge gibi öğrenmektedir. Konunun bir dil bilgisi konusu olarak ele alınması ise B1 düzeyinden itibaren mümkündür. Öğrenci zaten -mAyA, -mAyI, -mAktA, -mAktAn, -mAklA örneklerini görmüş ve bunları kullanarak cümle kurabilir hâle gelmiştir. B1’de konu -mA ekinin iyelikli örnekleriyle açık ya da örtük öğretime yakın sunumlardan biri tercih edilerek ele alınabilir. -mA ekli kullanımlardan -DIK ve -AcAK’lı kullanımlara geçişte dolaylı anlatım cümleleri köprü görevi üstlenebilir. “Ahmet ‘Kütüphanede çalıştım/çalışacağım.’ dedi.” gibi cümleler, B1 öncesinde karşılaşılmış olduğu için öğrenir açısından zorlayıcı değildir. Buradan “Ahmet, kütüphanede çalıştığını/çalışacağını söyledi.” cümlesine geçiş daha kolaydır. Böylece B1’de önce söz fiilleri ile TYC’nin dolaylı anlatım cümlelerindeki işlevi üzerinde durulabilir, daha sonraki aşamada diğer kullanımlar örneklenebilir. Bu noktada, -DIK ve -AcAK ekli kullanımların dolaylı anlatım işlevli yan cümleler kurduğu algısı oluşmaması için söz fiillerinin algı filleri ve bilişsel fiillerden önce verilmesi ve bu iki konu arasına zaman açısından mesafe konması faydalı olacaktır.

TYC konusu, Türkçe dil bilgisinin önemli konu başlıklarından biridir. Özellikle yazı dilinde bu cümle yapısının yaygınlığı tartışmasızdır. TYC-AC ilişkilerinin işlevi ve kuruluşu yabancı dil öğretim sınıfında takdim edildikten sonra öğretmen karşılaştığı metinlerde bu cümlelere dikkat çekmeye devam etmelidir. Ders kitaplarımızda henüz uygulamasını görmemekle birlikte görsel yollarla metindeki söz varlığı, dil bilgisi yapıları gibi özellikleri belirginleştirmeye dayalı metni güçlendirme (enhancement) uygulamalarının da bu konuda faydalı olacağını belirtmek isteriz (bkz. Nassaji & Fotos, 2011).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada tümleç yan cümlelerinin yüklemiyle ana cümle yüklemi arasında gerçekleşen eşdizimlilik ilişkileri derlem temelli olarak ortaya konmuş ve bu eşdizimlilikleri yöneten semantik eğilimler üzerinde durulmuştur. Burada çalışma çıktılarının yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılabilmesine yönelik bir çerçeve oluşturulmaya gayret edilmiştir. Bu çerçeve elbette öneri niteliğindedir. Beklentimiz, bizim orada ortaya koymaya çalıştığımız tespit ve görüşlerden hareketle dil öğretim sınıflarında uygulamalı çalışmaların yapılması ve burada ifade edilen hususların işlerliğinin test edilmesidir.

Fiilimsi ekleri, Türk dil bilgisinin en önemli konularından biridir. Bunda, eklerin üstlendiği sözcüksel ve dilbilgisel işlevlerin rolü büyüktür. Söz konusu ekler "yemek, dondurma, çıkış, tanıdık, yürüyen merdiven" örneklerinde görüldüğü üzere yapım işleviyle kullanılabildiği gibi yan cümle kurma işleviyle söz dizimi boyutunda da görev alabilmektedir. Dil öğretimi sırasında her şeyden önce ekin bu iki temel işlevi ayrıştırılmalı; öğrenci, sözcüksel şeklinde nitelendirdiğimiz yapım işlevli örneklerle daha önce karşılaştırılmalıdır.

Türkiye merkezli Türkoloji geleneğinde söz konusu ekler köken itibarıyla ilişkili oldukları grup içinde ele alınagelmiştir. Buna göre -mA, -mAk, -Iş ekleri isim-fiil; -DIK, -AcAK ekleri ise sıfat-fiil eki olarak düşünülmüştür. Ancak -DIK ve -AcAK ekleri, adlaştırmaya konu olarak sıfat işlevli yan cümleler dışında da kullanılabilmektedir. Bu yüzden meseleye ek merkezli değil işlevsel kategori merkezli bakmak ve bu beş eki adlaştırma ekleri olarak birlikte değerlendirmek gereklidir.

Burada ele aldığımız fiilimsi ekleri "-mAk için, -mAk üzere, -mAsI hâlinde" kullanımlarında olduğu gibi edatlar veya sözcüksel içeriğini kaybeden adlarla birlikte zarf ya da bağlaç işlevli biçimbirim dizileri oluşturabilmektedir. Bunlar, isim-fiil ya da sıfat-fiil kullanımlarından farklı olduğu gibi eklerin adlaştırmaya konu olarak meydana getirdiği tümleç yan cümlelerinden de farklıdır. Bu tür oluşumların ayrı bir başlık hâlinde ele alınması gereklidir.

Tümleç yan cümlelerinde öğrenir açısından güçlük oluşturacak zorluk -mA ve -DIK ekleri karşıtlığında ortaya çıkmaktadır. Her iki ekin eşdizimlendiği fiiller, öğrencinin arka plandaki semantik eğilimleri anlayabileceği tutarlılıkla takdim edilmelidir. Ana cümle fiillerinin seçiminde farklı semantik alanları örnekleme ve eşdizimsel güç ölçütlerinden hareket edilmelidir.

-DIK ve -AcAK ekleri, tümleç yan cümlesinin zamanı bağlamında sırasıyla *-gelecek* ve *+gelecek* şeklinde kodlanarak sunulmalı; -DIK ekli yan cümlelere zaman atfı için zaman zarfları veya daha geniş bağlamdaki ipuçlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmelidir. Tümleç yan

cümlelerinde, -mA ve -mAk ekli yüklemler ile eşdizimlendikleri ana cümle yüklemleri arasındaki özne ortaklığı ve farklılığına dikkat çekilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşım farkındalık oluşturma üzerine kurulmalı, öğrenirin ihtiyaçları ve dersin hedefleri doğrultusunda açık veya örtük sunum yaklaşımları arasında esnek bir tavır alınmalıdır.

Türkçe Ulusal Derlemi, eklerin birbiriyle oluşturduğu biçimbirim dizilerini görüntüleme imkânı sunacak şekilde geliştirilmelidir. Türkçe Ulusal Derlemi'nde eşdizimlilik araması sağ ve sol yönelimli olarak 5 sözcüklük bağlama kadar genişletilebilmekte ve 1 sözcüklük bağlama kadar daraltılabilmektedir. Bu araştırmada sağ yönelimli eşdizimliliklere ihtiyaç duyulmuştur. Ancak sol bağlamda eşdizimlilikleri sıfırlamak mümkün olmadığı için çok sayıda ilgisi örneği, bağlamı kontrol etmek suretiyle elemek gerekmiştir. Derlem ara yüzünün istenen bağlamı sıfırlamaya imkân verecek şekilde düzenlenmesi araştırmacının yükünü hafifletecektir.

Kaynaklar

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileri ile dilbilim)*. 2. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., …Yıldız, İ. (2012). Construction of the Turkish national corpus (TNC). *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC, 2012), İstanbul, Türkiye, pp. 3223-3227.

Amanvermez, F. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda fiilimsi kullanma becerilerinin incelenmesi (İstanbul / Zeytinburnu ilçesi örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arıcı, B. (2012). *Çoklu zekâ destekli Türkçe dersi sunumunun ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fiilimsileri kavrama durumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, F. (*ed*.) (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı, B1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Aslan, F. (*ed*.) (2013). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı, B2*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Aygen, G. (2002). *Finitiness, case and clausal architecture*. Doctoral Dissertation, Harvard University.

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğreticilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *5*(2), 986- 1004.

Balyemez, S. (2017). Türkçe öğretmenlerinin fiilimsi grupları konusundaki alan yeterliliklerine ilişkin bazı değerlendirmeler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(1), s. 562-587.

Banguoğlu, T. (1986), *Türkçenin grameri.* 2. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Barın, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların isimleştirme sorunları ve çözüm önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. *4*(2), 329-342.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, M. (*ed*.) (2015). *Yedi iklim Türkçe, B1*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Bayraktar, N. (2004). *Türkçede fiilimsiler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe dilbilgisi*. 3. Baskı, Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.

Çalışkan, N. (2014). Yüksek sıklıktaki adlar: zaman sözcükbiçimi üzerine derlem temelli bir inceleme (eşdizimlilikler, eiçimbirim dizileri, dil bilgisel örüntüler ve semantik prozodi). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Çimen, A. (2014). *Ortaokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda fiilimsileri kullanma becerileri üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Csatö, Ë. Ä. (1999). Modalität in Türkischen komplementsätzen und ihre entsprechungen im Deutschen. *(ed*.) Lars Johanson & Jochen Rehbein, *Türkisch und Deutsch im Vergleich* (Turcologica 39). Wiesbaden: Harrassowitz, pp. 23-32.

Csatö, Ë. Ä. (2010). Two types of complement clauses in Turkish. (*ed*.) Boeschoten, H. & Rentzsch, J., Turcology in Mainz, Wiesbaden: Harrassowitz, pp. 107-122.

Dietrich, A. P. (1995). An analysis of subordinate clauses in Turkish. *Dilbilim Araştırmaları*. 182-196.

Erdem, M. (2011). Türkçede çekim ve yapım eklerinin özellikleri ve sınırları. *Bilig*, 58, 71-90.

Ergin, M. (1995). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Erguvanlı-Taylan, E. (1996). Aspects of control in Turkish. (*ed*.) B. Rona, *Current Issues in Turkish Linguistics: Proceedings of the Fifth International Conference on Turkish Linguistics*, Hitit Yayınevi, Ankara, pp. 47-61.

Erguvanlı-Taylan, E. (1998). What determines the choice of nominalizer in Turkish nominalized complement clauses? (*ed*.) Caron, B., *Proceedings of the 16th International Congress of Linguistics*, Oxford: Pergamon.

Erten, N. B. (2017). Türkiye Türkçesinde -ma ekinin yapım eki olarak işlevleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 6*(6), 556-563.

Gencan, T. N. (1978). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.

Gülsevin, G. (2001). Türkiye Türkçesinde birleşik zarf-fiiller. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(2), 122-143.

Gülsevin, S. (2016). –DIK/(y)ACAK+iyelik yapılarının öznelerinde ilgi ekinin kullanılması üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(3), 889-898.

Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademede fiilimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Hannoud, S. A. (2016). *Arapça konuşurlara Türkçe isim-fiillerin öğretimi hakkında bir araştırma (Ürdün Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitimine devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından fiilimsi kullanımlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/fiprograms.html

Karahan, L. (1993). Türkçede birleşik cümle problemi. *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı*, Türk Dil Kurumu, 22-23 Ekim, Ankara, s. 19-23.

Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları,.

Karakoç, B. (2013). On Obligatory Control in Turkish and Noghay Complement Clauses. *Tehlikedeki Türk Dilleri Dergisi*, *2*(2), 303-323.

Karakoç, B. ve Herkenrath, A. (2016). Clausal complementation in Turkish and Noghay in a semantic perspective. Boye, K., Kehayov, P. (*ed*.), *Complementizer Semantics in European Languages*, De Gruyter Mouton, Berlin.

Karasoy, Y. (2004). Türkçede -ma (me) ekinin yeri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 1-14.

Kennelly, S. (1996). Turkish subordination (Tense, CP, +Case). (*ed*.) Ahmet Konrot, *Modern Studies in Turkish Linguistics. Proceedings of the 6th International Conference on Turkish Linguistics*, Eskişehir, Turkey.

Ketrez, N. (2012). *A student grammar of Turkish.* Cambridge: Cambridge University Press.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi*. 3. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Kornflit, J. (2007). Verbal and nominalized finite clauses in Turkish. (*ed*.) Nikolaeva, I., *Finiteness: Theoretical and emprical foundations*, pp. 305-332, Oxford: Oxford University Press.

Kornflit, J. (1985). *Case marking, agreement, and empty categories in Turkish*. Doctoral Dissertation, Harvard University.

Kural, M. (1993). V-TO (-I-TO)-C in Turkish. *UCLA Occasional Papers in Linguistics*, 11.

Lees, R. B. (1965). Turkish nominalizations and the problem of ellipsis. *Foundations of Language*, 1, 112-121.

McEnery, T., Xiao, R. and Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An Advanced Resource Book*. Lodon: Routledge.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Nassaji, H. and Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.

Özkan, B. (2017). *Türkiye Türkçesinde fiilimsiler*. Proje Raporu, Tübitak 1001-114R033. https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/project/TVRjME5UZzQ= Erişim Tarihi: 01.07. 2018.

Palmer, F.R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Predolac, E. (2017). *The Syntax of sentential complementation in Turkish*. Doctoral Dissertation, Cornell Universty.

Şahin, S. (2015). *5-6 Yaş çocuklarının sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçları ve fiilimsi kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Say, B., Zeyrek, D., Oflazer, K., Özge, U. (2002) Development of a corpus and a TreeBank for present-day written Turkish. (Edt.) K. İmer ve G. Doğan, *Proceedings of the Eleventh International Conference of Turkish Linguistics,* Eastern Mediterranean University, Cyprus, August, pp. 183-192.

Słodowicz, S. (2007). Complement control in Turkish. (Edt.) Stiebels, B., *ZAS Papers in Linguistics,* 47, 125-157.

Swain, M. and Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Uzun, N. E. (*ed*.) (2011).*Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı, temel düzey*. Tömer, Ankara Üniversitesi.

Uzun, N. E. (*ed*.) (2011).*Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı, orta düzey*. Tömer, Ankara Üniversitesi.

Yılmaz, Y. (2012). -mAk ve -mA eklerinin hâl ekleriyle münasebeti. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(2), 1267-1280.

Extended Abstract

Introduction

The verbals, participles and converbs play a significant role in Turkish suffixation system. Their lexical, semantic, and syntactic functions have been extensively researched and documented in Turkish linguistics literature. However, these suffixes still require a more through analysis especially from an applied linguistics perspective. This study rather than dealing with the functions of each suffix separately, focuses on a specific syntactic function fulfilled by some of these suffixes, namely on complement clauses, and attempt to sketch a framework for teaching Turkish as a foreign language.

Turkish complement clauses (CC) are formed by -mA, -mAk, -Iş, DIK, and -AcAK suffixes. These complement clauses are embedded in the argument structure of a higher predicate. They are subject to nominalization, and as a result of nominalization process while the agreement between subject and verb is realized by person suffixes in the main clause (MC) it is carried to genitive+possessive level in the complement clause. In addition to these complex syntactic operations, there is a strong collocational relationship between the verbs of the CC and the MC, which is basically determined by the lexical semantics of the higher predicate. This complexity makes it difficult for learners to master the CC's.

Literature Review

The research regarding the complement clauses is twofold: the tense in the complement clause and the connections between the CC and the MC. Table 1 shows the different views of scholars on the tense in CC. In this study, we follow Predolac (2017) and treat -DIK as a non-future marker, and -AcAK as a future marker.

Table 1: Tense Functions of -DIK and -AcAK in CC's

	-DIK	-AcAK
Kural (1993)	past marker	future marker
Dietrich (1995)		aspect marker
Kennelly (1996)	aspect marker	aspect marker
Aygen (2002)	aspect marker	
Csato (2010)		aspect marker
Predolac (2017)	non-future marker	future marker

The connections between the CC and the MC have long been explained by the factive-non factive distinction (Lees, 1965; Kornflit, 1985; Kornflit, 2007). However, there are some studies which suggest to draw attention to the lexical semantics of the MC (Csatö, 1999; Csatö, 2010; Erguvanlı-Taylan, 1998; Karakoç & Herkenrath, 2016). Predolac (2017) also proved that the factive-non factive distinction isn't in force. In this study we adopt the semantic view, and try to reveal the lexical semantic features of MC predicates.

The teaching of complement clauses is of high importance as many studies have shown that mastering CC's play a remarkable role in language development in general and textual coherence in particular (Şahin, 2015; Hopurcuoğlu, 2010). However, the presentation of the topic in language classrooms, textbooks, and teachers's perceptions need to be elaborated (Arıcı, 2012; Balyemez, 2017; Barın & Başar, 2016; Güney, 2011; Hannoud, 2016).

Method

The study is corpus-based. The corpus used in this study is Turkish National Corpus (Aksan et al). The main contrast between CC's and MC's predicates is observed between -mA and -DIK. We focused on the most frequent accusative form of these suffixes and confined the search to -mayı and -duğunu variants. Corpus generates 2.500 collocations for each variant. One third of the 2.500 collocations are examined manually and a list of MC verbs is generated. These verbs are further categorized semantically to offer a coherent teaching framework.

Results

The tables below show the MC verbs eliminated from the collocation list provided by corpus search, and propose semantic categories for these MC's.

Tablo 2: A Semantic Classification of MC Verbs Which Collocote with -duğunu

Utterance verbs	açıkla-, aktar-, anlat-, belirt-, beyan et-, bildir-, dile getir-, haber ver-, ifade et-, ilan et-, ima et-, itiraf et-, kaydet-, sor-, söyle-, sözlerine ekle-
Perception verbs	duy-, gör-, haber al-, hisset-, sez-
Cognitive verbs	anımsa-, anla-, belirle-, bil-, bul-, düşün-, fark et-, farz et-, göster, göz/ardı et-/önüne al-/önünde bulundur-, gözler önüne ser-, hatırla-, hayal et-, hesapla-, iddia et-, idrak et-, ileri sür-, ispat et-, ispatla, işaret et-, kabul et-, kabullen-, kanıtla-, kavra-, keşfet-, merak et-, ortaya/koy-/çıkar-, öğren-, öne sür, san-, sapta-, savun-, tahmin et, tespit et-, teslim et-, unut-, varsay-, zannet-

Tablo 3: A Semantic Classification of MC Verbs Which Collocote with -mayı

Epistemic Modality	Possibility	güçleştir-, mümkün kıl-, olanaklı kıl-
Deontic Modality	command	emret-, zorunlu kıl-/tut-
	necessity	gerekli kıl-, gereksiz kıl-, gerektir-, öngör-
	permission	engelle-, önle-, yasakla-, zora koş-/sok-, zorlaştır-
	approval	hak et-, haklı kıl-/göster, mariet say-/bil-, uygun bul-
	recommendation	öner-, salık ver-, tavsiye et-, telkin et-, öğütle-
	stimulation	teşvik et-
Dynamic Modality	habit	âdet edin-, alışkanlık edin-, huy edin-, iş edin-
	expectation	bekle-, düşle-, hayal et-, talep et-, um-, ümit et-
	wish	arzu et-, arzula-, iste-
	willingness	ilke edin-, kendine borç bil-, görev say-/edin-
	intention	amaç edin-, amaçla-, düşün-, gaye edin-, göze al, hedef al-/edin-, hedefle-, kafa-iyelik-yönelme koy, kararlaştır-, planla-, tasarla-
	refusal	azalt-, bırak-, durdur-, ertele-, geciktir-, ihmal et-, kendi-iyelik-yönelme yedireme-/yakıştırama-, kes-, reddet-, yarıda bırak-
	commitment	garanti et-, garantile-, hızlandır-, kolaylaştır-, nasip eyle-, sağla-, taahhüt et-, temin et-, vaat et-
	preference	benimse-, kabul et-, kabullen-, seç-, teklif et-, tercih et-, yeğ tut, yeğle-
	ability	başar-, becer-, bil-
Cognitive	akıl et-, aklına getir-, aklından geçir-, içer-, ifade et-, öne çıkar-, simgele-, temsil et-, unut-	

Verbs	
Peformance Verbs	başlat-, bitir-, dene-, düzenle-, etkile-, gerçekleştir-, öğren-, öğret-, sürdür-, uzat-

Discussion

Grammar teaching has long been neglected in foreign language classrooms due to the advances of communication based approaches and methods. Our approach to grammar is mainly based on awareness. In this approach, we can adopt an explicit or implicit teaching of grammar, or a hybrid method in between depending on the learner profile. In any case, great emphasis must be put on the semantic background of MC verbs, and the selection of the MC verbs must be based on the collocational strength. In this vein, these verbs can be prioritized: "-mayı amaçla, başar-, bekle-, düşün-, engelle-, hak et-, iste-, kabul et-, öğren-, öğret-, planla-, reddet-, sağla-, sev-, tercih et-, unut-; -duğunu açıkla-, anla-, anlat-, belirt-, bil-, bildir-, duy-, düşün-, fark et-, gör-, göster-, hatırla-, hisset-, iddia et-, ifade et-, ispatla-, öğren-, san-, savun-, sor-, söyle-, tahmin et-, unut-, varsay-".

Conclusions

1. The lexical and syntactic functions of nominalizer suffixes must be separated.
2. Apart form their different functions, -mA, -mAk, -Iş, -DIK, -AcAK must be recognised as the nominalizer suffixes in Turkish CC's, and treated as a one functional grammatical body.
3. Some of these suffixes may form adverbials and connectives in the form of morphemic bundles such as "-mAk için, -mAk üzere, -mAsI hâlinde". These linguistic items must be separated from the CC's as they form different functional categories.
4. The control relations in -mA and -mAk clauses must be emphasized.
5. The MC verbs must be introduced in a way which enables learner to grasp the semantic tendencies governing the CC-MC relations.
6. The Turkish National Corpus should facilitate to search suffix bundles and allow the researchers to determine the window span in collocation search.
7. The approach and teaching framework sketched here should be tested experimentally in foreign language classrooms.

Şahin, N. (2019). Cengiz Aytmatov'un eserlerinden seçilerek oluşturulmuş metinlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alabilirliklerinin incelenmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1742-1772.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1742-1772, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

CENGİZ AYTMATOV'UN ESERLERİNDEN SEÇİLEREK OLUŞTURULMUŞ METİNLERİN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALABİLİRLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Nurullah ŞAHİN**

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alması için Aytmatov'un eserlerinden seçilmiş millî, manevi, ahlaki değerlere uygun ve bu değerleri kapsayıcı nitelikte olan metin önerilerinde bulunmaktır.

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışmada, belge tarama ve doküman incelemesi yöntemleriyle tespit edilen metinlerin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen puanlamalar Lawshe Tekniği ile kapsam geçerlilik oranlarının bulunması için değerlendirmeye alınmıştır. Bu değerlendirme için Türkçe eğitimi, eğitimde program geliştirme ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman 20 farklı akademisyenin görüş ve düşüncelerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonucunda Aytmatov'un eserlerinden oluşturulmuş toplam 20 metin, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alması için önerilmiştir.

Araştırmanın sonunda Cengiz Aytmatov'un eserlerinin Türk millî eğitiminin belirlemiş olduğu değerler bakımından çok zengin bir içeriğe sahip olduğu ve bu eserlerin Türkçe ders kitaplarına kaynak metin oluşturma bağlamında birer başucu eseri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Cengiz Aytmatov, ortaokul Türkçe ders kitabı, kaynak metin.

THE EXAMINATION OF THE TEXTS PICKED FROM THE WORKS WRITEN BY CENGIZ AYTMATOV THAT CAN BE PLACE IN THE SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSE BOOK

Abstract

The purpose of this study is to recommend the text that are suitable for national, spiritual and moral values, inclusives these values and created from the works of Aymatov to take place in middle school Turkish course books.

In the study that use qualitative method, the texts detected by document scanning and document review methods were evaluated by experts. Scores

* Bu makale Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ danışmanlığında hazırlanan "Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitapları İçin Metin Önerileri" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, nsahin.86@gmail.com

from experts were assessed by the Lawshee Technique for coverage validity. For this evaluation, the opinions and thoughts of 20 experts in the field of Turkish Education, Curriculum Development in Education and Measurement and Evaluation in Education were utilized. In this context, a total of 20 texts, composed of Aytmatov's works, were suggested for inclusion in secondary school Turkish course books.

As a result of the research, it was found that Cengiz Aytmatov's works has a very rich content in terms of the values that Turkish national education has determined, and that these works has some works in the context of creating source texts for Turkish course books.

Keywords: Cengiz Aytmatov, secondary school Turkish course book, source text.

Giriş

Rus Çarlığı'nın 1917'deki Sovyet Devrimi'yle yıkılmasının ardından birçok milleti bünyesinde barındıran Sovyetler Birliği kurulmuş ve bu birlik 1991 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. Sovyetler Birliği'nin birçok milleti bünyesinde barındırması, hâkimiyeti altındaki halkları kendisine bağlamak için değişik stratejiler oluşturmasına neden olmuştur. Bu stratejilerden birisi de edebiyat vasıtasıyla Sovyet halklarını eğitmek ve güçlü bir Sovyetler Birliği oluşturmaktır. Sovyetler Birliği döneminde edebiyata büyük bir misyon yüklenmiş, edebiyat güçlü Sovyet halkının inşası için kullanılmıştır. Halkın eğitiminde ve güçlü bir millet inşa etmede edebiyatın ne denli önemli bir role sahip olduğunun farkında olan Sovyetler Birliği'nde birçok önemli yazar ve şair yetişmiştir. Bu yazarlardan biri de Cengiz Aytmatov'dur. Sovyetler Birliği egemenliği altında doğmuş ve yetişmiş bir Türk yazarı olan Cengiz Aytmatov hiç şüphesiz sadece Türklere ya da Sovyetler Birliği'ne değil bütün dünyaya mal olmuş bir yazardır.

"20. yüzyılın önemli yazarlarından birisi olan Cengiz Aytmatov 12 Aralık 1928'de Manas'ın karargâhının bulunduğuna inanılan Talas vadisindeki Şeker köyünde dünyaya gelmiştir. Babası Törökul Aytmatov devlet adamı, annesi Kırgızistan'ın Isık Göl bölgesinde doğmuş Tatar asıllı Nagima Aytmatova da öğretmendir" (Dıykanbayeva, 2015, s. 170).

Cengiz Aytmatov, Sovyet Dönemi'nde yetişmiş, dünyanın en büyük yazarlarından biridir. Sovyet yetkililer tarafından yetenekleri takdir edilen ve eserleri tüm dünyaya tanıtılan Aytmatov, Kırgızistan'ın bağımsızlığını kazanmasıyla birlikte "büyük yazar" lakabıyla gerek Kırgızistan'da gerekse bütün Türk dünyasında en çok okunan ve beğenilen yazar olmayı başarmıştır. Çünkü Aytmatov'un edebiyat alanındaki başarısı, özelde kendi ülkesinin insanlarının genelde ise tüm dünya insanlarının sosyal, ekonomik, toplumsal sorunlarıyla ilgilenmesinden ve bunlara gerçekçi çözümler üretmesinden gelmektedir (Nerimanoğlu, 2011).

"Eserlerinin birçoğunda insanlığın kararmamış ve bozulmamış vicdanına seslenen Aytmatov, insanın kendi yaratılışına, yani fıtratına uygun davranması gerektiğine vurgu yapmış ve idealize ettiği tipleri de bu doğrultuda şekillendirmiştir" (Akın, 2015, s. 1562).

Sovyet Sosyalist rejimi idaresinde doğup büyüyen Aytmatov, hem Kırgızların hem de diğer Türk boylarının yaşadığı sıkıntılara ve zulümlere şahit olmuş ve bunun acısını kalbinin en derinlerinde hissetmiş bir yazardır. Sovyet Sosyalist rejiminin baskıcı idaresinde yaşayan Kırgızların dil, din ve kültürel değerlerini kaybedişlerine şahit olmuş olan Aytmatov, bu durumu sembolik bir dil kullanarak eserlerinde işlemiştir. Aytmatov'un eserleri, sadece bir roman, hikâye ya da tiyatro metni olmasının ötesinde, içinde bulunduğu toplumun aksayan yönlerini ve eğitimi ile ilgili yanlış gidişatını tespit eden, eleştiren, değiştiren ve güncelleyen bir yapı arz etmektedir.

Ders Kitapları İçin Kaynak Metin Oluşturma

"Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek maksadıyla öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir" (Halis, 2002, s. 51).

Öğrenme-öğretme sürecinin en vazgeçilmez materyallerinden olan ders kitapları, aynı zamanda bu sürecin haritası olma niteliğini taşımaktadır. "Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak" (Küçükahmet, 2003, s. 18) olan ders kitabı, öğrenciyi, eğitim öğretim sürecine odaklayıcı bir nitelik de taşır. Uygun bir şekilde oluşturulmuş ders kitabı, öğretim sürecinin eğlenceli ve eğitici geçmesine de yardım eder. Bu nedenle ders kitaplarının gerekli niteliklere sahip olması büyük önem arz etmektedir.

> Ders kitapları, belirlenen kazanımları edindirmede önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu bakımdan ders kitapları, doğru ve güncel bilgiler vermesi, öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi, konuyu bütünleyen görsel materyallerle zenginleştirilmesi, yapılan etkinliklerde öğrencilerin belirlenen kazanımlara ne ölçüde ulaştığının belirlenmesinde kullanılacak etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme bölümleri bulunması *vb*. niteliklere sahip olması gerekmektedir (Bilgin, 2014, s. 44).

Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının dil becerilerini geliştirici niteliğinin yanında, kültürel ve ahlaki değerlere yeteri kadar yer vermesi de, eğitimin amacına ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarının öğrencinin söz varlığını geliştirmesi ve öğrencilere estetik zevk kazandırması bakımından da zengin bir içeriğe sahip olması beklenir.

Ders kitapları (özellikle Türkçe ders kitapları) hazırlanırken yeterli özen ve hassasiyetin gösterilmediği bugün tüm eğitim bilimciler tarafından vurgulanan önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde, bilgiye ulaşmanın en önemli aracı olmasına rağmen Türkçe ders kitapları hazırlanırken gerekli hassasiyetin gösterilmediğini belirten bazı çalışmalarda, Türkçe ders kitaplarına yönelik olarak aşağıdaki sorunlara temas edilmiştir (Alyılmaz, 2010; Güneş, 2013; Güven, 2013):

- Türkçe ders kitapları seviye, bilişsel tasnif, görsellik, yordama, soyutlama ve materyal örgütlenişi açısından sorunlar arz etmekle birlikte konuların düzenlenişinde de içerik bütünlüğü sağlayamamaktadır.
- Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmadan konuların düzenlendiği Türkçe ders kitaplarında, bir konuya ilişkin farklı fikir ve tutumlara yer verilmemesi öğrencinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmesine engel olmaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, çocukların hayatları ile okudukları arasında bağ kurmasına fırsat veren nitelikte metinler değildir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında bütünsellik anlayışından uzaktır.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin Türkçeyi bilinçli bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktan uzak metinlerdir.
- Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarım yönünden yetersiz olması, öğrenci de olumsuz tutum geliştirmekte ve bu durum da öğrencinin başarısını olumsuz etkilemektedir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler; gerek evrensel değerleri, kişiliğin oluşmasında önemli bir yeri olan millî bilinci ve coşkuyu, yargılama gücünü, imgeler gücünü gerekse dil yetkinliğini, ana dilin zenginliğini ve olanaklarını yansıtması bakımından yetersiz bir içerik arz etmektedir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencinin içinde yetiştiği toplumun ve çevrenin gerçeklerinden uzak bir içerik arz etmektedir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, sözcük ve tümce yapısı bakımından öğrenci seviyeleri ve sınıf basamakları ile orantılı değildir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin dikkatlerini ve okuma isteklerini cezbetmemekle birlikte anlaşılması zor metinlerdir.

- Türkçe ders kitapları hazırlanırken yazım ve noktalama açısından gerekli özen gösterilmemektedir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çok kısa ya da çok uzun olması.
- Her il veya bölgede farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplar okutulmaktadır. Ders kitaplarını hazırlayan bu yayınevleri arasında gerekli koordinasyon sağlanmadığı için ders kitapları arasında terim birliği, dil ve üslup, içerik gibi terminolojik anlamda büyük farklılıklar mevcuttur. Bu durumda öğrencinin başarısına olumsuz etki etmektedir.
- Yine her il veya bölgede farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarının okutulması, eğitim öğretimde birlikten uzaklaşılmasına yol açmaktadır.

Ders kitaplarının yukarıdaki özelliklere sahip ve belirtilen problemlerden uzak olmasının en önemli yollarından biri; kitaplardaki kaynak metinlerin nitelikli olmasından geçmektedir. Bu sebeple ders kitaplarına kaynak metin oluşturma işi, ciddi ve hassas bir iş olarak karşımıza çıkmaktadır. Alelade bir şekilde seçilen kaynak metinler, ders kitaplarını niteliksiz bir şekle sokmakla kalmaz, öğrencileri ve eğitimcileri de sağlıklı bir öğrenme-öğretme sürecinden uzaklaştırır.

Dil öğretiminin en vazgeçilmez unsuru, hiç şüphesiz metindir. Dili öğrenen kişinin, öğrendiği dili sevmesi için, sunulan metinlerin gerek konu olarak gerekse edebî zevk ve yetkinlik olarak öğrenciye hitap etmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenci öğretim sürecine odaklanabilecek, dil öğrenimini zevkli hâle getirebilecek ve motivasyonunu üst seviyede tutabilecektir.

Genel anlamda bir konunun, dilin kurallarına bağlı kalınarak biçim, anlatım ve noktalama kurallarına uygun bir şekilde yazılı veya sözlü olarak ifade edilmesi olarak tanımlanabilen metin; farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Günay'a (2003) göre metin; "Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür" (Günay, 2003, s. 35).

Yılmaz'a (2010) göre ise "Metin, cümlelerin basit, rastgele, ardışık olarak sıralanması ile oluşmuş basit bir yapı değildir. Metin; en gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin, en üst düzeydeki birimi; cümleler arası çeşitli düzeylerde yazarı tarafından derin ve yatay, uzak ve yakın ilişkilerle oluşturulmuş bağdaşık, tutarlı bir dilsel düzenleme; bütünlük ve birlik arz eden, anlaşılabilen, özetlenebilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel/durumsal bağlamlar

içerisinde belli çıkarımlar/sezdirimler ve iletiler içeren dilsel bir bütünlük; metinsellik özelliği taşıyan sözlü/yazılı iletişimsel üründür."

Böylesine karmaşık bir yapı arz eden metin olgusu, Türkçe ders kitaplarının ana malzemesidir. Türkçe dersleri, öğrenciyi estetik, kültürel, dilsel ve eğitsel yönden ileri taşımayı amaçlayan bir derstir. Bu bağlamda gerek yapısal gerek sanatsal gerekse eğitsel manada mükemmel bir yapı arz eden metinlerin ders kitaplarına alınması gerekmektedir. Bu yüzden Türkçe ders kitaplarına metin seçimi yapılırken son derece dikkatli ve hassas davranılmalıdır.

Dil öğretimi alanında araştırmacıların üzerinde durması gereken konulardan biri "kültür aktarımı"dır. "İnsanoğlunun tarihin ilk zamanlarından beri ortaya koyduğu ritüeller, alışkanlıklar, günlük yaşam deneyimleri, beslenme-barınma ve geçinme koşulları; ayrıca düğün ve ölüm törenleri, savaşları, barışları; yani hayatlarını devam ettirmeleri hususunda gerekli olan ve yaptıkları her şey kültür unsurlarıdır ve insanoğlu bu unsurları dil sayesinde kuşaktan kuşağa aktarır. Bir anlamda varlığını sürdürebilmek için dile muhtaçtır." Dilin bu yönünden hareketle dil öğretiminde kullanılacak metinlerin kültür aktarımını da gerçekleştirecek içeriğe sahip olması beklenir. Bu nedenle ders kitaplarına alınacak metinler toplumun kültürünü, gelecek nesillerine aktarabilmelidir (Arslan ve Durukan, 2014).

> Metin merkezli dil eğitiminde, metnin yazarı, içinde hayat bulduğu toplum ve şartlar, bağlı bulunduğu edebî gelenek ve mektep, büyük önem taşır. Hatta felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih, ilahiyat, dilbilim gibi disiplinlerden de faydalanmak gerekir. Bütün bunlar düşünüldüğünde, kaynak metin niteliğindeki edebî metinlerin Türkçe dersleri için ne kadar büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır (Karakuş, 2010, s. 36).

Metinler öncelikli olarak iletişimsel bir amaca hizmet etmekle birlikte, bu amacı yerine getirebilmeleri için bazı ölçütlere uygun olmaları gerekmektedir. Ortaokul öğrencileri için metin hazırlanırken dikkat edilmesi gereken ölçütler şöyle sıralanabilir:

> **1. Uyumluluk (Bağdaşıklık):** Bu terim ile vurgulanmak istenilen metnin içyapısı ile ilgili özelliklerdir. Metnin dili üzerinde özenle durulması gereken aşamadır. Anlatımda dil bilgisi ve sözcük seçimleri açısından bir uyum olmalıdır. Bağdaşıklık kıstası ile metinlerdeki bu uyum tespit edilir. Dilin kullanımının ne derece düzgün ve doğru olduğu üzerinde dil bilgisi açısından bir inceleme yapılır.
>
> **2. Kelime (Leksem) içeriği:** Bu adımda metnin hazırlandığı yaş grubu göz önünde tutularak kelime çeşitliliği ve seçimleri üzerinde durulur. Üzerinde çalışılan yaş grubu 12-14 yaş olduğu için, bu yaş grubundaki çocukların kelime hazineleri göz

önünde bulundurularak bir inceleme yapılır. Metnin çocuklara kelime açısından kazandıracaklarının tespiti bu aşamada önemlidir.

3. Tutarlılık: Bu adımda kontrol edilmesi gereken metnin içeriği ile ilgili özelliklerdir. İncelenen metnin başında verilen mesaj ile sonunda varılan sonucun birbiriyle uyum içinde olması gerekir. Bu uyumun tespiti için metnin, tutarlılık yönünden incelenmesi gerekir.

4. Metin türü: Metin türünden anlaşılması gereken, incelenen metnin; metin türleri içerisinde ele alındığı türe ne derece uygunluk gösterdiğidir. Örneğin incelenen metin; metin türleri içinde hikâye türünde ele alınıyorsa, bu türün özelliklerini ne kadar yansıttığının tespiti yapılır. Ayrıca ele alınan yaş grubunun bu metin türüne karşı ilgisi de göz önünde tutulmalıdır.

5. Kabul edilebilirlik: Yukarıdaki aşamaların uygunluğu sağlanmışsa bu aşamaya geçilmelidir; çünkü bu aşama yaş grubundan ziyade, mensubu olunan sosyokültürel yapı ile ilgilidir. İncelenen metnin, bu yaş grubundaki çocukların yetiştiği sosyokültürel yapıya ne kadar uygun olduğu üzerinde durulur ve bu yapıya uygunluğunun tespiti yapılır.

6. Katkı sağlayıcılık: Bu aşamada metnin hazırlandığı yaş grubundaki çocukların, metinden neler kazanacaklarına yönelik bir çalışma yapılır. Örneğin ele alınan 12-14 yaş grubu çocuklarına kazandırılması beklenen belirli davranışlar vardır. İşte bu aşamada, metnin beklenen davranışları kazandırmada ne kadar etkili olduğu üzerinde bir tespit yapılır (Ayata, 2003 ve Durmuşoğlu, 1987'den *akt.* Karakuş, 2010, s. 151-152).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Denzin ve Lincoln'e (1994) göre "nitel araştırma, çoklu öznel veri türleri ve kendi doğal ortamında belirli durumlardaki bireylerin incelenmesine dayanan yorumsamacı araştırma yaklaşımıdır."

Araştırmacının en önemli görevinin olayların iç yüzüne yönelik görüşleri tespit etmek olduğu nitel araştırmada, araştırma sorularının araştırma devam ederken gelişmesine veya değiştirilmesine izin verilir. Genellikle olguların keşfedilmesine odaklanan nitel araştırma, en çok yerel durumların anlaşılması ve tarifi ile teori geliştirmede faydalı olma eğilimindedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışmada nitel araştırmaya dayalı betimsel tarama modeli esas alınmıştır. Naturalistik paradigmaya dayanan betimsel tarama çalışmaları (Qualitative Descriptive Study); olgubilim,

gömülü teori, etnografi çalışmalarından farklı olarak verinin derinlemesine incelenmediği ve yorumlanmadığı, sadece görüşme, gözlem, doküman analizi yöntemleri ile sosyal olay ve olguların olduğu gibi değiştirilmeden ortaya konulduğu tasvir çalışmalarıdır (Arslantürk ve Arslantürk, 2013; Lambert ve Lambert, 2012; Walker, 2012).

Karasar (2014, s. 77) ise, betimsel tarama modeli için, "geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır" der.

İncelenen Dokümanlar / Çalışmanın Kapsamı

Çalışmanın kapsamını Cengiz Aytmatov'un Türkçeye çevrilmiş bütün sanatsal eserleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda yazarın Türkçeye çevrilmiş roman, hikâye ve tiyatro kitapları araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Çalışmada yazarın eserlerinin güncel basımları ve son çevirileri kullanılmıştır. Buna göre araştırmada incelenen eserler ve künye bilgileri aşağıda verilmiştir:

İncelenen Romanlar

- *Toprak Ana* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Elveda Gülsarı* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Beyaz Gemi* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Gün Olur Asra Bedel* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Dişi Kurdun Rüyaları* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Cengiz Han'a Küsen Bulut* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Kassandra Damgası* (2013, *çev.* Ahmet Pirverdioğlu, Ankara: Elips Kitap)
- *Ebedî Gelin / Dağlar Yıkıldığı Zaman* (2012, *çev.* Ahmet Pirverdioğlu, Ankara: Elips Kitap)

İncelenen Hikâyeler

- *Gazeteci Dzyuyo* (2004, *çev.* Ayhan Çelikbay, Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan. Bişkek: Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.)
- *Devam Ediyoruz* (*çev.* Doğan Gürpınar, Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan. Bişkek: Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.)
- *Aşım* (*çev.* İbrahim Şahin, Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan. Bişkek: Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.)
- *Yüz Yüze* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)

- *Cemile* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Selvi Boylum Al Yazmalım* (2014, *Ed.* Yasin Toplaoğlu, Ankara: Elips Kitap)
- *İlk Öğretmen* (2014, *Ed.* Yasin Toplaoğlu, Ankara: Elips Kitap)
- *Deve Gözü* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Kızıl Elma* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Oğulla Buluşma* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Asker Çocuğu* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Sultanmurat (İlk Turnalar)* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Beyaz Yağmur* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)
- *Yıldırım Sesli Manasçı* (2015, *çev.* Refik Özden, İstanbul: Ötüken Yayınları)

İncelenen Tiyatro Eserleri

- *Fuji-Yama* (2005, Ankara: Elips Kitap)
- *Sokrat'ı Anma Gecesi* (2000, *çev.* Ali Abbas Çınar, Ankara: Bilig Yayınları.)

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak belge tarama ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Belge tarama yöntemi, "Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya denir. Belge tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar" (Karasar, 2000, s. 183). Doküman incelemesi ise, yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanmaktadır ve bu yöntemde "önemli olan araştırmacının neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede arayacağını bilmesidir" (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 187) ise, doküman incelemesi yöntemini "Araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" şeklinde tanımlamaktadırlar.

Çalışmaya başlamadan evvel çalışmanın amacı net biçimde ortaya konulmuş, sonrasında ise amaca uygun olarak kaynaklar temin edilmiştir. Öncelikle araştırmanın konusunu oluşturan Cengiz Aytmatov'un Türkçeye çevrilmiş tüm eserleri yayınevlerinden temin edilmiştir. Ayrıca Aytmatov'un muhtelif dergi ve gazetelerde yazdığı yazıları ve hakkında söylenenler kaynaklardan ve arşivlerinden derlenmiştir. Çalışmanın kuramsal çerçevesini yerine oturtmak adına ilgili alanyazın taranmış; çocuk, çocuk psikolojisi, çocuk gelişimi, çocuk edebiyatı, değerler eğitimi ve ders kitapları için kaynak metin hazırlama ile ilgili genel kaynak kitaplar incelenmiş; çocuk, eğitim ve değer temalı tezlere ulaşılarak bu hususta genel bir kanı

edinilmiştir. Konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalara Yükseköğretim Kurulunun internet sayfasından ulaşılmıştır. Çalışmalarda bilimsel değeri ve kabulü olan güncel kaynaklar takip edilmiştir.

Sonrasında ise, Türk millî eğitiminin genel amaçlarında ve Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarında yer alan millî, manevi, ahlaki değerlere uygun ve bu değerleri kapsayıcı nitelikte olan metinler; Aytmatov'un eserlerinden tespit edilerek seçilmiştir. Seçilen metinler, araştırmacılar tarafından 2017 yılında yayınlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen, ders kitaplarında yer alacak metinlerin sahip olması gereken niteliklere göre düzenlenmiştir. Daha sonra bu metinler, 20 kişiden oluşan uzman grubunun görüşlerine sunulmuştur. Görüşlerine başvurulan uzmanların akademik nitelikleri şu şekildedir:

Türkçe eğitimi alanında doçent	2 kişi
Türkçe eğitimi alanında doktor	5 kişi
Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans mezunu	5 kişi
Eğitim programları ve öğretimi alanında doktor	2 kişi
Eğitim programları ve öğretimi alanında yüksek lisans mezunu	3 kişi
Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında doktor	2 kişi
Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans mezunu	1 kişi
Toplam	**20 kişi**

Bu uzmanlardan elde edilen veriler Lawshe Tekniği kullanılarak istatistiksel verilere dönüştürülüp, metinlere ve kazanımlarına yönelik kapsam geçerlilik indeksleri tespit edilmiştir. Daha sonra ise, bu indekslerden yola çıkılarak, metinlerin, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer almalarının uygun olup olmadığı konusundan yorumlara yer verilmiştir.

Bu bağlamda Aytmatov'un eserlerinde yer alan bölümlerden ortaokul Türkçe ders kitapları için, kendi içerisinde gerek konu gerekse şekil ve tür açısından bir bütünlük arz ettiği düşünülen; Türk millî eğitiminin genel amaçlarında (MEB, 1973), Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2017, 2017a) genel amaçlar bölümünde yer alan millî, manevi, ahlaki değerlere uygun ve bu değerleri kapsayıcı nitelikte olan toplamda 26 adet metin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman grubunda yer alan her bir uzmandan bu metinleri; uyumluluk, tutarlılık, kabul edilebilirlik, katkı sağlayıcılık, kelime içeriği, metin türü ölçütleri ile birlikte ders kitaplarında yer alacak metinlerin sahip olması gereken niteliklere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Böylelikle 20 uzmandan toplanan görüşler Lawshe Tekniği ile analiz edilerek her metne ait kapsam geçerlik indeksi tespit edilmiştir. Bu analizler neticesinde kapsam geçerlilik ölçütünün altında kalan metinler elenerek çalışmadan çıkarılmış ve geriye Türkçe ders kitaplarında yer alması için uzmanlarca uygun görülen 20 adet metin kalmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Uzman görüşlerine dayalı nitel araştırmaların nicel çalışmalara dönüştürülmesinde kullanılan bu tekniğin (Yurdugül, 2005; Yurdugül ve Bayrak, 2012) 6 aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir (Yurdugül, 2005, s. 1):

a) Alan uzmanları grubunun oluşturulması

b) Aday ölçek formlarının hazırlanması

c) Uzman görüşlerinin elde edilmesi

d) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi

e) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi

f) Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

"Lawshe tekniğinde en az 5, en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır" (Yurdugül, 2005, s. 2). "Oluşturulan uzman grubunun maddeler ile ilgili görüşleri "gerekli", "yararlı fakat gereksiz" ve "gereksiz" gibi üçlü kategoriler şeklinde derecelendirilir. Daha sonra da madde için "gerekli" diyen uzman sayısı üzerinden hesaplama yapılır" (Ayre ve Scally, 2014, s. 79). Kapsam geçerlilik oranları (KGO), her hangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayısının, maddeyle ilgili görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir "Bu tekniğe göre hesaplama yapılırken aşağıdaki formül kullanılır" (Lawshe, 1975, s. 567).

$$\mathrm{KGO} = \frac{\mathrm{NG} - \mathrm{N}/2}{\mathrm{N}/2}$$

Yukarıdaki formülde "KGO maddenin kapsam geçerlik oranını göstermek üzere, NG madde için "gerekli" diyen uzman sayısını, N ise toplam uzman sayısını göstermektedir" (Yurdugül ve Bayrak, 2012, s. 266). Kapsam geçerlik oranları +1 ile -1 arasında değerler alır. Eğer 0 ve negatif değerler elde edilmişse o madde direkt elenir (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerlik oranlarının istatistiksel olarak anlamlılığı aşağıdaki tabloda gösterilen mininum değerler üzerinden belirlenir.

Tablo 1: Kapsam Geçerlilik Oranları İçin Minimum Değerler (Lawshe, 1975)

Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99
6	0,99
7	0,99
8	0,78
9	0,75
10	0,62
11	0,59
12	0,56
13	0,54

14	0,51
15	0,49
20	0,42
25	0,37
30	0,33
35	0,31
40	0,29

Bu çalışmada 20 uzmandan görüş alındığı için Kapsam Geçerlilik Ölçütü "0,42" olarak ele alınmış ve hesaplamalar bu ölçüte göre yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen kapsam geçerlik indeksleri tablolar halinde aşağıda sunulmuştur. "Boynuzlu Maral Ana" isimli metinle ilgili uzman görüşlerine ilişkin kapsam geçerlik indeksi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: "Boynuzlu Maral Ana" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Boynuzlu Maral Ana	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kabul Edilebilirlik	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Kelime İçeriği	18	%90	0	%0	2	%10	0,80
Metin Türü	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Ortalama	18	%90	1,33	%6,66	0,66	%3,33	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,80

Tablo 2'ye göre "Boynuzlu Maral Ana" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,80 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Boynuzlu Maral Ana" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Danyar'ın Türküsü" isimli metne ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: "Danyar'ın Türküsü" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Danyar'ın Türküsü	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Tutarlılık	15	%75	5	%25	0	%0	0,50
Kabul Edilebilirlik	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Kelime İçeriği	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Metin Türü	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Ortalama	16,66	%83,33	2,66	%13,33	0,66	%3,33	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,66

Tablo 3'e göre "Danyar'ın Türküsü" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,66 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Danyar'ın Türküsü" isimli metnin, ortaokul Türkçe

ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Lura Ördeği" isimli metne ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: "Lura Ördeği" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Lura Ördeği	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	16	%80	2	%10	2	%10	0,60
Tutarlılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kabul Edilebilirlik	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kelime İçeriği	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Metin Türü	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Ortalama	16,50	%82,50	2,5	%12,50	1	%5	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,65

Tablo 4'e göre "Lura Ördeği" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,65 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Lura Ördeği" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Gülsarı" isimli metne ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: "Gülsarı" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Gülsarı	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Kabul Edilebilirlik	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Katkı Sağlayıcılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kelime İçeriği	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Metin Türü	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Ortalama	18,50	%92,50	1	%5	0,50	%2,50	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,85

Tablo 5'e göre "Gülsarı" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,85 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Gülsarı" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Kökpar Oyunu" isimli metne ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: "Kökpar Oyunu" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Kökpar Oyunu	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Kabul Edilebilirlik	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Katkı Sağlayıcılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80

Kelime İçeriği	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Metin Türü	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Ortalama	18,50	%92,50	1	%5	0,50	%2,50	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,85

Tablo 6'ya göre "Kökpar Oyunu" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,85 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Kökpar Oyunu" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Karagül" isimli metne ait bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: "Karagül" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Karagül	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Tutarlılık	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Kabul Edilebilirlik	15	%75	4	%20	1	%5	0,50
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kelime İçeriği	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Metin Türü	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Ortalama	17,83	%89,16	1,83	%9,16	0,33	%1,66	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,78

Tablo 7'ye göre "Karagül" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,78 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Karagül" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Bitmez Tartışma" isimli metne ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: "Bitmez Tartışma" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Bitmez Tartışma	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Tutarlılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kabul Edilebilirlik	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Katkı Sağlayıcılık	15	%75	4	%20	1	%5	0,50
Kelime İçeriği	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Metin Türü	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Ortalama	16,66	%83,33	2,66	%13,33	0,66	%3,33	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,66

Tablo 8'e göre "Bitmez Tartışma" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,66 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Bitmez Tartışma" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Uzaydan Mektup" isimli metne ait bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: "Uzaydan Mektup" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Uzaydan Mektup	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Tutarlılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kabul Edilebilirlik	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Kelime İçeriği	16	%80	2	%10	2	%10	0,60
Metin Türü	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Ortalama	16,66	%83,33	2,50	%12,50	0,83	%4,16	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,66

Tablo 9'a göre "Uzaydan Mektup" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,66 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Uzaydan Mektup" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Orman Göğsü Gezegeni" isimli metne ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: "Orman Göğsü Gezegeni" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Orman Göğsü Gezegeni	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Tutarlılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kabul Edilebilirlik	15	%75	3	%15	2	%10	0,50
Katkı Sağlayıcılık	15	%75	4	%20	1	%5	0,50
Kelime İçeriği	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Metin Türü	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Ortalama	16,66	%83,33	2,33	%11,66	1	%5	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,66

Tablo 10'a göre "Orman Göğsü Gezegeni" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,66 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Orman Göğsü Gezegeni" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Altın Mekre" isimli metne ait bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: "Altın Mekre" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Altın Mekre	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Tutarlılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kabul Edilebilirlik	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kelime İçeriği	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Metin Türü	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Ortalama	17,66	%88,33	1,83	%9,16	0,50	%2,50	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,76

Tablo 11'e göre "Altın Mekre" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,76 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Altın Mekre" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Okuma Sevinci" isimli metne ait bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: "Okuma Sevinci" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Okuma Sevinci	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Tutarlılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kabul Edilebilirlik	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Katkı Sağlayıcılık	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Kelime İçeriği	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Metin Türü	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Ortalama	18	%90	1,50	%7,50	0,50	%2,50	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,80

Tablo 12'ye göre "Okuma Sevinci" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,80 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Okuma Sevinci" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Oğula Veda" isimli metne ait bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: "Oğula Veda" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Oğula Veda	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Tutarlılık	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Kabul Edilebilirlik	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Katkı Sağlayıcılık	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Kelime İçeriği	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Metin Türü	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Ortalama	18,33	%91,66	1,33	%6,66	0,33	%1,66	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,83

Tablo 13'e göre "Oğula Veda" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,83 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Oğula Veda" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Sevda" isimli metne ait bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: "Sevda" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Sevda	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Tutarlılık	17	%85	2	%10	0	%0	0,80
Kabul Edilebilirlik	18	%90	1	%5	1	%5	0,80

Katkı Sağlayıcılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kelime İçeriği	17	%85	1	%5	2	%10	0,70
Metin Türü	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Ortalama	17,50	%87,50	1,66	%8,33	0,83	%4,16	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,75

Tablo 14'e göre "Sevda" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,75 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Sevda" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Sultanmurat" isimli metne ait bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: "Sultanmurat" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Sultanmurat	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Kabul Edilebilirlik	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Katkı Sağlayıcılık	15	%75	3	%15	2	%10	0,50
Kelime İçeriği	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Metin Türü	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Ortalama	18,50	%92,50	1	%5	0,50	%2,50	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,85

Tablo 15'e göre "Sultanmurat" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,85 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Sultanmurat" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Şehir Gezisi" isimli metne ait bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: "Şehir Gezisi" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Şehir Gezisi	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Kabul Edilebilirlik	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Katkı Sağlayıcılık	15	%75	3	%15	2	%10	0,50
Kelime İçeriği	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Metin Türü	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Ortalama	18,50	%92,50	1	%5	0,50	%2,50	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,85

Tablo 16'ya göre "Şehir Gezisi" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,85 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Şehir Gezisi" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları

için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Toprak Ana" isimli metne ait bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: "Toprak Ana" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Toprak Ana	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Tutarlılık	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Kabul Edilebilirlik	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Katkı Sağlayıcılık	15	%75	4	%20	1	%5	0,50
Kelime İçeriği	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Metin Türü	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Ortalama	16,83	%84,16	2,50	%12,50	0,66	%3,33	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,68

Tablo 17'ye göre "Toprak Ana" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,68 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Toprak Ana" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "İlk Traktör" isimli metne ait bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: "İlk Traktör" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

İlk Traktör	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kabul Edilebilirlik	15	%75	5	%25	0	%0	0,50
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Kelime İçeriği	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Metin Türü	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Ortalama	17,83	%89,16	1,83	%9,16	0,33	%1,66	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,78

Tablo 18'e göre "İlk Traktör" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,78 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "İlk Traktör" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Çalışmak" isimli metne ait bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: "Çalışmak" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Çalışmak	Uygun		Kararsız		Uygun Değil		KGO
	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Kabul Edilebilirlik	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Katkı Sağlayıcılık	20	%100	0	%0	0	%0	1,00

Kelime İçeriği	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Metin Türü	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Ortalama	19	%95	0,83	%4,16	0,16	%0,83	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,90

Tablo 19'a göre "Çalışmak" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,90 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Çalışmak" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Asker Şapkası" isimli metne ait bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20: "Asker Şapkası" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Asker Şapkası	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Tutarlılık	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Kabul Edilebilirlik	19	%95	1	%5	0	%0	0,90
Katkı Sağlayıcılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kelime İçeriği	16	%80	3	%15	1	%5	0,60
Metin Türü	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Ortalama	18,16	%90,83	1,33	%6,66	0,50	%2,50	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,81

Tablo 20'ye göre "Asker Şapkası" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,81 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Asker Şapkası" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir. "Mutluluk ve Kaygı" isimli metne ait bulgular Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: "Mutluluk ve Kaygı" İsimli Metin İçin Kapsam Geçerlilik İndeksi

Mutluluk ve Kaygı	**Uygun**		**Kararsız**		**Uygun Değil**		**KGO**
	Frekans (*f*)	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	**Frekans (*f*)**	**Yüzde (%)**	
Uyumluluk	18	%90	1	%5	1	%5	0,80
Tutarlılık	18	%90	2	%10	0	%0	0,80
Kabul Edilebilirlik	17	%85	3	%15	0	%0	0,70
Katkı Sağlayıcılık	17	%85	2	%10	1	%5	0,70
Kelime İçeriği	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Metin Türü	20	%100	0	%0	0	%0	1,00
Ortalama	18,33	%91,66	1,33	%6,66	0,33	%1,66	
Uzman Sayısı							20
Kapsam Geçerlilik Ölçütü							0,42
Kapsam Geçerlilik İndeksi							0,83

Tablo 21'e göre "Mutluluk ve Kaygı" isimli metne yönelik kapsam geçerlilik indeksi 0,83 olarak tespit edilmiştir. Buna göre "Mutluluk ve Kaygı" isimli metnin, ortaokul Türkçe ders kitapları için uygun bir metin olma özelliklerine sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alması için, gerek kültür aktarımını sağlayacak gerekse Türkçe eğitimine katkı sağlayacak ve programda belirtilen temalara uygun olacak yeni kaynak metinler hazırlamak zahmetli ve zor bir iş olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle değer ve kültür aktarımın / öğretiminin önem kazandığı yeni eğitim anlayışında, ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi daha da zor bir hâle gelmektedir. Türk edebiyatı zengin geçmişi ile birlikte, bu bağlamda çok önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Türk edebiyatının en eski dönemlerinden başlayıp günümüze kadar geçen sürenin her safhasında, öğrencilere gerekli değer ve kültür aktarımına yardımcı olacak nitelikte metinler bulmak mümkündür. Nitekim bu bağlamda, Karakuş'un (2010), Düzcan'ın (2010), Özden'in (2009), Bilgin'in (2014), Sulak'ın (2011) ve Çay'ın (2013) araştırmaları dikkate değer çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Fakat geçmişten günümüze kadarki süreçte, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler incelendiğinde, bunların, Türk millî eğitiminin genel amaçlarında ve Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçlarında vurgulanan değer ve kültür aktarımını gerçekleştirme noktasında yeterli metinler olmadığını söylemek çok da yanlış olmaz. Karakuş (2010) araştırmasında, 1945-2006 yılları arasında, ilköğretim ikinci kademede kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin %12'sinin yabancı yazarlara ait olduğunu ve bu yabancı yazarların %92'sinin ise batı kökenli yazarlar olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, kendi çocuklarımızın öz kültürlerine nasıl yabancı kaldıklarını göstermesi bakımından manidardır. Bu olumsuz sonuçlardan kurtulmanın yolu, kendi kültürümüzden çıkmış ve dünyada ses getirmiş eserlerimizden / yazarlarımızdan yararlanmaktır. Çünkü Türk toplum hayatıyla birlikte millî ve sosyal değerlerimizin genç nesillerimize aktarılması, ancak geleneksel kültürümüzdeki metinlerin kullanımıyla gerçekleşecektir.

Türk edebiyatının parlayan yıldızlarından olan ve taraflı-tarafsız birçok kişi tarafından "yüzyılın yazarı" olarak kabul edilen Cengiz Aytmatov da bu anlamda başvurulabilecek isimlerden birisidir. Cengiz Aytmatov'un araştırmaya konu olan roman, hikâye ve tiyatro türündeki eserleri de, gerek değer ve kültür aktarımı bakımından gerekse edebî zevk ve sanat bakımından, Türk edebiyatı tarihinde, zengin bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Buna rağmen 1945-2015 yılları arasındaki ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, Cengiz Aytmatov'dan herhangi bir metne yer verilmemesi (Karakuş, 2010 ve Payza, 2015), milletimiz ve genç nesillerimiz için olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, Cengiz Aytmatov'un roman, hikâye ve tiyatro türünde kaleme aldığı eserlerinden, Türkçe ders kitapları için kaynak metinler oluşturulmuş ve bu metinler uzman görüşüne sunularak, metinlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alabilirlikleri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda dikkatlere sunulmuştur.

- Bu araştırmada, Türkçe eğitimine katkı sağlayacak ve değer ve kültür aktarımına ortam hazırlayacak 26 metin uzman görüşleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve bunlardan 20'sinin, belirlenen amaçlara hizmet eder nitelikte metinler oldukları hususunda, bilimsel veriler elde edilmiştir.
- Çalışma neticesinde uzmanlardan geçer not alan 20 metnin; 6'sı hikâye, 6'sı roman, 2'si masal, 2'si şiir, 1'i efsane, 1'i mektup, 1'i gezi yazısı ve 1'isi de tiyatro türünde oluşturulmuş metinlerdir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Boynuzlu Maral Ana" isimli metin; masal türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Millî Kültürümüz" teması ve "Vatan, Vatan sevgisi, Yurdumuz, Millet sevgisi" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Danyar'ın Türküsü" isimli metin ise; hikâye türünde oluşturulmuş bir metindir. Bu metin, "Millî Kültürümüz" teması ve "Kültürel miras, Vatan, Yurdumuz, Vatan sevgisi, Türk müziği, Türküler" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Lura Ördeği" isimli metin; efsane türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Doğa ve Evren" teması ve "Çevre, Evren, Doğa, Doğa olayları, Doğadaki fiziksel değişiklikler" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Gülsarı" isimli metin; hikâye türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Sağlık ve Spor" teması ve "Spor, Sportmenlik, Adil oyun, Eğlenme" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Değerlendirmeye tabi edilen bir diğer metin olan "Kökpar Oyunu" isimli metin ise, hikâye türünde oluşturulmuş bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu metin, "Millî Kültürümüz" teması ve "Geleneksel sporlar, Gelenekler" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.

- Diğer bir metin ise, masal türünde oluşturulmuş "Karagül" isimli metindir. Bu metin, "Doğa ve Evren" teması ve "Çevre, Doğa, Çevrenin korunması, Hayvanlar" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Bitmez Tartışma" isimli metin; şiir türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Kişisel Gelişim" teması ve "Kendini tanıma, Öz denetim, Öz saygı, Sorumluluk, Sosyal gelişim" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Değerlendirmeye tabi edilen bir diğer metin olan "Uzaydan Mektup" isimli metin ise, mektup türünde oluşturulmuş bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu metin, "Bilim ve Teknoloji" teması ve "Keşif ve icatlar, Merak duygusu, Teknoloji, İletişim" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Diğer bir metin ise, gezi yazısı türünde oluşturulmuş "Orman Göğsü Gezegeni" isimli metindir. Bu metin, "Doğa ve Evren" teması ve "Evren, Gezegenler, Dünya, Yeryüzü, Uzay, Yıldızlar" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Altın Mekre" isimli metin; hikâye türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Doğa ve Evren" teması ve "Çevre, Canlılar, Hayvanlar" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Değerlendirmeye tabi edilen bir diğer metin olan "Okuma Sevinci" isimli metin ise, hikâye türünde oluşturulmuş bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu metin, "Vatandaşlık" teması ve "Görev bilinci, Sorumluluk, Çalışma, Üretme, Paylaşma" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Diğer bir metin ise, yine hikâye türünde oluşturulmuş "Oğula Veda" isimli metindir. Bu metin, "Duygular" teması ve "Bağışlama, Heyecan, Kaygı, Korku, Mutluluk, Özlem, Sevgi, Takdir etme, Umut, Üzüntü, Veda, Yalnızlık" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Sevda" isimli metin; şiir türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Duygular" teması ve "Sevgi, İnsan sevgisi" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Değerlendirmeye tabi edilen bir diğer metin olan "Sultanmurat" isimli metin ise, hikâye türünde oluşturulmuş bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu metin, "Doğa ve Evren" teması ve "Canlılar, Çevre, Doğa" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.

- Diğer bir metin ise, yine hikâye türünde oluşturulmuş "Şehir Gezisi" isimli metindir. Bu metin, "Duygular" teması ve "Sevgi, Mutluluk, Heyecan, Özlem" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Toprak Ana" isimli metin; roman türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Vatandaşlık" teması ve "Çalışma, Emek, Eşitlik, İş birliği, Üretme" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Değerlendirmeye tabi edilen bir diğer metin olan "İlk Traktör" isimli metin ise, yine roman türünde oluşturulmuş bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu metin, "Bilim ve Teknoloji" teması ve "Teknoloji, Keşif ve icatlar" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Diğer bir metin ise, yine roman türünde oluşturulmuş "Çalışmak" isimli metindir. Bu metin, "Erdemler" teması ve "Aile, Aile sevgisi, Çalışkanlık" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Ortaokul Türkçe ders kitapları için değerlendirilen metinlerden "Asker Şapkası" isimli metin de roman türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Erdemler" teması ve "Aile, Aile sevgisi, Vefa, Sevgi, Sılayırahim" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.
- Bu bağlamda değerlendirmeye tabi tutulan son metin olan "Mutluluk ve Kaygı" isimli metin ise, tiyatro türünde oluşturulmuştur. Bu metin, "Duygular" teması ve "Mutluluk, Kaygı, Sevgi, Umut, Takdir etme" alt temaları altında işlenmesi için uygun bir metindir.

Öneriler

Etkin bir eğitim sürecinin önemli ayaklarından olan ders kitaplarına seçilecek metinlerde, Türk milletinin binlerce yıllık birikimine ve kültürüne ters düşecek nitelikte unsurların olmamasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle ders kitaplarına seçilecek metinler, daha çok Türk milletinin zengin kültürel birikiminden kopup gelen, Türk milletinin değer genetiğine uygun ve Türk medeniyetini / yaşayışını yansıtan nitelikteki unsurları içeren eserlerden ve yazarlardan seçilmelidir.

Türk milletinin kültürel ve millî kimliğine uygun eserler üreten yazarlardan birisi de Cengiz Aytmatov'dur. Onun eserleri, değer bağlamında çok zengin bir içeriğe sahip olmakla birlikte, Aytmatov'un edebî, sosyal, siyasi, pedagojik *vb.* açılardan güçlü bir karaktere sahip olması, onun eserlerini, değer eğitimi ve kültür aktarımı düzleminde de vazgeçilmez kılmaktadır. Cengiz Aytmatov'un eserlerinde işlemiş olduğu konular ve kullanmış olduğu edebî

dil, onun eserlerinin ortaokul öğrencileri için cazip hâle getirmektedir. Dolayısıyla Aytmatov'un eserlerinden eğitim süreci içerisinde, faydalanılmalıdır.

Eğitim-öğretim süreci içerisinde Cengiz Aytmatov'un eserlerinden Türkçe ders kitapları için kaynak metin oluşturma bağlamında da yararlanılmalıdır. Üzerinde gerekli çalışmalar ve düzenlemeler yapıldıktan sonra bu eserlerden elde edilen metinlere hem ders kitaplarında hem de ders kitaplarından bağımsız olarak okuma metinlerinde yer verilmelidir.

Cengiz Aytmatov'un eserlerinden elde edilen kaynak metinlerin kullanımı sadece Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmamalı; diğer derslere ait ders kitaplarında da bu kaynak metinlerden farklı boyutlarda faydalanılmalıdır. Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinde, Türk topluluklarının sahip olduğu yaşam biçimleri, gelenekler, değerler gibi konularda ya da Coğrafya dersinde, Türklerin ana yurdu olan Orta Asya'nın coğrafi özelliklerinden bahsedilirken bu metinlerden faydalanılabilir. Böylece bu derslerde anlatılan bilgiler, kurgusal metinler sayesinde daha kalıcı ve etkili bir şekilde öğretilebilir.

Türk edebiyatının parlak mazisi, Cengiz Aytmatov gibi birçok hazine ile doludur. Bunlar üzerinde çalışmalar yapılmalı ve bu gibi çalışmalar çoğaltılmalıdır.

Kaynaklar

Akın, C. (2015). Cengiz Aytmatov'un eserlerinde vicdan. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(4), 1561-1567.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *5*(3), 728-749.

Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 247-265.

Arslantürk, Z. ve Arslantürk, A. (2013). *Uygulamalı sosyal araştırma: kavramlar, teknikler, metotlar, bilgisayar uygulamaları, spss*. (3. Baskı). İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 79-86.

Aytmatov, C. (2001). *Cemile - Sultanmurat* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2002). *Öğretmen Duyşen*. (*çev.* Ülkü TAMER). İstanbul: Da Yayıncılık.

Aytmatov, C. (2004). Aşım. (*çev.* İbrahim ŞAHİN). *Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan*. Bişkek: Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.

Aytmatov, C. (2004). Devam ediyoruz. (*çev.* Doğan GÜRPINAR). *Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan*. Bişkek: Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.

Aytmatov, C. (2004). Gazeteci Dzyuyo. (*çev.* Ayhan ÇELİKBAY). *Cengiz Aytmatov Doğumunun 75. Yılı İçin Armağan*. Bişkek: Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.

Aytmatov, C. (2005). *İlk turnalar – Fuji Yama*. Ankara: Elips Kitap.

Aytmatov, C. (2005). *İlk turnalar*. Ankara: Elips Kitap.

Aytmatov, C. (2012). *Ebedî gelin dağlar yıkıldığı zaman*. (*çev.* Ahmet PİRVERDİOĞLU). Ankara: Elips Kitap.

Aytmatov, C. (2013). *Kassandra damgası*. (*çev.* Ahmet PİRVERDİOĞLU). Ankara: Elips Kitap.

Aytmatov, C. (2014). *İlk öğretmen*. (*ed.* Yasin TOPALOĞLU). Ankara: Elips Kitap.

Aytmatov, C. (2014). *Selvi boylum al yazmalım* (*ed.* Yasin TOPALOĞLU). Ankara: Elips Kitap.

Aytmatov, C. (2015). *Beyaz gemi*. (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Cemile – Sultanmurat.* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Cengiz Han'a küsen bulut.* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Dişi kurdun rüyaları.* (*Çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Elveda Gülsarı.* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Gün olur asra bedel.* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Kızıl elma – oğulla buluşma – beyaz yağmur – asker çocuğu – deve gözü.* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Toprak ana.* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. (2015). *Yıldırım sesli manasçı – yüzyüze – deniz kıyısında koşan ala köpek.* (*çev.* Refik ÖZDEK). İstanbul: Ötüken Yayınları.

Aytmatov, C. ve Şahanov, M. (2000). *Sokrat'ı anma gecesi.* (*akt.* Ali Abbas ÇINAR). Ankara: Bilig Yayınları.

Bilgin, E. (2014). *Türkçe eğitimi ders kitaplarında Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nin kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis* (*çev. ed.* Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çay, E. (2013). *Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi Sefaretnamesi'nden Türkçe ders kitaplarına metin aktarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (*ed.*). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dıykanbayeva, M. (2015). Hatıralar ışığında Cengiz Aytmatov ve eserleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(1), 169-188.

Düzcan, F. (2010). *Mevlana'nın Mesnevi'sinde yer alan anlatıma dayalı metinlerin Türkçe ders kitaplarında kaynak metin olarak kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 1-12.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2*(6), 1-10.

Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karakuş, N. (2010). *Türkçe öğretiminde kaynak metinlerin temalara uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2000). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (10. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıcılık.

Lambert, V. A. ve Lambert, C. E. (2012). Qalitative descriptive research: an acceptable design. *Pasific Rim International Journal of Nursing Research, 16*(4), 255-256.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.

MEB (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. Ankara.

MEB (2017). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (1 – 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2017a). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi taslak öğretim programı (1 – 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Nerimanoğlu, K. V. (2011). Sovyet ve dünya edebiyatı bağlamında Cengiz Aytmatov fenomeni. *Turkish Studies*, *6*(3), 69-73.

Özden, M. (2009). *Türkçe kaynak metinlerin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sulak, S. (2011). *Kaynaklardan ders kitaplarına aktarma Kutb'un Husrev ü Şîrîn'inin metin çeviri ve sözlüğü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Walker, R. (2012). Naturalistic research. *Research Methods and Methodologies in Education*. (*ed.* James Arthur, Michael Woring, Robert Coe and Larry V. Hedges.). (s. 76-93). California: SAGE.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yurdugül H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 28-30 Eylül.

Yurdugül, H. ve Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, 264-271.

EKLER: Örnek Metinler

Metnin Adı: Lura Ördeği

Metin Türü: Efsane

Tema: Doğa ve Evren

Alt Tema: Çevre, Evren, Doğa, Doğa olayları, Doğadaki fiziksel değişiklikler

Geceleyin, deniz kıyısı ayazının ve yoğun yoğun bir nemin çöktüğü sahillerde sonsuzdan beri sürüp gelen, iki doğa gücünün savaşı vardı: Denizin saldırılarını önleyen karanın ve durmadan saldıran dalgaların savaşı.

Dalgalar karanlıkta kayalara çarptıkça parçalanıyor, sanki acıdan kıvranıyordu. Denizin dayanılmaz vuruşlarına karşı koyan taş sertliğindeki toprak ise dalgalar dövdükçe inim inim inliyordu.

Yaratılıştan düşman güçlerdi kara ile deniz. Gecelerin geceleri, gündüzlerin gündüzleri doğurduğu çağlardan başlayıp, karanın ve denizin var olacağı bütün geceler, bütün gündüzler boyunca boğuşacaklardı.

Oysa bir zamanlar bambaşkaydı dünya. Evet, sonsuz çağlar öncesinde Lura adında bir ördek yaşamasaydı, dünya başka türlü kurulacak; kara denize, denizde karaya karşı böyle kinle, savaşmak zorunda kalmayacaktı. Gerçek şu ki; sonsuz zamanlar öncesinde doğada kara denen bir şey yoktu. Toprağın zerresi bile... Yeryüzünü çepeçevre sular kuşatmıştı. Denizin karanlık uçurumlarından, eşsiz derinliklerinden, dönen burgaçlarından kudurmadan sular kaynaşıyordu. O çağların uçsuz bucaksız okyanuslar dünyasında dalgalar dalgaları kovalıyor, dalgalar bir engel ile karşılaşmaksızın dört bir yana yayılıyordu.

Lura ördeği tek başına dolanıp duruyor, yumurtlayacak bir kovuk arıyordu. Yeryüzü yalnız sulardan oluştuğu için yuvasını örecek bir sap ot bile bulamamıştı.

Lura ördeği bağırıyor, yumurtasını tutamayıp denizin dipsiz derinliklerine düşüreceği korkusuyla çığlık üstüne çığlık atıyordu. Zavallı Lura nereye uçsa su, her yer su. Ne kıyısı, ne başlangıcı, ne sonu olan su... Kanat sallamaktan yorulmuştu, koca dünyada yuvasını yapacağı bir avuç toprak yoktu.

O zaman denizin üstüne kondu, göğsünden yolduğu bir tutam tüyden kendine bir yuva yaptı. İşte bu yüzden yuvadan ilk toprak oluşmaya başladı. Toprak genişledikçe genişledi, çeşitli canlı yaratıklar ardı ardına ortaya çıktı. Bu yaratıklar arasından insan denen varlık hepsine üstün geldi; kayakla karlarda gezmesini, kayıkla denizlerde yüzmesini öğrendi. Karada yaban hayvanı, denizde balık avladı, karnını doyurdu, üredi. Sonsuz denizler ortasından karanın çıkmasıyla yaşamın bu derece güçleşeceğini nerden bilecekti Lura ördeği? Evet, toprak oluşalı beri denizin dinginliği sona ermişti. O günden beri deniz karaya, kara denize karşı çarpışıyor. İnsanoğlu da karayla deniz, denizle kara arasında didinip duruyor. İnsanın toprağa daha çok bağlı olduğunu bilen denizin onu sevmemesi işte bu yüzdendir.

Sabah olmak üzereydi. Bir gece daha sona eriyor, bir gün daha doğuyordu Kara ile denizin birleştiği yerlerde soğuk zerrelerden oluşmuş bulutlar uçuşuyordu, kıyıları gümbürtü ile durmaksızın dövüyordu dalgalar.

Ardı arası kesilmeyen bir boğuşmaydı bu. Dalgalar sahillere birbirinin peşinden çullanıyor; yıkanmış kumların oluşturduğu soğuk, sert toprağa, yosun bağlamış kaygan kayalara olanca güçleriyle çarparak göklere yükseliyordu. Sonra, güçleri tükenmişçesine geriliyorlar, artlarında hemen sönen köpükler, çürümüş deniz otları bırakarak denize doğru çekiliyorlardı.

Arada bir dalgalarla birlikte kıyıya buz parçaları da vuruyordu. Kim bilir okyanusun hangi ılınan köşesinden kopup gelen bu buzlar kumların üstünde bir süre umarsız, yabancı, yadırgı duruyorlar; sonra yeni bir dalganın sürükleyişiyle denizin kucağına dönüyorlardı.

Metnin Adı: Sultanmurat

Metin Türü: Hikâye

Tema: Doğa ve Evren

Alt Tema: Canlılar, Çevre, Doğa

Babası omuzundan tutup kulağına usulca fısıldadığı zaman yataktan fırladı.

- Kalk Sultanmurat, gidiyoruz, demişti babası.

Yatağından sıçrayıp kalkarken bir an, saniyeden daha kısa bir zaman, babasına karşı bir minnet, bir sevgi dalgası kabardı içinde. Belki bu, babasının sert bıyığının kulağına dokunmasından, belki ona fısıldadığı sözlerden idi.

Annesi kalkalı çok olmuştu. Ona temiz bir gömlek, başına biraz büyük gelen yeşil bir kasket ve onun için sakladığı bir çift yeni ayakkabı verdi. Kasket, şeflerin kasketine benziyordu. Onu da ayakkabıları da geçen yıl babası Çuy kanalından getirmişti.

- Giy bakalım, ayağını sıkacak mı? dedi annesi.

- Hayır sıkmıyor.

Aslında biraz sıkıyordu ama zamanla açılırdı.

Annesine "sağlıkla kal" deyip avludan çıktılar. Araba, dibi taşlı büyük arktan gürültüyle geçerken Kalbi küt küt atmaya başladı. Sevinçten ürperiyordu: Atların ayaklarından sıçrayan serin sular yüzüne çarpınca irkilmiş ve rüya görmediğini anlamıştı. Rüya değildi, gerçekten gidiyordu şehre.

Yol, dere tepe aşarak, uzaktaki mor dağlara doğru uzanıyordu. Oradan da ta bozkıra kadar uzanıp kaybolacaktı. Cambul işte o mor dağların ardındaydı. Oraya gidiyorlardı.

Karınları tok atlar uygun adımlarla tırısa geçmişlerdi. Koşumların ağırlığını hissetmeden ara sıra başlarını kaldırıp perçemlerini sallayarak ve pofurdayarak, pek rahat gidiyorlardı. Defalarca gelip gittikleri, çok iyi tanıdıkları bir yoldu bu. Oturma yerinde yine sahipleri vardı ve dizginleri tutuyordu. Yanında bir de çocuğun bulunması hiç önemli değildi onlar için. Zaten onu da tanıyorlardı ve o kendilerine fazla bir ağırlık vermezdi.

O sabah, o yolda, Sultanmurat kaygılardan uzak, coşkulu bir mutluluk içinde yüzüyordu.

- Ee, uyandın mı artık? diye takıldı babası.

- Çoktaan uyandım.

- Al öyleyse dizginleri eline, sıkı tut.

Sultanmurat, minnet duyarak gülümsedi. Sabırsızlıkla beklediği bir şeydi bu. Kendisi de isteyebilirdi dizginleri tutmayı ama babasının ona güvenmesi daha önemli ve ayrı bir kıvanç sebebiydi. Herhangi bir yolda değil, uzun yoldaydılar çünkü.

Atlar dizginlerin el değiştirdiğini hemen anladılar. Hızlarını kesmeden kulaklarını kısıp birbirlerini ısırmaya başladılar. Sanki böylece egemenlik zayıfladığını göre, başkaldırıp dövüşebileceklerini gösteriyorlardı. Ama Sultanmurat gereken cevabı hemen verdi onlara. Dizginleri sertçe çekip bağırdı:

- Deeeh! Gösteririm ben size!

Eğer insan için mutluluk geçmişte ya da gelecekte değil de yalnız yaşanan zamanda varsa, işte o gün, o yolculukta Sultanmurat bunu tam olarak duyuyor, yaşıyordu. Bir an bile keyfini kaçıran bir şey olmadı. Mutlu, gururlu idi babasının yanında. Her şey, her şey güzellik ve mutlulukla dolup taşıyordu. Ama o, mutluluğu düşünmüyordu. Çünkü insan mutlu ise onu düşünmez. O, bundan güzel bir dünya, babasından iyi bir baba olmadığını düşünüyordu yalnız.

Başları kara, böğürleri sarı tarla kuşları bile, çalıların, dikenlerin arasında ötüşüyor, hep o çok iyi ezberledikleri şarkıyı söylüyorlardı. Ötüşleri sebepsiz değildi. Niçin ve kim için öttüklerini çok iyi biliyorlardı. Sultanmurat'ın onları ne kadar çok sevdiğini biliyordu bu kuşlar. Bu küçük kuşlara saraygır (sarı aygır) derler. Durmadan ıslık çalıp sarı aygırı sürüyor gibi öttükleri için vermişler bu adı onlara: tçu

tçu saraygır! tçu tçu saraygır! diye öterler. Çok güzel, harika kuşlardır. Fakat ötüşleri her dilde başka söylenir. Bir gün köye sinema operatörü olan neşeli bir Rus delikanlısı gelmişti. Sultanmurat onun başından ayrılmadı. Bobinleri taşımada yardım etti. Akşam olunca da mükâfatını gördü: Kolu çevirip dinamoyu ilk çalıştıran o oldu.

İşte bu operatör kulak verip dinledikten sonra:

- Şu öten kuşun adı ne? Demişti.

- O bir saraygır.

- Peki, ne diyor öterken?

- Tçu tçu saraygır! diyor.

- Anlamı ne?

- Bilmem ama Rusçası " deh deh sarıtay" demek galiba.

- Sarı renkli at olmaz bu bir. Hadi oldu diyelim, neden hep "saraygır tçu tçu" diye ötsün?

- Çünkü bu kuş kendisini bir sarı aygıra binmiş, düğüne gidiyor sanıyormuş. Ama düğün uzaktaymış ve bir türlü varamıyormuş. Onun için de "saraygır tçu tçu" diye bağırırmış durmadan.

- Ben de başka türlüsünü işittim: Bu saraygır pazar yerinde kâğıt oynuyormuş, az daha üç ruble kazanacakmış ama kazanamamış. Onun için de durmadan "üç ruble ütecektim! üç ruble ütecektim!" diye ötermiş.

- Ne zaman ütecekmiş üç rubleyi?

- Hiçbir zaman. Sizinki nasıl düğüne yetişemiyorsa, bizimki de öyle, rubleleri hiç ütemeyecek.

- Çok hoş.

Gerçekten de bu kuş pek kimsenin dikkatini çekmez; ama ne kadar ünlü olduğunu görüyorsunuz işte.

Saraygırlar yol boyunca durmadan öttüler. Sultanmurat onlara gülümsedi:

- Saraygırlar, gelin bizimle, pazara gider o üç rubleyi kazanırız.

Kuşlar durmadan ötüyordu: tçu tçu saraygır! Bazen de "üç ruble ütecektim!" diyorlardı.

Sultanmurat şehre bir an önce ulaşmak için sabırsızlanıyor, atları hızlandırıyordu:

- Saraygır tçu tçu! diyordu Çabdar'a.

Sonra ötekine sesleniyordu:

- Toraygır tçu tçu!

Babası biraz engel oldu:

- O kadar hızlı sürme. İşlerini bilir onlar. Hem koşarlar hem de çok yorulmamak için kendilerini idare ederler.

- Ata, bunların hangisi daha iyi? Çabdar mı Çontoru mu?

- İkisi de iyidir. Hem hızlıdırlar hem de çok iyi çekerler. Makine gibi uyumlu çalışıyorlar. Yeter ki yem saatini geçirme, karınlarını iyi doyur, koşumlarına iyi bak. Seni hiç yolda bırakmazlar. Tam güveneceğin atlardır bunlar. Çabdar ve Çontoru, ayarlanmış bir saat gibi, aynı hızla koşuyorlardı. Onlardan söz edilmesi umurlarında değildi sanki. Göğüsleri terlemiş, kulakları ıslanmıştı. Yollarında uçan sinekleri kovmak için ikide bir başlarını kaldırıp perçemlerini sallıyorlardı.

- Ata, bunların hangisi daha yaşlı? Çontoru mu, Çabdar mı?

- Çontoru üç yaş daha büyük: Yaşlandığının farkındayım, bazen geri kalıyor. Çabdar ise en güçlü zamanında. Hem güçlü hem hızlı. Yarışa çıkarsan birçok atı geride bırakır. Eskiden bu gibi atlara "yiğit atı" derlerdi. Sultanmurat buna da memnun oldu. Çünkü o daha çok Çabdar'ı seviyordu. Kır benekli çok güzel bir rengi vardı bu atın. İyi huylu, güzel, güçlü bir at idi.

- Ben daha çok Çabdar'ı seviyorum. Çontoru biraz huysuz. Çok tuhaf bakıyor insana.

Babası gülümsedi:

- Huysuz değil, zekidir o. Sebepsiz yere rahatsız edilmekten hoşlanmaz.

Biraz sessizlikten sonra ilave etti:

- İkisi de iyidir.

Oğlu da aynı düşünceydi:

- İkisi de iyi, dedi atları dehleyerek.

Çok geçmeden şehrin kenarındaki bağlar, bahçeler göründü. Yol canlandı ve babası dizginleri aldı. Dizginleri almakla iyi etmişti. Şimdi Sultanmurat ne dizginlere bakıyordu ne de atlara. Şehir görünmeye başlamıştı çünkü: Gürültüsü, renkleri ve insanı şaşırtan kokularıyla karşılarında idi şehir. Sanki onu coşkun bir sele bırakmışlardı ve bu sel onu dalgaları üzerinde döndüre döndüre alıp götürüyordu.

Extended Abstract

Born and grown up during the reign of Soviet Socialist regime, Aytmatov was an author who witnessed the grievances and oppressions faced by both the Kyrgyz and other Turkic tribes, and felt this pain deep within his heart. Aytmatov has witnessed the Kyrgyz living under the authoritarian ruling of Soviet Socialist regime eventually losing their language, religion and cultural values, and wrote about these events using a symbolic language. Aytmatov's works are more than merely a novel, a story or a drama text; they propose a structure that identified, criticized, altered and updated the faulty aspects of the society he lived in as well as the failures of the education system.

The aim of this study is to evaluate whether various types of texts (stories, poems and dramas) that are produced using Cengiz Aytmatov's works can be included in the textbooks of Turkish middle schools by referring to experts' opinion.

A descriptive research method based on qualitative research is used. The scope this study covers all works of Cengiz Aytmatov which are translated into Turkish. Thus, it involves Turkish translated novels, stories, and dramas of the author. The study only uses the latest editions and translations of the author's works.

As for the method of data collection, survey and document review methods were employed. Before initiating the research, the aim of the study was clearly defined and consequently, relevant sources were obtained. Primarily, all Turkish translated works of Cengiz Aytmatov, which constitutes the subject of this study, were obtained from the publishing houses. Furthermore, various articles written by Aytmatov in miscellaneous magazines and newspapers, and others' opinion about Aytmatov were compiled from different sources and archives. In order to develop the conceptual framework of the study, first, a literature review was carried out; general reference books about children, children's psychology, child development, children's literature, values education and the preparation of reference texts were analyzed; and referring to various theses on the subject of children, education and values, a general opinion was developed. Academic studies regarding this subject were found on the website of the Turkish Council of Higher Education. In the studies, only up-to-date and credible sources that have scientific values were referred to.

Subsequently, texts that uphold national, moral and ethical values found in the General Aims of Turkish National Education as well as Curricula of Turkish Courses, and that embodies these values were identified and selected from Aytmatov's works. Selected texts were organized according to the qualifications texts included in the textbooks should possess, which had been described in the *Curricula of Turkish Courses for Primary and Middle Schools (İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı)* published in 2017 by the researchers. These texts were introduced to a team of specialists consisting of 20 people. Data proposed by those specialists were then converted to statistical data using Lawshe's method, and content validity indexes for the texts and learning outcomes were identified. Subsequently, a commentary regarding whether the said texts were suitable to be included in Turkish middle school textbooks or not was provided based on these indexes.

Within the scope of the study, 26 texts that would contribute to the Turkish education and facilitate the conveying of value and culture were analyzed and consequently, scientific data indicating that 20 of those texts would serve the specified purposes were acquired.

The results of the study show that among 20 approved texts, there were 6 storybooks, 6 novels, 2 tales, 2 poems, 1 legend, 1 letter, 1 travel writing, and 1 drama.

It is crucial that textbooks, which constitutes an important aspect of an effective education process, should only include texts that would not contradict the vast knowledge and culture of the Turkish people accumulated in thousands of years. Therefore, texts to be included in the textbooks should be chosen from among works and authors that embody elements originating from the rich cultural knowledge of the Turkish nation, conforming with their adopted values and reflecting the Turkish civilization and way of living.

Cengiz Aytmatov belongs to this group of authors that produces works conforming to the cultural and national identity of the Turkish nation. While his works contain rich elements in terms of appraised values, Aytmatov's ability in literature and his socially, politically, *and* pedagogically strong character make his works irreplaceable for the values education and cultural transfer. Themes found in Cengiz Aytmatov's works and his rich literary language make his works attractive for middle school students. Thus, Aytmatov's works should be adopted within the education process.

Additionally, his works should also be used to produce reference texts for Turkish textbooks as part of the education process. After carrying out necessary studies and arrangements, texts produced using these works should be included both in the textbooks and in other reading texts outside of these textbooks.

Adoption of reference texts from Cengiz Aytmatov's works should not be limited to Turkish textbooks; his works should also be embodied in the textbooks of other courses as well. For example, these texts can be used in Social Sciences class to explain lifestyles, traditions and values of Turkic tribes, while they can also be used in Geography class to describe the geographical conditions of Central Asia, which was the homeland of Turks. Therefore, subjects mentioned in those classes would be taught more permanently and effectively through the use of fictional texts.

The glorious past of Turkish literature is ultimately filled with treasures like Cengiz Aytmatov. Much more research should be conducted to reveal those treasures.

Eyüp, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme eğitimi dersiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1773-1795.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1773-1795, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİNLEME EĞİTİMİ DERSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Bircan EYÜP*

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sırasında aldıkları 'Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi' dersine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının derslerde teorik bilgiden ziyade meslek yaşamlarında ihtiyaç duyacakları örnek uygulamaların ağırlıkta olmasını istediği ortaya çıkmıştır. Adayların çoğu dinlemeye yönelik teorik açıdan kendilerini oldukça yeterli bulmaktadır ancak öğretmenlik sürecinde yapacakları uygulamalar konusunda endişelerinin olduğu belirlenmiştir. Özellikle son sınıf öğrencileri staj tecrübelerinden kaynaklı olarak kendilerinin uygulama konusunda problem yaşadıklarını ve bu nedenle bu dersin mutlaka uygulama ağırlıklı olması gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretmeni adayları, dinleme becerisi, dinleme eğitimi.

THE VIEWS RELATED TO LISTENING EDUCATION OF TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of Turkish language teacher candidates about Listening Education course that they took during their undergraduate education. Screening method was used in the research. The study group consisted of 24 teachers candidates studying at the Department of Turkish Education at Fatih Education Faculty. The data of the study were collected by semi-structured interview. The data were analyzed by content analysis technique. As a result of the research, a large number of Turkish language teacher candidates want to have sample practices that they need in their professional life rather than theoretical knowledge. Most of the candidates have found themselves to be quite sufficient in terms of theoretically. However, it was determined that they had concerns about the practices they would undertake in the teaching process. It has been found that especially the final year students stated that they had problems at their internship experiences and therefore, this course should be applied mainly.

Keywords: Turkish language teacher candidate, Listening skill, Listening education.

* Dr. Öğr. Üyesi; Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, bircaneyup@trabzon.edu.tr

1. Giriş

İnsan ilişkilerinin temelini oluşturan dil becerilerinden biri dinlemedir. "Dinleme işitileni almak ve saklamak ya da işitileni anlamak amacıyla dikkat harcamaktır" (Sever, 2011, s. 10). Birey anne karnında dışarıdan gelen sesleri duymaya başlamakta ve doğduktan sonra da duyduğu sesleri zaman içerisinde ayırt etmeye, anlamlandırmaya başlamaktadır. Bireyin doğumdan sonra giderek gelişen dinleme becerisi aynı zamanda diğer öğrenme alanlarına da temel oluşturmaktadır (Güneş, 2014, s. 80). Bu bakımdan dinleme için bireyin ilk ana dili etkinliği denilebilir ve birey okul çağına kadar öğrendiklerinin çoğunu bu yolla kazanır (Özdemir, 1987, s. 166).

Dinleme becerisi doğuştan getirilmiş olsa bile bu becerinin kazanımı bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011, s. 103). Bu gerekliliğin neticesi olarak okullarda ana dili dersleri kapsamında dinleme becerisi eğitimine yer verilmektedir. Ana dili dersi olan Türkçe dersi için hazırlanan öğretim programlarında da 1968 programından itibaren dinleme/izleme alanına yönelik kazanımlar/davranışlar yer almaktadır. Özellikle 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretmenlere yol göstermesi açısından dinleme/izleme becerisine yönelik kazanımların yanı sıra bu becerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik örnek etkinliklere ve sınıf içerisinde kullanılabilecek dinleme yöntem ve tekniklerine de programda yer verilmiştir (MEB, 2006). İlk defa bu programda dinleme becerisinin ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Günümüzde, okullarda 2018 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmaktadır. Bu programda dinleme becerisine yönelik kazanımların ve öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarında her tema içerisinde bir dinleme metninin (5, 6, 7 ve 8. sınıflar için) bulunmasına dair ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Programda dinleme becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağına ve hangi etkinliklerin yapılabileceğine dair bilgiler ve açıklamalar bulunmamaktadır (MEB, 2018). Ancak programların sınıf içerisindeki uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu doğrultuda diğer dil becerilerinin kazandırılmasında olduğu gibi dinleme becerisinin de öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin büyük bir rolü vardır. Nitekim dinleme eğitiminin başarılı olabilmesinde öğretmenin bu beceriyi kazandırmaya yönelik bilgisi, kullanacağı modern yöntem ve teknikler, öğretim materyalleri (Kantemir, 1991, s. 16-18 akt. Yıldız *vd*., 2008, s. 186) ve ders içerisinde yaptıracağı etkinlikler büyük önem taşımaktadır fakat öncelikli olarak öğretmenin iyi bir dinleyici olması ve öğrencilere bu konuda örnek olması gerekmektedir.

Öğrenciler, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerinden yüksek düzeyde bir beklentiye sahiptir (Bağcı ve Temizkan, 2006). Bu nedenle öğretmenin kullanacağı farklı tekniklerle dinlemenin etkin hale getirilmesi ve bu sayede öğrencinin dinleme becerisine

yönelik farkındalığının artırılması öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır (Şahin, 2009, s. 186). Ancak Sevim ve Kaya (2016, s. 278) yaptıkları ön analizlerde ortaokullarda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak etkinliklerin önemsenmediğini ve bunlara yeterli zamanın ayrılmadığını tespit etmişlerdir. Yıldırım ve Er (2013) ise ders programında uygulama kısmının zayıf olmasından dolayı öğretmenlerin derste yeterince uygulama yapamamadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Melanlıoğlu (2013) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin dinleme eğitimi sırasında öğrencinin okuma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptıklarını, dinleme becerisine yönelik sadece öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirdiklerini, teknolojik materyallerden dinleme sürecinde yeterince faydalanmadıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlardan hareketle ortaokuldaki dinleme eğitiminin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun sebepleri arasında bazı öğretmenlerin dinlemenin öğretilemeyeceği ya da öğretilse bile değerlendirilemeyeceği görüşünde olmaları, bazılarının ise ilköğretim programının çok yoğun olmasından dolayı dinlemeye ayıracak zamanın bulunmaması ve bu yüzden zamanı ağırlıklı olarak okuma ve yazmaya ayırmanın daha önemli olduğunu düşünmeleri gelmektedir (Akyol, 2011; Doğan, 2016; Güner ve Belet Boyacı, 2015). Bu sebeple de ana dili derslerinde dinleme öğretimi en çok ihmal edilen, aksatılan, önemsenmeyen beceri türü olarak dikkat çekmektedir (Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 92; Yıldız *vd*., 2008, s. 186).

Oysaki eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında dinleme becerisine yönelik dersler uzun yıllardır yer almaktadır. İlk defa 1992-1993 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde açılan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ile dinleme 'Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme' adı altında okuma becerisi ile birlikte ayrı bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Güzel, 2003). 2005 yılında yapılandırmacı anlayışa dayalı hazırlanan ilköğretim ders programlarından sonra 2006 yılında İlköğretim Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı YÖK tarafından yeniden yapılandırılmıştır. Bu programda dinleme becerisi için 'Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi' adı altında tamamen ayrı bir ders oluşturulmuştur. Türkçe öğretmen adayları için zorunlu olan bu ders haftada dört saat olup iki saati teori, iki saati uygulama olacak şekilde planlanmıştır. Programda dersin amaçları arasında öğretmen adaylarının dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve dinleme tekniklerini kavramalarının sağlanması yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarına Türkçe derslerinde kullanmak üzere çeşitli dinleme-anlama alıştırmalarının gösterilmesi, tanıtılması ve bu alıştırmaları adayların kendilerinin de geliştirebilmesi için olanak sağlanması ve bu amaçla sınıf içinde çeşitli dinleme alıştırmalarının gerçekleştirilmesinin de önemle üzerinde durulmaktadır (YÖK, 2006). 2018 yılında hazırlanan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe

Öğretmenliği Lisans Programı'nda Dinleme Eğitimi dersinin yine zorunlu bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. Programda dersin üçüncü sınıfta ve üç saat teorik olarak ele alındığı, ancak uygulama için herhangi bir ders saatinin ayrılmadığı görülmektedir. Dersin içeriğine bakıldığında ise dinleme ile ilgili kavramlar, dinleme becerisinin geliştirilmesi, dinleme yöntem ve teknikleri gibi konuların yanı sıra dinleme etkinlikleri tasarlamaya yönelik bir maddenin de olduğu görülmektedir (YÖK, 2018).

Dersin içeriği ve amacı dikkate alındığında öğretmen adaylarının öğrencilere dinleme becerisini kazandırma konusunda donanımlı öğretmenler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Fakat yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar bu konuda eksiklikler olduğunu göstermektedir (Emiroğlu, 2013; Melanlıoğlu, 2013). Öğretmenlerin çoğunun derslerinde dinleme becerisini ihmal etmesi, metin dışı materyaller kullanmaması, farklı tekniklerden yararlanmaması, dinleme türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, ders içinde bu beceriye dayalı çeşitli etkinlikler yaptırmamasının arkasında yatan nedenlerden birinin lisans eğitimlerinde aldıkları Dinleme Eğitimi dersiyle bir ilişkisinin olup olmadığı merak uyandırmaktadır. Alanyazın tarandığında genellikle Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerilerine yönelik görüşleri (Ceyran, 2016), dinleme sorunları (Emiroğlu, 2013), derslerde karşılaştıkları dinleme engelleri (Aşılıoğlu, 2009), kullandıkları dinleme türleri (Özkan ve Başkan, 2019), kullandıkları dinleme stratejileri (Karadüz, 2010), dinleme öz yeterlikleri (Gerez Taşgın, 2015), dinleme kaygıları ile dinleme öz yeterlikleri arasındaki ilişki (Ürün Karahan, 2018), dinleme stilleri (Maden ve Durukan, 2011; Tabak, 2013; Ürün Karahan, 2013), dinleme kaygıları (Maden ve Durukan, 2016) ve Dinleme Eğitimi'ne yönelik öz yeterlik algıları (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013) üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinde bir dönem boyunca haftada 2 saat teori 2 saat uygulama olmak üzere toplamda 4 saat aldıkları Dinleme Eğitimi dersine yönelik görüşlerini, sorunlarını ve beklentilerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarının bu dersle ilgili görüşlerinin, sorunlarının ve beklentilerinin belirlenmesinin Dinleme Eğitimi dersini veren akademisyenlerin bu sorunları ve beklentileri de dikkate alarak derslerini yeniden düzenlenmesine ve ileriki yıllarda eğitim alacak öğretmen adaylarının bu konuda daha bilinçli yetiştirilmelerine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri sırasında aldıkları Dinleme Eğitimi dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Durum saptamaya yönelik olan bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. "Tarama yöntemi, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir" (Karasar, 2009, s. 77).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir örnekleme grubu seçer. Bu örneklem yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kattığı için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 113). Bu doğrultuda, bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının Dinleme Eğitimi dersiyle ilgili düşünceleri, sorunları ve beklentileri belirlenmeye çalışıldığı için çalışma grubu Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 24 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktır. Araştırmaya 2, 3 ve 4. sınıfı bitiren öğretmen adayları dâhil edilmiştir. 1. sınıf öğrencileri henüz bu dersi almadığı için araştırmaya alınmamışlardır. 3. ve 4. sınıfı bitiren öğretmen adayları dinleme eğitimi dersini aynı akademisyenden almış, ancak 2. sınıfı bitiren öğretmen adayları ise farklı bir akademisyenden bu dersi almışlardır. Katılımcılara dair demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Bilgileri		f	%
Cinsiyet	Kadın	13	54.1
	Erkek	11	45.8
Sınıf	2. sınıf	10	41.6
	3. sınıf	8	33.3
	4. sınıf	6	25.4

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılardan yazılı olarak toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken Türkçe eğitimi alanından dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan yapılandırılmış görüşme formundaki soruların anlaşılırlığını ve uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla 3 öğretmen adayıyla pilot uygulama yapılmıştır.

Adaylardan alınan dönütler doğrultusunda görüşme formu son şeklini almıştır. Formda Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel bilgileriyle ilgili iki, Dinleme Eğitimi dersine yönelik yedi soru bulunmaktadır. Görüşme formları katılımcılara ders dönemi bittikten sonra haziran ayı

içerisinde verilmiş ve formlar doldurulduktan sonra araştırmacıya iade edilmiştir. Görüşme formlarının tamamı toplandıktan sonra araştırmacı tarafından katılımcılara cevaplarını okumaları ve eklemek istedikleri bir konu varsa ekleyebilecekleri söylenmiştir. Son eklemelerden sonra verilerin elde edilme süreci tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. "Derinlemesine bir analize ihtiyaç duyulduğu durumlarda başvurulan içerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Verilerin analiz sürecinde ilk olarak katılımcılardan toplanan görüşme formları bilgisayar ortamında bir araya getirilmiştir. Sonra veriler araştırmacı ve alanında uzman biri tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. "Kodlama sürecinin amacı; verilerden anlam çıkarmak, onları metin veya görsel parçalara ayırmak, bu parçaları kodlarla etiketlemek, kodların çakışıp çakışmadıklarını veya gereksiz yere kullanılıp kullanılmadıklarını incelemek ve bu kodları geniş temalarla daraltmaktır" (Creswell, 2017, s.315). Yapılan kodlamalar arası güvenirlik oranı %86.4 bulunmuştur. Kodlamalar arasında ortaya çıkan farklılıklar üzerinde görüş birliği sağlanarak ortak temalar altında toplanmışlardır. Son düzeltmelerden sonra kodlar, temalar çerçevesinde tablolaştırılmış, frekans, yüzde ve katılımcı kodları tablolarda gösterilmiştir. Katılımcılar K1, K2, K3…. şeklinde kodlanmıştır.

Christensen *vd.* (2015) nitel bir çalışmanın geçerliliğinin, araştırma sonuçlarının ya da sonuçlardan yapılacak çıkarımların doğruluğuna ve sağlamlığına karşılık geldiğini ifade ederler. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 256) "araştırma alanına olan yakınlık, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olmasını nitel araştırmada geçerliliği oluşturmayı sağlayan önemli özellikler" arasında sayarlar. Bu araştırmada da veriler yaklaşık bir ay içerisinde çalışma grubunun eğitim aldığı fakülte ortamında toplanmıştır. Araştırmacı elde ettiği bulguları teyit ettirmek için katılımcılarla tekrar bir araya gelmiş ve katılımcılardan istekleri doğrultusunda araştırması için ek bilgiler elde etmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular ayrıntılı olarak yazılmış ve katılımcı kodları, bulgulardaki verilerin tutarlılığını kontrol etmeye imkân verecek şekilde düzenlenmiştir.

3. Bulgular

Adaylara ilk olarak kendi dinleme becerilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve alınan cevaplara ait bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Kendi Dinleme Becerilerine Yönelik Algıları

Dinleme Becerisi	***2. sınıf***		***3. sınıf***		***4. sınıf***		***Toplam***	
	f	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***	***f***	***%***
Yeterli buluyorum	6	60	4	50	5	83.3	15	62.5
Kısmen yeterli buluyorum	3	30	1	12.5	1	16.6	5	20.8
Yeterli bulmuyorum	1	10	3	37.5	-	-	4	16.6

Tablo 2'de dinleme becerisi açısından katılımcıların %62.5'inin kendilerini yeterli, %20.8'inin kısmen yeterli bulduğu, ancak %16.6'sının yeterli bulmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların çoğunun dinleme becerisi açısından kendilerini yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Özellikle katılımcılar dinleme esnasında çeşitli yöntemleri kullanabilme, anlatılan konuya rahatlıkla odaklanabilme ve konuşan kişinin yerine kendini koyabilme açısından kendilerini yeterli görmektedirler. Katılımcılardan K22 "Dikkatli bir dinleyici olduğumu ve hangi amaçlarla hangi yöntemlerle dinlemem gerektiğini tespit etme konusunda güçlük çekmediğimi ifade etmek isterim. Okul hayatım boyunca derslerimde de anlamamı kolaylaştıran ve öğrenmemi yüksek oranda etkileyen unsurun dinleme olduğunu tecrübelerimle test etmiş bulunmaktayım" diyerek kendisini değerlendirmiştir.

Katılımcıların bir kısmının ise dinleme becerisi konusunda eksiklerinin olduğunu ve bu eksikleri gidermeye çalıştıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. K11 "Eksiklerimin farkındayım, bunu geliştirmeye çalışıyorum. Odaklanma problemim var. En önemlisi dinlediklerimi kabullenmek konusunda sorunum olduğunun farkındayım" şeklinde kendini ifade etmiştir.

Kendisini yetersiz bulan K3 "Kendimi yeterli bulmuyorum. Bir konu ilgimi, dikkatimi çekmediğinde odaklanma sorunu yaşamam bunun en büyük etkenidir. Geleneksel yöntemlerle anlatılan dersleri seçici dinleme yaparak geçirdiğimi söylemem gerekir." ifadeleriyle kendisini değerlendirmiştir. Dinleme konusunda kendisini yetersiz bulan katılımcıların genel probleminin odaklanmaya dayalı olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Dinleme Eğitimi Dersinin Katkı Sağlama Durumu

Dinleme Dersi	f	%
Katkı sağladı	16	66.6
Kısmen katkı sağladı	6	25
Katkı sağlamadı	2	8.3

Tablo 3'te Dinleme Eğitimi dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının %66.7'si dersin kendilerine katkı sağladığını, %25'i kısmen katkı sağladığını, %8.3'ünün hiçbir katkı sağlamadığını belirttiği görülmektedir.

Tablo 4: Dinleme Eğitimi Dersinin Katılımcılara Katkısı

Dinleme Eğitimi Dersi	Katkı boyutu	Katılımcılar	f	%
Katkısı oldu	Teoriği pratiğe dönüştürme	*K7, K9, K10, K11, K12, K13, K17, K22*	7	31.8
	Teorik olarak yeni bilgiler edinme	*K8, K22*	2	9
	Dinleme eğitiminin önemini kavrama	*K10, K14, K16, K18, K21, K22, K23*	7	31.8
	Kişisel gelişime katkı sağlama	*K9, K11, K14, K15, K16,*	5	22.7
	İyi bir dinleyici olma	*K19*	1	4.5
Kısmen katkısı oldu	Teorik bilgiler alma	*K6, K1, K20, K24*	4	66.6
	Dinlemenin önemini anlama	*K4, K5*	2	33.3
Katkısı olmadı	Bilinen bilgilerin tekrarı	*K2, K3*	2	100

Tablo 4'te Dinleme Eğitimi dersinin kendilerine katkısı olduğunu söyleyen katılımcıların %31.8'inin teoriği pratiğe dönüştürmeyi öğrenmesine, %31.8'inin dinleme eğitiminin önemini daha iyi kavramasına, %22.7'sinin kişisel gelişimine, %9'unun yeni bilgiler edinmesine ve %4.5'inin iyi bir dinleyici olmasına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Dersin teorik bilgileri pratiğe dönüştürmeye, sınıf içerisinde dinleme becerisine yönelik ne tür etkinlikler düzenleyebileceklerine dair katkısı olduğunu söyleyenlerden K13 "Dinlemenin sadece bilgilendirici metinler üzerinde olmadığını, şarkı, şiir, video üzerinde de dinleme etkinliklerinin yapılabildiğini ve dinlemeyi her alanda kullanabileceğimi kavradım. Dinlemenin etkinliklerle ve oyunlarla daha etkili ve aktif şekilde gerçekleştiğini gözlemledim. Bu sayede edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğunun farkına vardım." şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Dinleme Eğitimi dersi sayesinde dinleme becerisinin ne kadar önemli olduğunu kavradıklarını belirtenlerden K18 "Ders içerisinde yapılan uygulamalar sayesinde anladım ki dinleme aslında çok değerli ve mutlaka insanlara kazandırılması gereken bir etkinliktir. Dinleme eğitimini çok önemli görmezdim. Ama anladım ki muhakkak eğitimi verilmesi gereken bir alan. İnsanları gerçekten dinlediğimizde, onların bize anlatmak istediklerini daha iyi anlarız. Bu dersin diğer bazı dersler gibi teorik ağırlıklı geçeceğini düşünmüştüm. Ama uygulama ağırlıklı olarak geçtiği için öğrendiklerim kalıcı oldu." ifadeleriyle görüşlerini aktarmıştır.

Dersin kişisel gelişimlerine, yeni davranışlar edinmelerine katkı sağladığını belirten katılımcılardan K9 "Ders sayesinde hayal gücümün geliştiğini, ders işleme yetimin arttığını, etkili ve faydalı etkinlikler öğrendiğimi, yaratıcı düşüncemin arttığını düşünüyorum." ifadeleriyle dersin kişisel gelişimine olan katkısını açıklarken, K15 "Dinleme Eğitimi, teoriden ziyade hayata karşı daha özgüvenli, empatik, anlayışlı ve gerçekten dinlemesini bilen biri yaptı beni." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Dersin yeni bilgiler kazanma konusunda katkı sağladığını ifade edenlerden K22 "dersin benim açımdan verimli bir alan dersi olduğu kanısındayım. Bu dersle birlikte dinlemenin bir amaç doğrultusunda yapıldığının, çeşitli türlerinin olduğunun, aynı anlam ifade ediyormuş gibi görünen ve günlük hayatta büyük bir kavram yanılgısına sebep olan işitme ve dinlemenin farklı şeyler olduğunun farkına vardım." diyerek düşüncelerini aktarmıştır.

Katılımcıların %25'i Dinleme Eğitimi dersinin kendilerine kısmen katkısı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %66.6'sı teorik bilgilerine, %33.3'ü ise dinlemenin önemini anlamalarına kısmen katkısı olduğunu belirtmiştir. Dersin sadece teorik bilgi kazandırmada katkı sağladığını söyleyenlerden K24 "Ders yalnızca bu alanın teorik bilgilerini almamıza katkı sağladı. Önemi konusunda bir katkı sağlamadı, bu önceki eğitim yıllarımızdan aşina olduğumuz bir bilgiydi. Farklı dinleme çeşitlerinin olduğunu ve bunu öğrenciye nasıl kazandırabileceğimize dair bilgi birikimimiz kısmi olarak arttı." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Dersin sadece dinlemenin önemini kavramalarına katkısı olduğunu ifade edenlerden K4 "Dersin bana çok fazla katkısı olmadı. Fakat ders sayesinde dinlemenin zor kazanılan bir dil becerisi olduğunu öğrendim. Bu ders kapsamında bir kez daha dinlemenin önemini ve ne kadar gerekli olduğunu öğrendim diyebilirim." ifadeleriyle düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcıların sadece %8.3'ü dersin kendilerine herhangi bir katkısı olmadığını ifade etmiştir. Bu düşüncede olanlardan K3 "Dersi teorik aldığımız için bana çok şey kattığını söylemem mümkün değildir." şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Tablo 5: Dinleme Eğitimi Dersinde Beklentilerin Karşılanma Durumu

Beklentilerin Karşılanma Durumu	f	%
Beklentilerim karşılandı	13	54.1
Beklentilerim kısmen karşılandı	5	20.8
Beklentilerim karşılanmadı	6	25

Tablo 5'e bakıldığında Dinleme Eğitimi dersinin katılımcılarının %54.1'inin beklentilerini karşıladığı, %20.8'inin beklentilerini kısmen karşıladığı ve %25'inin beklentilerini karşılamadığı görülmektedir. Bu bakımdan dersin, öğrencilerin yarısından çoğunun beklentilerine karşılık verebildiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin beklentilerinin hangi açılardan karşılanıp hangi açılardan karşılanmadığı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Dinleme Eğitimi Dersinde Karşılanan ve Karşılanmayan Beklentiler

Beklentilerin Karşılanma Durumu	Beklentiler	Katılımcılar	f	%
Karşılanan Beklentiler	Ders içi örnek uygulamalar	*K9, K10, K13, K16, K17, K18, K4, K5, K7, K21*	10	50
	Teorik açıdan iyi olması	*K8, K20; K22, K23*	4	20
	Öğrenci merkezli olması	*K11, K12, K16*	3	15
	Sınıf içi iletişimi güçlendirmesi	*K15, K16*	2	10

	İyi dinleyici nasıl olunacağını öğretmesi	*K19*	1	5
Karşılanmayan Beklentiler	Uygulama olmaması	*K2, K3, K6, K8,K1, K22, K24*	7	63.6
	Sınıf dışı etkinliğin az olması	*K12*	1	9.09
	Teorik boyutun az olması	*K14*	1	9.09
	Yapılan öğrenci sunumları	*K11*	1	9.09
	KPSS'ye yönelik olmaması	*K20*	1	9.09

Tablo 6'da karşılanan beklentilerin altı ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların en çok karşılanan beklentisinin ders içi yapılan uygulamalar (%50) olduğu ortaya çıkmıştır. Daha sonra sırayla teorik bilgi bakımından dolu olması (%20), öğrenci merkezli olması (%15), sınıf içi iletişimi güçlendirmesi (%10) ve iyi bir dinleyici nasıl olunacağını öğretmesi (%5) şeklinde sıralanmıştır.

Beklentisi karşılanan katılımcıların %50'sinin karşılanan beklentisinin ders içerisinde yapılan örnek uygulamalar, etkinlikler olduğu görülmüştür. K18 "Diğer çoğu derslerde olduğu gibi dinleme eğitimi dersini de teorik olarak işleyeceğimizi sanıyordum. Ve bu bende pek olumlu bir beklenti oluşturmamıştı. Çünkü teoriğin ağırlıklı olduğu dersler bana göre öğrenme açısından zayıftır. Mutlaka öğrenilen bir bilginin uygulama kısmı da olmalıdır. Zamanla yani ders işlendikçe bu olumsuz beklentimin yersiz olduğunu gördüm. Öğrendiğimiz her teorik bilgiyi, unutma gerçekleşmeden uygulamaya döktük. Ve bence böyle olması öğrenilenlerin kavranmasını ve daha fazla akılda kalmasını sağladı." şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Karşılanan beklentiler arasında ikinci sırada dersin teorik açıdan dolu olması yer almaktadır. Katılımcılardan K8 "Uygulama açısından eksik olmasına rağmen teori kısmında etkili bir dersti diyebilirim." şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Üçüncü sırada öğrenci merkezli ders işlenmesinin olduğu görülmektedir. K12 "Derste bizlere söz hakkı verilip dersi anlatmamız sunumlar yapmamız beni öğretmenliğe hazırlamada önemli katkı sağladı beklentim buydu." ifadelerine yer vermiştir. Karşılanan beklentilerden birinin de sınıf içi iletişimi güçlendirmesi olduğu tespit edilmiştir. K15 "Çoğu bakımdan beklentim karşılandı. Sınıftaki zayıf iletişim bağı güçlendi. İletişim bir duygu işidir. Bunu ancak davranışlarla gözleyebiliriz. Ve ilk defa iletişimi güçlü bir şekilde kurmaya çalışmak beni zorladı." ifadeleriyle dersin iletişimi geliştirdiğini belirtmiştir. İyi bir dinleyici nasıl olunur ile ilgili beklentisinin derste karşılandığını söyleyen K19 "Dersten beklentim "nasıl iyi bir dinleyici olunabilir?" amacımı gerçekleştirmesiydi. Gerçekten dinleyebilmeyi, anlayabilmeyi ve dinlediklerimle ilgili yorum yapabilmeyi öğrenebileceğimi bekliyordum. Bunu fazlasıyla karşıladı." şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Karşılanmayan beklentilerde ilk sırada ders içi uygulamaların yetersizliği görülmektedir. Katılımcıların %63.3'ü bu konuyu dile getirmiştir. K1 "Dersin etkili bir şekilde

işlendiğini, beş duyu organını işlevsel hâle getirdiğini, öğrenciyi öğrenmeye sevk ettiğini söyleyemem. Anne karnında başlayan, diğer becerilere temel olan bu beceriye gerekli önemin verilmesini bekliyordum, ancak ders öğretmen merkezinde, düz anlatım yöntemiyle öğretildi. Sınıf ortamında dinleme becerisini öğretecek ve geliştirecek çalışmalara yer verilmedi." şeklinde görüşlerini belirtirmiştir.

Karşılanmayan beklentilerden birinin de dersin teorik boyutuyla ilgili olduğu belirlenmiştir. K14 bu "Ders bizlere birey olarak kendimizi gerçekleştirebilmemiz adına verildiğini düşünüyorum. Fakat bizler birer öğretmen adayıyız. Dinleme dersinin daha kapsamlı ve öğretici gerçekleşmesi gerekirdi. Sınıfımda kaynaştırma öğrencisi bir öğrencim olduğunda ona nasıl yaklaşmam, davranmam gerektiğini bilmiyorum. Keza öğrencilerime de arkadaşlarını nasıl anlayıp, dinlemeleri yönünde katkıda bulunmam gerektiğiyle ilgili yeterlilik sağlanamadı." cümleleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Katılımcılardan biri de dersin KPSS'ye yönelik olması gerektiği yönündeki beklentisinin karşılanmadığını ifade etmiştir. K20 "Dinleme eğitimi üniversitelerde KPSS'ye hazırlık olarak verilmiyor. Üstün körü geçilerek de beklentimi karşılamadı cümleleriyle bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Sınıf dışı etkinlikler konusu da karşılanamayan beklentiler arasındadır. K12 sınıf dışı etkinlikler çok kısıtlı yapıldığından beklentime ulaşamadı, daha çok sınıf dışı aktivite yapıp hem dinleme hem de sosyallik kazandırılması gerekliydi." şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Karşılanan ve karşılanmayan beklentiler incelendiğinde bazı öğrenciler için karşılanan bir beklentinin bazı öğrenciler için karşılanamadığı görülmektedir. Örneğin, ders içi örnek uygulamalara yönelik beklentinin bazı öğrenciler için derslerde karşılandığı bazı öğrenciler için ise karşılanmadığı görülmektedir. Bu durumun önemli nedenlerinden biri olarak öğrencilerin farklı akademisyenlerden almış bu dersi almış olması söylenebilir.

Katılımcılara sorulan Dinleme Eğitimi dersini alan eğitimi için gerekli buluyor musunuz, sorusuna katılımcıların tamamının evet yönünde cevap verdiği tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların dinleme becerisi konusunda farkındalık kazandığını göstermektedir.

Tablo 7: Katılımcıların Dinleme Eğitimi Dersini Alan Eğitimi Açısından Gerekli Görme Nedenleri

Gerekli Görme Nedenleri	Katılımcılar	f	%
Dinleme becerisini geliştiriyor	*K1, K4, K6, K7, K9, K13, K15, K17, K18, K19, K21, K22*	12	46.1
Mesleğe hazırlıyor	*K2, K3, K8, K12, K16, K19, K20, K22, K23, K24*	10	38.4
Hayatın tamamını etkiliyor	*K10, K11, K14, K5*	4	15.3

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların Dinleme Eğitimi dersini, alan eğitimi için gerekli görme nedenlerinin üç başlık altında toplandığı görülmektedir. İlk sırada %46.1 oranla dinleme becerisini geliştirmesi, % 38.4 ile mesleğe hazırlanmak adına ihtiyaç duyulması ve %15.3 ile hayatın tamamını etkiliyor olması şeklinde nedenler sıralanmaktadır.

Dinleme Eğitimi dersinin alan eğitimi açısından gerekli görülmesindeki en önemli neden bu dersin dinleme becerisini geliştirmesi düşüncesidir. K19 "Tabii ki de alan dersi olmalı. Hatta bütün bölümlerin bu dersi alması gerektiğine inanıyorum. En çok da Türkçe öğretmenliği için gereklidir. Bir Türkçe öğretmeninin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin en üst düzeyde olması gerekir ve bu becerileri de öğrencilerine kazandırabilmelidir. İnsanlar arası iletişim sorunlarının en önemli nedeni aslında dinleme becerisinin yeterli düzeyde olmamasıdır. Dinlemeyi bilmediğimiz için sorunlar yaşıyoruz. Bunun için "Dinleme Dersi" gereklidir." derken aynı zamanda dersin aslında tüm bölümlerde de olması gerektiği üzerinde duruyor.

Dinleme Eğitimi dersinin mesleğe hazırlanma açısından da alan eğitimi için gerekli görüldüğü ortaya çıkmıştır. K22 "Alan eğitimi için dinleme eğitimi dersinin kritik bir ders olduğunu belirtmek isterim. Gideceğimiz okullarda çocukların dinleme becerisini nasıl geliştireceğimiz konusunda içimizde şüphe yaşamadan donanımlı bir şekilde görev yapabilmemizi sağlayacak olan dinleme eğitimi dersidir ve şu da farklı bir bakış açısıdır ki dinlemenin ne olduğunu, nasıl olduğunu bilmeyen, iletişim problemleri yaşayan öğretmen adaylarının öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmek için çaba sarf etmeden önce bu problemleri gidermesi gerekmektedir." şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Dinleme Eğitimi dersini, alan eğitimi için hayatın tamamını etkileyen bir beceriye yönelik olması açısından gerekli görenlerden K10 "Bu dersi de konuşma, okuma eğitimi dersleri gibi gerekli görüyorum. Bu beceriler hayatımızı tamamıyla etkiliyor. Özellikle okul hayatımızda akademik başarımızın yüksek veya düşük olmasında büyük role sahip." cümleleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

Tablo 8: Türkçe Derslerinde Dinleme Becerisine Yönelik Etkinlik Hazırlayabilme Durumlarına Yönelik Algılar

Etkinlik Hazırlamaya Yönelik Algılar	f	%
Yeterli buluyorum	13	54.1
Kısmen yeterli buluyorum	5	20.8
Yetersiz buluyorum	6	25

Tablo 8'de katılımcıların %54.1'inin öğretmen oldukları zaman dinleme becerisine yönelik etkinlik hazırlamada kendilerini yeterli, %20.8'inin kısmen yeterli ve %25'inin ise

yetersiz bulduğu görülmektedir. Bu bakımdan katılımcıların neredeyse yarısının etkinlik hazırlamaya yönelik kendilerini tam olarak hazır hissetmediklerini söyleyebiliriz.

Tablo 9: Dinleme Becerisine Yönelik Etkinlik Hazırlayabilme /Hazırlayamama Nedenleri

Etkinlik Hazırlayabilme Durumları	Nedenler	Katılımcılar	f	%
Yeterli bulanlar	Kişisel becerileri	*K11, K12, K13, K15, K8, K19, K21, K23, K24*	9	64.2
	Dinleme Eğitimi dersi	*K9, K10, K11, K14, K18*	5	35.7
Kısmen yeterli bulanlar	Derslerde uygulama yapılmaması	*K3, K6, K22*	3	60
	Tecrübenin olmaması	*K7, K17*	2	40
Yetersiz bulanlar	Derslerde uygulama yapılmaması	*K1, K2, K4, K5, K20*	5	83.3
	Fikrim yok	*K16*	1	16.6

Tablo 9'a bakıldığında kendilerini dinleme becerisine yönelik etkinlik hazırlama konusunda yeterli bulan katılımcıların nedenleri Dinleme Eğitimi dersinin katkısıyla ve kişisel becerilerinden kaynaklı olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların %64.2'sinin kişisel becerilerinden kaynaklı olarak kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. K11 "Kendimi bu konuda oldukça iyi buluyorum. Derste bana öğretilen her konuyu kafamın içine yerleştiririm ve yeri geldiğinde kullanırım. İyi bir dinleyiciyim. İyi bir dinleyici olduğum için iyi bir anlatıcıyım da. Buna paralel olarak bir dersi anlatmak konusunda hazırlığımı yaparım ve bu doğrultuda elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım." ifadeleriyle kişisel becerisinin üzerinde durmuştur.

Katılımcıların %35.7'sinin kendilerini yeterli hissetmelerindeki en önemli etkenin aldıkları Dinleme Eğitimi dersi olduğu belirlenmiştir. K18 "Şayet bu dersi almasaydım dinleme etkinliklerini hazırlama konusunda kendimi yetersiz ve zayıf görürdüm. Bilinçsiz olarak nitelerdim. Hazırlayacağım etkinliklerin kalıcı ve öğretici olacağını düşünmezdim. Ama şu an dinleme eğitimi dersimizde, bu dersin etkinliklerinin de öğrenci hayatı açısından önemini biliyorum. Gerek sınıf içerisinde arkadaşlarımın yaptıkları dinleme etkinliklerinden hareketle, gerek araştırmalarımdan elde ettiğim sonuçlardan dolayı öğretmen olduğum zaman bu dersin ve etkinliklerinin hakkını vereceğimi düşünüyorum." cümleleriyle görüşlerini belirtmiştir.

Kendilerini kısmen yeterli bulan katılımcıların nedenleri iki başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların %60'ı neden olarak derslerde uygulamaların olmamasını belirtmiştir. K3 "Kendi çabalarımla bu konuda kısmen yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum. Fakat dersi daha etkili bir şekilde alsaydık, örnek uygulamalara yer verilseydi daha iyi olabilirdim." şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcıların %40'ı ise çok fazla tecrübelerinin olmamasından dolayı kendilerini kısmen yeterli hissetmektedir. K17 "Daha önce çok yönlü bir tecrübem

olmadı. Olan ise yalnızca dinleme dersinde ödev olarak hazırladığımız etkinliklerdi. Ben kendimi şu an için çok yeterli görmüyorum." ifadeleriyle düşüncelerini aktarmıştır.

Kendilerini yetersiz hisseden katılımcıların nedenleri iki başlık altında ele alınmıştır. Katılımcıların %83.3'ü derslerde uygulama olmamasından dolayı kendilerini bu konuda yetersiz bulmaktadır. K4 "Bu dersi teorik olarak aldık, uygulamaya çok fırsatımız olmadı. Uygulama yapabilseydik kendimi hazır hissedebilirdim belki ama şu an hiç hazır değilim. Derste aldığım teorik bilgilere zamanla kendim ilaveler yaptıkça hazır hâle geleceğimi düşünüyorum." cümleleriyle durumunu ifade etmiştir.

Tablo 10: Katılımcıların Öğrencilerine Dinleme Becerisini Nasıl Kazandırmayı Düşündüklerine Dair Görüşleri

Dinleme Becerisini Kazandırma Yolları	Katılımcılar	f	%
Öğrenciyi aktif kılan etkinlikler	*K2, K3, K1, K9, K10, K12, K13, K16, K17, K18, K19, K21*	12	28.5
Videolar	*K1, K8, K13, K19, K22, K23*	6	14.2
Oyunlar	*K3, K8, K12, K13, K16, K19*	6	14.2
Drama	*K7, K14, K15, K19, K21*	5	11.9
Dinlemenin önemini anlatma	*K4, K11, K20, K23*	4	9.5
Edebi türleri sınıf içinde okuma	*K4, K7, K14*	3	7.1
Sınıf içi tartışmalar/münazaralar	*K7, K14, K21*	3	7.1
Sınıf dışı etkinlikler	*K12*	1	2.3
Gruplar içi sohbetler	*K5*	1	2.3
Dersi iyi anlatma	*K6*	1	2.3

Tablo 10'da katılımcıların öğretmen oldukları zaman öğrencilerine dinleme becerisini nasıl kazandırmayı düşündüklerine dair görüşlerinin on başlık altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından en çok tercih edilenlerin öğrenciyi aktif kılacak olan etkinlikler (%28.5), şarkı, belgesel, film içerikli çeşitli videolar (%14.2), oyunlar (%14.2), dramalar (%11.9) ve dinlemenin önemini anlatma (%9.5) olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf içerisinde edebî türlerden örnekler okuma (%7.1), sınıf içi münazaralar (%7.1), sınıf dışı etkinlikler (%2.3), grup içi sohbet ortamı oluşturma (%2.3) ve dersi güzel sunma (%2.3) gibi tercihlerin de olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciyi aktif kılacak olan etkinliklerle dinleme becerisini kazandırmayı düşünenlerden K21 "Bu alanla ilgili öğretim programındaki kazanımları ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarını esas alarak öğrencinin aktif olacağı etkinlikler hazırlamayı düşünüyorum. Bu etkinlikleri ilgili metinden hareketle hazırlayabileceğim gibi bunlara alternatif etkinlikler de hazırlamayı düşünüyorum." cümleleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Dinleme becerisi kazandırmak için şiir, şarkı, film, belgesel içerikli videoları kullanmayı düşünenlerden K22 "Stajyerlik dönemim boyunca gözlemlediğim kadarıyla öğrenciler için ders kitaplarındaki

metinleri okuyup geçmek ve dinlediklerinden hareketle metinlere ilişkin soruları cevaplamak çok sıkıcı gelmekteydi. Ama metne ilişkin video, belgesel ya da bir çizgi filmle dinlemeyi görsellerle desteklemek dinleme unsuru olan dikkati aktif hâle getirmekte ve metne ve derse karşı olumlu bir tutum sergilemektedir. Öğrencileri bol bol sesli uyaranlara maruz bırakıp çeşitli dinleme türlerini kullanarak dinleme becerisini kazandırmayı düşünüyorum." ifadelerinde bulunmuştur. Oyunların da dinleme becerisini kazandırmada etkili olacağını düşünenlerden K3 "Öğrencilerim için dinlemeyi daha heyecan verici bir hale getirerek, onlara ilgilerini çekecek şekilde yaparak, ödüllerle süsleyerek ve oyunlaştırıp onların daha etkin olacağı şekilde etkinlikler yaparak kazandırmayı düşünüyorum." şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Dinleme becerisini drama aracılığıyla kazandırmayı düşünenlerden K15 "Konuları dramayla verme düşüncem var. Bu dramalar Nasrettin Hoca fıkraları gibi olmalı. Hem güldürecek hem de güldürürken düşündürecek. Böylelikle öğrenci eğlenerek dinleme becerisini otomatik olarak kazanabilecek." cümleleriyle düşüncelerini aktarmıştır.

Katılımcılardan K11 "Ben onlara ilk olarak bunun ne kadar önemli olduğunu anlatırım. Dinleme becerisine sahip olabileceğimiz için ne kadar şanslı olduğumuzu ve bu şansı elimizin tersiyle itersek nasıl büyük bir hata yapacağımızı anlatırım. Ve daha önemlisi bunun basit değil oldukça önemli olduğunu iyice anlamalarını sağlardım." ifadeleriyle ders içerisinde dinlemenin önemini vurgulayacağını ifade etmiştir. Dinleme becerisini çeşitli edebî türlerden metinler okuyarak ya da anlatarak kazandırmak isteyenlerden K14 "Metinler aracılığıyla yapmaya çalışacağım. Onların hayal dünyalarının gelişimini sağlayabilmek için derse girdikten birkaç dakika sonra ilgilerini çekeceğini düşündüğüm masal ya da hikâye anlatırım. Sonra metinle ilgili onları konuştururum, nerelerde dinleme sıkıntıları olduğunu da böylece anlayabilirim." cümleleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Dinleme becerisini öğrencilere sınıf içi tartışmalar ve münazaralar yaptırarak kazandırmayı düşünenlerden K14 "Hem dinleme becerilerini geliştirmek hem de toplumda duyarlılığı artırmak ve bilinçli bireyler oluşturmak adına haftada çocuk hakları, hayvan hakları, kültür, sanat, spor, çevre ile ilgili haberler toplayıp getirmeleri ve sınıfta arkadaşlarıyla tartışmalarını isterim bu tartışmalardan sonra akıllarında kalanlardan hareketle zihin haritaları oluşturmalarını isterim." diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Dinleme becerisi kazandırmada sınıf dışı etkinliklerin de önemli rol oynadığını düşünen katılımcı K12 "Dinleme becerisini öğrencilerime sınıf dışı programlarla kazandıracağım. Öğrenciler okulun dışında oldukları zaman hem daha heyecanlı hem de daha istekli olarak yapılan etkinliği takip edebiliyorlar. Hayatın içinde öğrenmiş oluyorlar." şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Öğrencilerine dinleme becerisini grup içi sohbetlerle kazandırmayı düşünenlerden K5 ise "Onları ikişerli gruplara ayırarak birbirlerinin dertlerini dinlemeye teşvik edebilirim,

fakat bunu yaparken dinleyen taraf asla tek kelime etmeyecek ve kendi hayatından örnek vermeyecek, bir müddet sonra kişiler arasında görev değişimi yapılacak." ifadelerinde bulunmuştur.

Tablo 11: Dinleme Eğitimi Dersine Yönelik Öneriler

Öneriler	Katılımcılar	f	%
Uygulamalara yer verilmesi	*K2, K3, K4, K5, K8, K20, K22, K24*	8	19.5
Uygulamaların çeşitlendirilmesi	*K11, K12, K14, K16, K17, K19, K21, K23*	8	19.5
Materyallerin zenginleştirilmesi	*K7, K9, K10, K12, K14, K15*	6	14.6
Sınıf içi iletişimi artıracak etkinliklere yer verilmesi	*K6, K11, K14, K15, K16, K19*	6	14.6
Hedef kitlenin süreçte olması	*K12, K18, K24*	3	7.3
Sınıf donanımlarının iyi olması	*K1, K9, K15,*	3	7.3
Öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı	*K13, K23*	2	4.8
Sınıf mevcutlarının az olması	*K9, K12*	2	4.8
Teorik tarafı güçlendirilmeli	*K7*	1	2.4
Ders saatinin artırılması	*K19*	1	2.4
Hocaların daha donanımlı olması	*K1*	1	2.4

Tablo 11'de katılımcıların derse yönelik önerileri on bir başlık altında toplanmıştır. En çok öneri getirdikleri konular sırasıyla uygulamalara yer verilmesi (%19.5), uygulamaların çeşitlendirilmesi (%19.5), materyallerin zenginleştirilmesi (%14.6) ve sınıf içi iletişimi artıracak etkinliklere yer verilmesidir (%14.6). Ayrıca hedef kitlenin süreçte olması (%7.3), sınıf donanımlarının iyi olması (%7.3), öğrencilerin aktif katılımının sağlanması (%4.8), sınıf mevcutlarının az olması (%4.8), derslerin teorik yönden geliştirilmesi (%2.4), ders saatlerinin artırılması (%2.4) ve hocaların daha donanımlı olması (%2.4) yönünde beklentiler de mevcuttur.

En çok dile getirilen öneri derslerde teorinin yanında uygulamalara da yer verilmesidir. Katılımcılardan K20 "Dinlemenin öneminin öğretmen adaylarına daha iyi kavratılması gerektiğine inanıyorum. Sonuçta karşımızda bir öğrenci topluluğu olacak ve bu öğrenciler bizden ders dinleyerek konuları öğrenecekler. Teorik derslerden daha çok uygulama derslerine ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum." şeklinde önerisini ifade etmiştir. Ders içi materyallerin zenginleştirilmesi üzerinde duran katılımcılardan K10 "Dersin daha etkili bir ders olması için etkinliklerin bol materyalle desteklenmesi gerekir. Öğrencinin dikkati ve ilgisi ancak bu şekilde çekilebilir. Böylece ders daha etkili hâle gelir." ifadelerinde bulunmuştur. Katılımcılar önerilerinde sınıf içi iletişimi artıracak etkinliklere de yer verilmesini özellikle dile getirmişlerdir. K15 "Sınıf kaynaşması çok önemli. Sınıfta çeşitli etkinlikler yapılarak öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması sağlandıktan sonra öğrenciler kendini daha rahat hissedecek ve yapılan etkinliklere istekli katılacaktır." şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Katılımcılar Dinleme Eğitimi dersine öğretmen olunca ders verecekleri hedef kitlenin de mutlaka katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. K18 "Dersi daha etkili hâle getirmek istiyorsak

bunu öğrenci hayatına uygulamalıyız. Yapacağımız her şeyi öğrenciyi temel alarak yapmalıyız. Örneğin ben bu dersle ilgili uygulama ve etkinlik yaparken sınıf arkadaşlarıma yapıyorum. Oysaki öğretmen olduğumuzda bunları bizden seviye ve yaşça küçük öğrencilerimize yaptıracağız. Bu yüzden imkânlar dâhilinde lisans eğitiminde dinleme eğitimi dersi verilirken öğrendiğimiz teorik bilgiler lisans düzeyindeki öğrencilere değil, gerçek hayatta hangi düzeye uygulanacaksa o düzeye uygulanmalıdır." şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Derslerin olduğu sınıflarda ses sisteminin çok iyi olması gerektiğini öneren katılımcılardan K1 "Eğitsel ortamın gerekli araç-gereçle donanımı, öğrencinin rahatça dinleme yapabileceği ortamların oluşturması sağlanmalıdır." ifadeleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Öğrencilerin daha aktif olarak derse katılımının sağlanmasını önerenlerden K23 "Bu dersin daha etkili olması için etkinliklere daha fazla yer vermek gereklidir ve bu etkinliklerde öğretmen adayları daha aktif olmalı ve tecrübe kazanmalılardır." cümleleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Sınıf mevcutlarının da önemli olduğuna dikkat çeken K12 "Sınıflarda öğrenciler daha az olmalı. 35 kişiyle ders çok etkili olmuyor. Böylece derste herkes konuşturulmalı." cümleleriyle bu konudaki önerisini sunmuştur. K1 ise "Bu dersle ilgili gerekli donanıma sahip eğiticilerin derse girmesini, öğretmen adaylarına öğretmen oldukları zaman öğrenciyle baş başa kalınca ne tür etkinlikler yapabileceğini anlatan eğiticilerin derslere girmesine özen gösterilmelidir. ifadeleriyle hoca unsuru üzerinde durmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimi sırasında aldıkları Dinleme Eğitimi dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçların dört temel dil becerisinden en çok ihmal edilen dinleme becerisine (Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 92) yönelik lisans eğitiminde verilen Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi dersine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının ihtiyaçlarının belirlenmesine ve bu doğrultuda dersin akademisyenler tarafından yeniden planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuçlara göre araştırmaya katılan 24 öğretmen adayının %62.5'i dinleme becerisi bakımından kendilerini yeterli bulmakta, %20.8'i eksik olduğunu düşünmekte fakat geliştirmek için çabalamakta ve %16.6'sı ise yetersiz bulmaktadır. Okulda Türkçe dersinde öğrencilere dinleme becerisi kazandırmada öncelikle öğretmenlerin örnek olması beklenir (Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014, s. 103). Bu bakımdan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini iyi dinleyiciler olarak değerlendirmelerinin meslek hayatlarında öğrencilerine örnek olmalarında etkili olabileceklerini göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerilerini ve dinleme eğitimi öz yeterliklerini araştıran Kurudayıoğlu ve Kana da (2013)

araştırmalarında öğretmen adaylarının dinleme becerisi öz yeterliliğine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ceyran (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerilerinin seviyesini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında adayların puanlarının yüksek olduğunu saptamıştır. Ancak Maden ve Durukan (2011) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerini inceledikleri çalışmalarında adayların büyük bir kısmının pasif dinleme stiline sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda Dinleme Eğitimi dersinin kendilerine katkısı olduğu belirlenmiştir. Özellikle teoriğin uygulamaya dönüştürülmesinde ve dinleme eğitiminin önemini kavrama konusunda katkısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dersin kendilerine katkısının kısmen olduğunu ya da hiç olmadığını ifade eden öğretmen adayları, bu durumun sebebini derslerin uygulamadan ziyade teorik ağırlıklı işlenmesi olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının dersle ilgili beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı sorulduğunda ise yarısından çoğu beklentilerinin karşılandığını söylerken %25'i beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç da öğretmen adaylarının beklentilerinin en çok uygulama boyutu ile ilgili olduğunu göstermektedir. En çok karşılanan ve hiç karşılanmayan beklenti örnek uygulamalara yer verme durumudur. Bu sonucun nedeni olarak öğretmen adaylarının farklı akademisyenlerden dersler almış olmaları gösterilebilir. Türkçe Eğitimi lisans programlarında Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi adı altında verilen bu dersin iki saati teori iki saati uygulamadır. Bu doğrultuda verilen derslerin dinleme eğitiminin hem kuramsal boyutunu hem de bu beceriyi öğrenciye kazandırmada neler yapılabileceğine dair örnek uygulamalar boyutunu içermesi gerekir. Zira "dinleme becerisi çeşitli uygulamalarla, bulunduğu noktadan daha ileri noktalara götürülebilir" (Doğan, 2016, s. 40). Ancak eğitim programlarında da bu becerinin nasıl kazandırılacağından, neler yapılması gerektiğinden söz edilmemektedir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013, s. 246). Bu durumda ders içerisinde uygulama boyutunun az olması ya da hiç olmaması öğretmen adaylarının meslek hayatlarında bu beceriyi öğrencilere kazandırmada çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına neden olabilir.

Öğretmen adaylarının tamamı Dinleme Eğitimi dersini alan eğitimi için gerekli görmektedir. Adayların bu dersi gerekli görmelerinin sebepleri ise dinleme becerisinin bütün derslerin temeli olması, mesleğe hazırlaması ve hayatın her aşamasında ihtiyaç duyulan bir beceri olmasıdır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının dersin önemini kavrama konusunda önemli bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adayları genel olarak dinleme becerisine yönelik etkinlik hazırlamada kendilerini yeterli görmektedir. Adayların sadece %25'i kendilerini yeterli bulmamaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmesinde kendi kişisel becerilerinin ve Dinleme

Eğitimi dersinin etkili olduğunu düşündükleri görülürken kısmen yeterli görenler de ise derslerde uygulamaların az olmasının ve hiç tecrübelerinin olmamasının etkili olduğu belirlenmiştir. Kendilerini yeteriz bulan öğretmen adaylarının da derslerde uygulamaların yetersiz olmasından kaynaklı olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca kendisini yetersiz bulan öğrencilerden biri de bu konu hakkında şimdiye kadar hiç düşünme ihtiyacı duymadığını belirtmiştir. Alınyazın incelendiğinde, yapılan çalışmalarda öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik etkinlik hazırlayabilme durumlarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adayları öğrencilerine dinleme becerisini en çok öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak, video kullanarak, oyun oynatarak, drama çalışmaları yaptırarak, dinlemenin önemini vurgulayarak, edebî metinleri kullanarak ve sınıf içi münazaralar yaptırarak kazandırmayı düşünmektedir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere dinleme becerisini kazandırmak için ne tür tekniklerden ve araç gereçlerden yararlandıklarını belirlemeye yönelik çalışmaların sayısının çok az olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalar genellikle ders içerisinde kullanılan ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin veya etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl işlendiğini belirlemeye yöneliktir (Karabay, 2014; Sevim ve Kaya, 2016). Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin ders içerisinde kullandığı dinleme teknikleriyle ilgili de çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, Karatay, Dolunay ve Savaş'ın (2014) Türkçe öğretmenlerinin ders içerisinde etkin dinleme tekniklerini belirlemeye yönelik yaptıkları bir çalışmanın sonucunda öğretmenlerin etkin dinleme tekniklerini yeterli düzeyde bilmediklerini saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının Dinleme Eğitimi dersine yönelik önerileri incelendiğinde ise adayların en çok uygulamalar üzerinde durdukları görülmüştür. Adayların derslerde uygulamalara daha çok yer verilmesini ve uygulamaların çeşitliliğinin artırılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Adaylar ayrıca akademisyenler tarafından derslerde çeşitli materyaller kullanılmasını, sınıf etkileşimini artıracak etkinliklere yer verilmesini, hedef kitlenin de bu sürece katılımının sağlanmasını, sınıfların dinleme becerisine yönelik donanımının iyi yapılmasını, kendilerinin derse katılımının sağlanmasını, sınıf mevcutlarının az olmasını önermişlerdir. Burada en çok dikkat çeken hususlardan biri adayların uygulamalar esnasında bazen hedef kitlenin de süreçte olmalarını istemeleridir. Zira adaylar uygulama derslerinde önlerinde ders verecekleri hedef kitleden öğrenciler olmadığından etkinlik oluştururken seviyeye uygun olup olmadığı hususunda zorluklar yaşamaktadırlar. Nitekim son sınıfta öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okullara gittiklerinde derslerde öğrencilerin seviyesine inmekte zorluk yaşamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde de öğretmen adaylarının

öğretmenlik uygulamalarında yaşadıkları sorunlar arasında seviyeye inememeyi tespit eden çalışmalar olduğu görülmüştür (Koç ve Yıldız, 2012; Tüm, 2016).

Türkçe öğretmeni adaylarının Dinleme Eğitimi dersine yönelik önerileri ile meslek yaşamlarında öğrencilerine dinleme becerisini ne tür çalışmalarla kazandırmayı düşündüklerine dair görüşleri karşılıklı incelendiğinde adayların derslerinde yapabilecekleri etkinlikleri Dinleme Eğitimi dersinde uygulamalı olarak görmek istedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok bulundukları öneriler uygulamalara yer verilmesi ve uygulamaların çeşitlendirilmesi olduğu görülmüştür. Kendi öğrencilerine dinleme becerisini kazandırmaya yönelik yapmayı düşündükleri çalışmalarda da öğrenciyi aktif kılacak etkinliklerin, oyunların ve dramanın daha ön planda olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları Dinleme Eğitimi ve benzeri derslerin dersin yürütücüleri tarafından planlanırken adayların ihtiyaç duydukları ve meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları hususları dikkate alan noktalara daha fazla yer ayırmaları kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından önemli bir gerekliliktir. Nitekim teorinin ve uygulamanın bir arada olduğu bir meslek dalında görev alacak bireyler yetiştirilirken üniversitelerdeki akademisyenlerin de bu iki boyutu derslerine taşımaları ve adaylara en iyi örnekleri sunmaları bir zorunluluk haline gelmektedir. Uygulamadan uzak sadece teori odaklı derslerle yetişen öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşabilecekleri problemlerin de bu şekilde önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(9), 45-63.

Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(4), 477-500.

Ceyran, K. O. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (*çev*. Aypay, A.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 90-99.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, *6*(11), 269-307.

Gerez Taşgın, F. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güner, M. ve Belet Boyacı, D. Ş. (2015). Türkçe dersinde dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde otantik görev temelli otantik materyallerin etkisi. *Turkish Studies*, *10*(11), 757-772.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güzel, A. (2003). Türkçe'nin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 63-86.

Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 81-94.

Karadüz, A.(2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 39-55.

Karahan, B. Ü. (2018). Examining the relationship of listening and speaking anxieties of Turkish teacher candidates with their listening self-efficacy, *International Online Journal of Educational Sciences*, *10*(3), 72-82.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H., Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(4), *85-106.*

Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: günlükler. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164), 223-236.

Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 245-258.

Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *5*(4), 1945-57.

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis*i, *3*(4), 101-112.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf (Erişim Tarihi: 17.04.2018).

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 34-44.

Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Özkan, E. ve Başkan, A. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarına ait dinleme türlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, *23*(78), 175-190.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. ve Kaya, E. (2016). Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırması Dergisi*, *11*(1), 277-296.

Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Dergisi*, *2*(1), 178-188.

Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(22), 171-181.

Tüm, G. (2016). Türkçe öğretmen adayları ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersleri hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri. *International Journal and Language Academy*, *4*(3), 1-17.

Ürün Karahan, B. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(3), 9-25.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(2), 231-250.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (*ed*. Yıldız, C.), Ankara: Pegem Akademi.

YÖK (2006.) Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6 (Erişim Tarihi: 24.11.2018).

YÖK (2018). Türkçe öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim Tarihi: 24.11.2018).

Extended Abstract

1. Introduction

One of the language skills that constitute the basis of human relations is listening. The listening skill of the individual after birth also forms the basis for other learning areas (Gunes, 2014: 80). Even if listening skills are brought from birth, the acquisition of this skill requires a training process (Maden and Durukan, 2011: 103). As a result of this necessity, listening skills training is included in the main language courses in schools. However, Sevim and Kaya (2016: 278) found in their preliminary analyzes that the activities that will contribute to the development of students' listening skills in secondary schools are not considered and they are not allocated enough time.

For the listening skills in the program at Faculty of Education, a completely separate course has been created under the name of altında Comprehension Techniques II: Listening Training program. This course, which is compulsory for Turkish language teacher candidates, is planned to be four hours a week, with two hours of theory and two hours of practice. When the content and purpose of the course are taken into consideration, it is seen that the teacher candidates are aimed to be educated as teachers who are equipped to gain listening skills. However, the results of the studies show that there are deficiencies in this subject. The aim of this study is to determine the opinions of Turkish language teacher candidates about Listening Education course that they took during their undergraduate education.

2. Method

Screening method was used in the research. The study group consisted of 24 teachers candidates studying at the Department of Turkish Language Education at Fatih Education Faculty. Teacher candidates who finished 2nd, 3rd and 4th grades were included in the study. 54.1 % of the participants were female and 45.8 % were male. 41.6 % of the participants were in the second grade, 33.3 % in the 3rd grade and 25 in the 4th grade.

The data of the study were collected by semi-structured interview form which was prepared by the researcher and consisting of seven questions. The data were analyzed by content analysis technique. The analyzes to determine the reliability of the coding were compared. The inter-coding reliability rate was 86.4%.

3. Findings, Discussion and Results

According to the results, 62.5% of 24 teacher candidates found themselves sufficient in terms of their listening skills, 20.8% were inadequate but they tried to improve their listening skill and 16.6 % found it insufficient. It can be said that the teacher candidates evaluating themselves as good listeners can be an example for their students in their professional lives.

In line with the opinions of teacher candidates, it was determined that the Listening Education course contributed to them (66.6%). When asked whether the teacher candidates' expectations about the course were met, more than half of them stated that their expectations were met and 25% stated that their expectations were not met. It is seen that the expectations of the teacher candidates are mostly related to the application dimension. Listening skill is a skill that can take it from point to point with various applications (Dogan, 2016: 40). Teacher candidates generally consider themselves sufficient to prepare activities for listening skills. Only 25% of the candidates do not find themselves sufficient.

Teacher candidates are expected to gain the ability of listening to the students by providing active participation of the students, using video, playing games, performing drama studies, emphasizing the importance of listening, using literary texts and making in class discussions. When the literature was examined, it was found that the number of studies aimed at determining the type of techniques and equipment used by Turkish language teachers to gain listening skills to students was very low.

It is an important requirement for Turkish teachers to give more space to the points that the candidates need during their undergraduate education and the courses they need in their professional life when they are planned by the instructors of the course. As a matter of fact, it is a necessity for academicians in universities to bring these two dimensions to their courses and to present the best examples to the candidates while the individuals who will work in a profession where theory and practice are combined are brought together. It is thought that the problems that may arise in the professional life of teacher candidates, who are raised only by theory-oriented courses, can be prevented from doing so.

Dilidüzgün, Ş. *vd.* (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1796-1816.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1796-1816, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

METİN TÜRÜ BAĞLAMINDA OKUMA YÖNTEM-TEKNİKLERİYLE ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİ İLİŞKİLENDİRME ÇALIŞMASI*

Şükran DİLİDÜZGÜN**

Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER***

Duygu AK BAŞOĞUL****

Melda ORYAŞIN*****

Neslihan YÜCELŞEN******

Geliş Tarihi: Haziran, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Türkçe öğretiminde öğrencilerin yetkin bir okur olabilmeleri, metin türüne uygun okuma yöntem-tekniklerini kullanarak metin türünün gerektirdiği üstbilişsel okuma stratejilerini içselleştirmeleriyle olanaklıdır. Türkçe öğretiminin bu açıdan değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın amacı, metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirmektir. Çalışmada öncelikle alanyazın taranarak okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejileri belirlenmiştir. Daha sonra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan metin türleri, okuma yöntem-teknikleri ve üstbilişsel okuma stratejileri ile ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan çizelge, okuma becerisi konusunda çalışmaları bulunan dört alan uzmanına gönderilerek yapılan öneriler dâhilinde yeniden düzenlenmiştir. Bu araştırmanın Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma etkinlikleri hazırlamaya ve metin türüne uygun okuma yöntem-tekniklerini işleterek üstbilişsel okuma stratejileri kullanımı bağlamında okuma becerisini geliştirmeye dayanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, metin türü, okuma yöntem-teknikleri, okuma stratejileri.

---

* Bu çalışma, 28 Haziran-01 Temmuz 2018 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen "ERPA International Congresses on Education" adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sdilid@yahoo.com

*** Doç. Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, cetinkayazeynep@gmail.com

**** Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, duygu.akbasogul@istanbul.edu.tr

***** Dr.; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, melda.karagoz@istanbul.edu.tr

****** Arş. Gör.; İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, neslihan.yucelsen@medeniyet.edu.tr

A STUDY ON RELATING METACOGNITIVE READING STRATEGIES WITH READING METHOD TECHNIQUES IN THE CONTEXT OF TEXT TYPE

Abstract

In Turkish teaching, it is possible for learners to become effective readers by internalizing the metacognitive reading strategies required by the textual approach using appropriate reading method-techniques for textual reading. There was no study in which Turkish language teaching was evaluated in this respect. The aim of the study is to relate metacognitive reading strategies with reading method-techniques in the context of text type. In the study, firstly the literature was scanned and reading method-techniques and metacognitive reading strategies were determined. Later on, the types of texts, reading method-techniques and metacognitive reading strategies in Turkish Teaching Programme (2018) have been associated. The generated chart has been rearranged within the suggestions made by sending it to the four field experts who have studies on reading skills. It is assumed that this research will provide a basis for developing reading skills in the context of the use of metacognitive reading strategies by preparing suitable reading activities for textual teaching in Turkish teaching and operating appropriate reading method-techniques for textual reading.

Keywords: Turkish teaching, text type, reading method-techniques, metacognitive reading strategies.

Giriş

Eğitimden beklenen, bilgiyi sunmaktan çok nasıl öğreneceğinin ve bildiklerini nasıl kullanacağının ayırdında olan bireyler yetiştirmektir. İlk kez Amerikalı psikolog John Flavell (Flavell ve Wellman, 1977) tarafından tanımlanan ve yürütücü biliş, bilişüstü, bilişüstü farkındalık, üst bellek gibi isimlerle de anılan üstbiliş kavramı, en genel hâli ile "nasıl öğreneceğini bilme" işidir. Bir başka deyişle üstbiliş, bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmelerini etkili bir biçimde düzenleyebilmesidir (Senemoğlu, 2012, s. 562). Collins (1994; akt. Shokouhi ve Jamali, 2013, s. 129), üstbilişsel bir açıyla okumanın dört değişken ile ilişkili olduğunu belirtmiştir: *metinler, görevler, stratejiler ve öğrenci özellikleri*. Bu süreçte metin türlerinin okuyucuların performansı üzerindeki etkisine de dikkat çekmiştir. Shokouhi ve Jamali'nin (2013, s. 115, 128) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerle gerçekleştirdikleri metin türü, cinsiyet, yeterlik düzeyi ve motivasyonun üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, metin türünün öğrencilerin strateji seçimi konusunda en etkili değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Strateji, öğrenme sürecinde bilgi ve becerileri kazanmak için birey tarafından işe koşulan zihinsel yöntemlerdir. Bu yöntemler bütünsel bir plan olarak öğrenme amacına yönlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Böylelikle birey, göreve uygun stratejiyi geliştirmeye ya da var olan stratejiler arasından seçim yapmaya yönlendirilir (Derry ve Murphy, 1986; Derry, 1989; akt. Cırık, 2011). Her görev için farklı öğrenme stratejileri geliştirilmesi

gerektiğinden metin türlerinin amacına göre değişen okuma yöntem-teknikleri uygulanırken de farklı üstbilişsel stratejiler işletilir.

Metin türü, "amaçları, biçemleri ve içerikleri bir söylem topluluğunca paylaşılan iletişimsel yapılar" olarak tanımlanmaktadır (Swales, 1999, s. 58). İletişimi gerçekleştirmek için metin oluşturulması ya da çözümlenmesi gerekirken farklı iletişimsel amaçlar için ise farklı metin türleri oluşturulur. Bu nedenle dil öğretimi aslında metin türü öğretimidir; diğer bir deyişle öğrencide metin türü edincini geliştirmektir. Collins'in de (1994; akt. Shokouhi ve Jamali, 2013, s. 129) belirttiği gibi metin türlerinin okuyucu performansları üzerinde de önemli bir etkisi vardır.

Metin türü edinci, yeni ya da yinelenen metin türleri içinde yer alabilme ve bunlara yanıt verebilme becerisidir; söylem tiplerini tekrar oluşturma gibi basit bir eylem değil, gerçek dünyadaki etkileşimlerde neler olduğunu anlayarak iletişimsel durumlara katılabilme yeteneğidir (Bhatia, 1999, 2000; akt. Paltridge, 2001, s. 7). Dolayısıyla önemli olan iletişimsel durumlara katılabilmektir. Bireyler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri doğrultusunda ancak bağlama uygun metin türü üreterek ya da çözümleyerek iletişime geçebilmektedir.

Farklı türde metinler, işlevlerine ve okunma amaçlarına göre farklı yollarla okunur. Okuma amaçları, okuyucuları metinsel bilgiye odaklanmaya ya da genel süreç stratejilerini benimsemeye iter. Yapılan araştırmalarda öğrenciler bilgilenme amacıyla görevlendirildiklerinde okuma sırasında sesli düşünerek bellek kullanımını genişletmişler ve açımlama, metinsel bilgiyi ilişkilendirme, metni açıklamak için artalan bilgisini kullanma gibi anlamayı kuvvetlendirici süreçleri işletmişlerdir. Eğlenme amacı ile görevlendirildiklerinde ise bellek kullanımını azaltmışlar ve metni ilişkisiz artalan bilgisi ile değerlendirme, anlamlandırmaya yardımcı olmayacak düşünceler üretme gibi zorunlu olmayan süreçlere girmişlerdir (Bohn-Gettler ve Kendeou, 2014, s. 207). Dolayısıyla okuyucuların kendini metin, metin tipi ve metin türüne göre ayarladıkları söylenebilir (Hudson, 2015, s. 108). Her düzeydeki yetkin okuyucular belli bilgiler için tarayarak, metin hakkında genel bir bilgi edinmek için göz atarak okumaya hazırlanırlar ya da metinlerin özellikle kendi amaçlarıyla ilgili bölümlerini büyük bir dikkatle tekrar okurlar (Wallace, 2008, s. 62).

Okuma, üst düzey bir düşünme sürecidir. Yapısal olarak metni anlama ile ilgili bilişsel bir "iş/eylem" olarak tanımlanır ve yazılı olarak sunulan anlamın kavranmasını ve anlamlandırılmasını gerektirir (Moorman ve Ashwin, 1994; akt. Uzun, 2009). Metin türünün yapısal özellikleri metne belli beklentilerle yaklaşılmasını ve belli stratejiler geliştirilmesini sağlar. Üstbiliş konusunu incelerken araştırmacılar tarafından, yetkin okurların okuma sürecinde

metni anlamalarına yardım eden çok sayıda üstbilişsel strateji kullandıkları (Pressley, 2000; akt. Tracey ve Morrow, 2017); ancak öğrencilerin üstbilişsel anlamlandırma stratejilerini çok az kullandıkları saptanmıştır (Yüksel, 2011). Okuma becerisinin geliştirilmesi için metin türlerinin özelliklerine göre üstbilişsel okuma stratejileri içselleştirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin metin türleri ile ilgili donanımlarının düzeyi, öğrencilerin bu konudaki gelişimlerini aynı doğrultuda destekleyecektir (McCarthy ve Carter, 1994, s. 28). Örneğin öğrencilere anlatı metinlerinin anlaşılması için yer, zaman, kişiler *vb*. anlatı-yapısı bileşenlerini bulmaktan çok, daha etkili çözümleme etkinlikleriyle metindeki kavramları ve ana iletiyi fark etme yetisi kazandırılmalıdır (Beck *vd*., 1982 ve Omanson, *vd*., 1984; akt. Grabe, 1997). Bu nedenle metin türünün yapısını çözümlemeye uygun okuma yöntem-teknikleri de belirlenmelidir. Metin türüne göre belirlenen okuma yöntem-teknikleri de türe uygun üstbilişsel okuma stratejileri geliştirmeye ortam hazırlar. Öğrencilerin bilgiyi anlama ve dönüştürmeye yönelik olarak kullandıkları bu üstbilişsel okuma stratejileri, derin stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Öğrencileri derin stratejiler kullanmaya yönlendirmek ve teşvik etmek, öğretmenin yapması gereken önemli görevlerden biridir. Özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyinde bu görev daha fazla önem kazanmaktadır (Yüksel, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin istenilen düzeye erişebilmesi için üstbilişsel farkındalıklarının eğitim yolu ile geliştirilmesi gerekmektedir (Altunkaya ve Sülükçü, 2018, s. 2504)

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında bir metni okurken kullanılan üstbilişsel okuma stratejilerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Ateş, 2013; Başaran, 2013; İnceçay, 2013; Çetinkaya-Edizer, 2015; Bahar, 2017); ancak bu çalışmalarda metin türü temel alınmadan genel olarak üstbilişsel okuma stratejileri üzerinde durulmuştur. Metin türlerinin anlaşılmasında etkileşimsel model ve ses temelli cümle gibi yöntemlerin etkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır (Kuzu, 2004; Vatansever-Bayraktar, 2015). Bununla birlikte hangi metin türünde hangi okuma yöntem-tekniğinin kullanılabileceğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa iletişimsel amaçlardaki farklılıklar üzerine yapılanan metin türleri, bu amaçların gerektirdiği farklı okuma yöntem-tekniklerini, bu yöntem-teknikler de farklı üstbilişsel okuma stratejilerini işletmeyi gerektirir. Yukarıda değinildiği gibi üstbilişsel bir açıyla öğrenme amaçlı okumanın değişkenlerinden olan metin, strateji ve görevi, yani farklı yöntem-tekniklere göre okumayı bir arada ilişkilendiren çalışmalara Türkçe öğretiminde yeterince yer verilmediği belirtilebilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirmektir. Böyle bir ilişkilendirme doğrultusunda şekillendirilecek Türkçe öğretimiyle dili daha etkili, yetkin ve ekonomik kullanabilen, aynı zamanda bu süreçte düşünce de üretebilen bireyler yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, "kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plâna alan bir yaklaşım" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45) olarak tanımlanan nitel araştırma yöntemlerinden kuram oluşturma desenini temel almaktadır. Kuram oluşturmada "verilerin içinde gömülü, saklı olan kuramcayı ortaya çıkarmak için araştırma yapılır. … Olguların içinde var olan ve o zamana dek bilinmeyen kuramcayı, düşünsel çerçeveyi bulup ortaya koyma etkinlikleri gömülü kuramcanın en önemli özelliğidir. … Bu tür araştırmada önce veriler toplanır. Sonra bu veriler kategorilere ayrılır. Bu kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilir. Seçici kodlama yapılır. Birleştirme yapılır. Gerekiyorsa yeni veriler toplanır" (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 80-81). Bu araştırma, kuram oluşturma deseninin nitel boyutunda ilişkilendirme çalışmasından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Metinlerin okunmasında, türlerine özgü üstbilişsel okuma stratejilerine olanak tanıyan okuma yöntem-tekniklerinin kullanılması gerektiği düşüncesiyle gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikle alanyazın taranmıştır. Yapılan araştırmalardan metin türleri (Kantemir, 1997; Kavcar ve Oğuzkan, 1999; Karadağ, 2001; MEB, 2018), okuma yöntem-teknikleri (MEB, 2006; Temizkan, 2009; Adalı, 2010; Ülper, 2010; Yıldız, 2010; Öz, 2011; Arıcı, 2012; Güneş, 2013; Karatay, 2014) ve üstbilişsel okuma stratejilerine (Singhal, 2006; Ülper, 2010; Karatay, 2014; Paris et al. 1996'dan akt. Hudson, 2015; Bahar, 2017) yönelik kuramsal veriler toplanmıştır. Veriler doğrultusunda bu üç ögenin özellikleri (*bk.* Çetinkaya-Edizer, Dilidüzgün, Ak-Başoğul, Karagöz ve Yücelşen, 2018) ve ilişkileri belirlenmiştir.

Metin türlerinin seçimi ile ilgili 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiş ve tüm metin türlerini içermesi nedeniyle 8. sınıf düzeyindeki türler temel alınmış; ancak araştırmacılar tarafından bazı türler eklenmiş (eleştiri), bazı türler programdan farklı olarak ayrı başlıklar (makale, deneme, fıkra, söyleşi; haber metni, reklam *vb.*) biçiminde sunulmuş ve bazı türler ise birleştirilmiştir (mani/ninni, şarkı/türkü).

Okuma yöntem-tekniklerinin seçiminde bazı yöntem-teknikler, araştırma kapsamına alınmamıştır. Buna göre sesli ve sessiz okuma yöntem-teknikleri, işitsel temelli türlerdir ve metnin okunması sürecinde kulağın etkin kılınması ya da kılınmaması ile ilintilidir (Ülper, 2010, s. 13). Hızlı okuma yöntem-tekniği süreyi temel alan; okuma tiyatrosu, söz korosu ve ezberleme yöntem-teknikleri de okuma sonrasında tekrar okuma yoluyla gerçekleştirilen yöntem-teknikler olduğu için kapsam dışında tutulmuştur.

Okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak sınıflandırılan üstbilişsel okuma stratejilerinden ise yalnız 'okuma sırası' stratejileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu seçimin gerekçesi okuma öncesinde belirlenen metin türlerine özgü üstbilişsel okuma stratejilerinin işletilmesine olanak tanıyan okuma yöntem-tekniklerinin okuma sırası aşamasında uygulanmasıdır.

Metin türüne özgü üstbilişsel okuma sırası stratejileri ve okuma yöntem-tekniklerini ilişkilendirmeyi amaçlayan araştırmanın verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Söz konusu üç öge temelinde ayrı ayrı edinilen veriler, metin türüne uygun okuma becerisini geliştirme amacıyla okuma yöntem-teknikleri ve üstbilişsel okuma sırası stratejileri bir çizelge oluşturularak ilişkilendirilmiştir.

Hazırlanan çizelge, 2 ölçme-değerlendirme ve 4 okuma eğitimi konusunda çalışmaları bulunan uzmanlara gönderilerek görüşlerine başvurulmuştur. 2 ölçme-değerlendirme uzmanı, çizelgeyi biçimsel olarak değerlendirmiştir. 4 alan uzmanının yaptığı açıklamalar da incelenerek aşağıda sıralanan önerilerin kabul edilmesine karar verilmiş ve çizelge son şeklini almıştır (*bk.* Tablo 1):

- U1 kodlu uzmanın görüşleri doğrultusunda, masal/efsane/destan türü için "2.8. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma" stratejisi ile görsel okuma yöntem-tekniği eklenmiştir.
- U2 kodlu uzmanın görüşleri doğrultusunda, şarkı türü için "2.10. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma" stratejisi eklenmiştir.
- U3 kodlu uzmanın görüşleri doğrultusunda aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:
    - Biyografi ve makale türüyle gösterimsel imge oluşturma arasında ilişki bulunmaması nedeninden ötürü "2.11. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/Gösterimsel imge oluşturma" stratejisinden gösterimsel imge oluşturma bölümü çıkarılmıştır.
    - Biyografi ve reklam türleri için "2.22. Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma" ve "2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma" stratejileri eklenmiştir.

- Makale türü için "2.27. Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb*. ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama" stratejisi eklenmiştir.
- Eleştiri türü için "2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma" stratejisi eklenmiştir.
- Masal/efsane/destan türü için "2.8. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma" ve "2.26. Gösterimsel imge oluşturma" stratejileri eklenmiştir.
- Mizahi fıkra türü için "2.13. Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme" stratejisi eklenmiştir.
- Dilekçe türünden tahmin ederek okuma yöntem-tekniği çıkarılmıştır.
- Şiir türü için "2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma" stratejisi eklenmiştir.

- U4 kodlu uzmanın görüşleri doğrultusunda aşağıdaki değişiklikler yapılmıştır:
  - Biyografi türü için "2.11. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/özetleme", "2.14. Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma", "2.22. Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma" ve "2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma" stratejileri eklenmiştir.
  - Makale türü için esnek ve özetleyerek okuma yöntem-teknikleri eklenmiştir.
  - Fıkra ve deneme ile diyagram, tablo, grafik *vb*. karma içerikli metin türleri için esnek okuma yöntem-tekniği eklenmiştir.
  - Kılavuz türü için işaretleyerek okuma yöntem-tekniği eklenmiştir.
  - Roman, tiyatro ve öykü türleri için "2.26. Gösterimsel imge oluşturma" stratejisi eklenmiştir.
  - Anı türü için "2.21. Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme" stratejisi eklenmiştir.

- Çizgi roman türü için "2.9. Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme" ve "2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma" stratejileri eklenmiştir.
- Fabl ve şiir türleri için "2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma" ve "2.26. Gösterimsel imge oluşturma" stratejileri eklenmiştir.
- Karikatür, mizahi fıkra, özlü sözler türleri için "2.27. Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb.* ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama" stratejisi eklenmiştir.
- Blog türü için "2.21. Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme", "2.22. Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma" ve "2.27. Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb.* ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama" stratejileri eklenmiştir.
- Sosyal medya mesajları türü için "2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma" ve "2.28. Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma" stratejileri eklenmiştir.
- Dilekçe türü için "2.22. Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma" stratejisi eklenmiş, metinlerle ilişkilendirme okuma yöntem-tekniği çıkarılmıştır.
- Afiş türü için "2.8. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma" ve "2.21. Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme" stratejileri eklenmiştir.
- E-posta türü için "2.27. Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb.* ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama" stratejisi eklenmiş, metinlerle ilişkilendirme okuma yöntem-tekniği çıkarılmıştır.
- Tekerleme türü için tahmin ederek okuma yöntem-tekniği eklenmiş, metinlerle ilişkilendirme okuma yöntem-tekniği çıkarılmıştır.

Alan uzmanlarından gelen görüşler doğrultusunda "2.11. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/Gösterimsel imge oluşturma" stratejisi üzerinde düzenlemeler yapılarak yeni stratejiler oluşturulmuştur. Buna göre stratejilerin son biçimi "2.11. Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/özetleme" ve "2.26. Gösterimsel imge oluşturma"dır. Ayrıca "2.23. Her bir paragrafın ana fikrini tahmin etme", "2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma", "2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma", "2.27. Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb.* ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama" ve "2.28. Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma" stratejileri eklenmiştir. Bununla birlikte okuma yöntem-tekniklerine uygun üstbilişsel okuma sırası stratejilerinin seçimi gözden geçirilmiş ve çizelge, farklı zamanlarda yeniden düzenlenmiştir.

Bulgular

Metin türüne uygun okuma becerisini geliştirmek için okuma sırasında işletilmesi beklenen okuma yöntem-teknikleri ve üstbilişsel okuma sırası stratejilerinin ilişkilendirilmesiyle oluşturulan çizelge aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1: Metin Türü Bağlamında Okuma Yöntem-Teknikleri ile Üstbilişsel Okuma Sırası Stratejilerinin İlişkilendirilmesi

Okuma Yöntem-Teknikleri	**Üstbilişsel Okuma Sırası Stratejileri***
Makale	
Soru sorarak Not alarak İşaretleyerek Eleştirel Tartışarak Seçmeli Metinlerle ilişkilendirme Esnek Özetleyerek	**2.2.** Okurken not tutma **2.3**. Anladığından emin olmak için yavaş fakat dikkatli okuma/Okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma, okuma hızını ayarlama **2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine alma **2.5.** Anlamayı artırmak için sözlük, genel ağ gibi başvuru kaynaklarını kullanma **2.6.** Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma **2.7.** Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma **2.9**. Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme **2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.11.** Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/özetleme **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.13**. Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin

[1] Aşağıdaki üstbilişsel okuma stratejileri, tüm metin türleri için ortak olarak kabul edilmiştir:
2.1. Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma
2.16. Dilbilgisel ilişkileri kestirme/Bağlayıcıları tanıma
2.17. Sözcükleri parçalama
2.18. Sözcükleri gruplandırma
2.19. Sözcükleri ilişkilendirme
2.20. Etkinleştirilen biçimsel şemadan/tür bilgisinden yararlanma

	etmeye çalışma **2.15.** Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme/özetleme **2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme **2.22**. Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.23.** Her bir paragrafın ana fikrini tahmin etme **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.27.** Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb*. ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama **2.28.** Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Deneme	
Eleştirel Tartışarak Metinlerle ilişkilendirme Esnek	**2.3.** Anladığından emin olmak için yavaş fakat dikkatli okuma/Okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma, okuma hızını ayarlama **2.7.** Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma **2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme **2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.13.** Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.15.** Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme/özetleme **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.25.** Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma **2.28.** Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Fıkra	
Eleştirel Tartışarak Metinlerle ilişkilendirme Esnek	**2.3.** Anladığından emin olmak için yavaş fakat dikkatli okuma/Okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma, okuma hızını ayarlama **2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme **2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.13.** Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.15.** Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme/özetleme **2.27.** Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb*. ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama **2.28.** Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Söyleşi	
Eleştirel Tartışarak Metinlerle ilişkilendirme	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.13.** Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.28.** Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Eleştiri	
Soru sorarak	**2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine

İşaretleyerek	alma
Eleştirel	**2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme
Tartışarak	**2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
Metinlerle ilişkilendirme	**2.13.** Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme
	2.14. Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
	2.15. Metinde geçen karmaşık fakat önemli bilgi ve düşünceleri ayırt etme/özetleme
	2.21. Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme
	2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
	2.28. Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Anı	
Tahmin ederek	**2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme
Soru sorarak	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Özetleyerek	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Metinlerle ilişkilendirme	**2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme
	2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma
Biyografi/Otobiyografi	
Soru sorarak	**2.2.** Okurken not tutma
Not alarak	**2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine alma
İşaretleyerek	**2.11.** Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme/özetleme
Seçmeli	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Metinlerle ilişkilendirme	**2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma
Özetleyerek	**2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
Gezi Yazısı	
Eleştirel	**2.2.** Okurken not tutma
Not alarak	**2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine alma
İşaretleyerek	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma
Seçmeli	**2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
Görsel	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Metinlerle ilişkilendirme	**2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme
	2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
	2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma
	2.28. Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Mektup/ Kartpostal	
Eleştirel	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Metinlerle ilişkilendirme	**2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme
	2.14. Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
	2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma

E-posta	
Göz atarak Ekran dijital Tahmin ederek	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.27.** Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb*. ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama
Sosyal medya mesajları	
Göz atarak Görsel Eleştirel Tartışarak Ekran dijital Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.28.** Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Blog	
Soru sorarak Eleştirel Ekran dijital Seçmeli Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.27.** Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb*. ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama
Günlük	
Soru sorarak Eleştirel Metinlerle ilişkilendirme	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
Reklam	
Görsel Eleştirel Ekran dijital Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.25.** Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
Haber metni	
Göz atarak Tahmin ederek Soru sorarak Görsel Seçmeli Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.27.** Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb*. ögelerden

	yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama
Dilekçe	
Seçmeli	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma
Broşür	
Göz atarak Görsel Eleştirel Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
Afiş	
Göz atarak Soru sorarak Görsel Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	
Görsel Seçmeli Soru sorarak Metinlerle ilişkilendirme İşaretleyerek	**2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine alma **2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.21.** Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma **2.27.** Başlık, okuma ilerledikçe alt başlık, görsel çizimler *vb*. ögelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama
Listeler (rehber vs.)	
Göz atarak İşaretleyerek Görsel Seçmeli Metinlerle ilişkilendirme	**2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine alma **2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma
Kroki/harita	
İşaretleyerek Görsel Seçmeli Metinlerle ilişkilendirme	**2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine alma **2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.22.** Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme veya ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma

Diyagram, tablo, grafik vb. karma içerikli metin	
İşaretleyerek Görsel Tartışarak Seçmeli Metinlerle ilişkilendirme Esnek	**2.4.** Önemli bilginin ve/veya anahtar noktaların altını çizme veya yuvarlak içine alma **2.6.** Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma **2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.28.** Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	
Eleştirel Tartışarak Yaratıcı Metinlerle ilişkilendirme	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.12.** Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.28.** Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma
Öykü	
Tahmin ederek Eleştirel Özetleyerek Yaratıcı Görsel Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme **2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.25.** Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma **2.26.** Gösterimsel imge oluşturma
Roman	
Tahmin ederek Eleştirel Özetleyerek Yaratıcı Metinlerle ilişkilendirme	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme **2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.25.** Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma **2.26.** Gösterimsel imge oluşturma
Tiyatro	
Tahmin ederek Eleştirel Özetleyerek Yaratıcı Metinlerle ilişkilendirme	**2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme **2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma **2.25.** Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma **2.26.** Gösterimsel imge oluşturma
Masal/efsane/destan	
Tahmin ederek Eleştirel Özetleyerek Yaratıcı Metinlerle ilişkilendirme Görsel	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma **2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme **2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma **2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma **2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma

	2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma
Fabl	
Tahmin ederek	**2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme
Eleştirel	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Özetleyerek	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Yaratıcı	**2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
Metinlerle ilişkilendirme	**2.25.** Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma
Çizgi roman	
Tahmin ederek	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma
Görsel	**2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme
Eleştirel	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Özetleyerek	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Yaratıcı	**2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
Metinlerle ilişkilendirme	
Karikatür	
Tahmin ederek	**2.8.** Metindeki grafik, tablo ve resim gibi kavramlardan yararlanma
Görsel	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Eleştirel	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Yaratıcı	**2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
Metinlerle ilişkilendirme	
Mizahi fıkra	
Tahmin ederek	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Eleştirel	**2.13.** Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme
Metinlerle ilişkilendirme	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Yaratıcı	**2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma
Şiir	
Eleştirel	**2.6.** Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma
Yaratıcı	**2.9.** Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme
Metinlerle ilişkilendirme	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Esnek	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
	2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
	2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma
Şarkı/türkü/mani/ninni	
Metinlerle ilişkilendirme	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Yaratıcı	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
Eleştirel	**2.24.** Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
	2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma

Tekerleme/sayışmaca	
Yaratıcı	**2.7.** Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma
Tahmin ederek	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
	2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma
Bilmece	
Tahmin ederek	**2.10.** Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma
Metinlerle ilişkilendirme	**2.14.** Anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük öbeklerini bağlam içinde tahmin etmeye çalışma
	2.24. Yeni bilgilerle önceki bilgileri ilişkilendirme, çağrışım oluşturma
	2.25. Yazınsal araçlar ya da retorik stratejiler gibi metne özgü özellikleri tanıma
	2.26. Gösterimsel imge oluşturma

Metin türüne uygun üstbilişsel okuma stratejilerinin işletilebilmesi için ilgili türe uygun okuma yöntem-tekniklerinin belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda bulgular özetlendiğinde Tablo 1'e göre metinlerle ilişkilendirme ve eleştirel okumanın genellikle her metin türünde ele alınması gereken okuma yöntem-teknikleri olduğu görülmüştür. Roman, öykü, anı *vb*. olaya dayalı metin türlerinde tahmin ederek ve özetleyerek okuma, bunun yanı sıra kurgusal olan olaya dayalı metin türlerinde ek olarak yaratıcı okuma yöntem-tekniğinin kullanılması söz konusudur. Makale, biyografi, eleştiri, anı, gezi yazısı, kılavuz, liste, kroki, diyagram gibi bilgi iletici metin türleri ile soru sorarak, işaretleyerek ve not alarak okuma yöntem-teknikleri; makale, deneme, söyleşi ve sosyal medya mesajları gibi metin türleriyle de tartışarak okuma yöntem-tekniği ilişkilendirilmiştir. Biyografi, makale, gezi yazısı, dilekçe, haber metni gibi okuyucunun amaçladığı bilgi doğrultusunda ele alacağı metin türlerinde seçmeli okuma yöntem-tekniği; sosyal medya mesajları, e-posta, broşür ve afiş gibi metin türlerinde göz atarak okuma yöntem-tekniği; şiir, deneme, fıkra, makale gibi anlamca yoğun olan metin türlerinde ise esnek okuma yöntem-tekniğinin temel alındığı söylenebilir. Masal/efsane/destan, çizgi roman, karikatür, broşür, afiş, kroki *vb*. metin türleri görsel okuma yöntem-tekniği; şarkı/türkü/ninni, şiir, tekerleme, özlü sözler gibi metin türleri yaratıcı okuma yöntem-tekniği; tekerleme, bilmece gibi metin türleri tahmin ederek okuma yöntem-tekniği; sosyal medya mesajları, e-posta, blog ve reklam gibi metin türleri ise ekran dijital okuma yöntem-tekniği ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra üstbilişsel okuma sırası stratejilerinin ise türe özgü okuma yöntem-teknikleri bağlamında şekillendiği; bilgilendirici, öyküleyici ve şiir metin türleri üst kategorilerinde benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Metinler, yöntem-teknikler ve stratejiler, üstbilişsel okumanın bileşenleridir. Türkçe derslerinde metin türüne özgü okuma yöntem-teknikleri ile okuma etkinliklerinin

gerçekleştirilmesi gerekir. Bu yolla okur, hem okuma sürecini kontrol edebilmekte hem de yetkin okur özelliklerine ulaşabilmektedir. Örneğin bilgilendirici metinler türlerine göre seçmeli, göz atarak, özetleyerek ve not alarak okunurken yazınsal metinler görsel, tahmin ederek, eleştirerek, metinlerle ilişkilendirilerek okunur (Ontario, 2004). Metin türünün değişik örnekleriyle karşılaşan öğrenci, üstbilişsel süreçleri işletip eski deneyimlerini hatırlayarak metinlere önceki bilgileri doğrultusunda belli beklentilerle yaklaşacak, daha kısa sürede ve daha etkili anlama ve anlatma eylemlerini gerçekleştirebilecektir (Kim, 2006, s. 33-39). Dolayısıyla öğrencilerin yazılı metinlerin çok sayıda çeşidiyle karşılaşması önemlidir. Bu süreçte metin türüne uygun okuma yöntem-tekniklerinin işletilerek üstbilişsel okuma stratejisi öğretimi yapılmasının okuduğunu anlamlandırma noktasında gerekli olduğu düşünülmektedir; ancak Çetinkaya-Edizer, Dilidüzgün, Ak-Başoğul, Karagöz ve Yücelşen (2018) tarafından yapılan çalışma, bunun tam tersini göstermektedir. Çalışmaya göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında metin türüne uygun okuma yöntem-teknikleri ve üstbilişsel okuma stratejilerinin uygulanmadığı ve farklı metin türlerinde aynı okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanıldığı saptanmıştır.

Bu düşünceden yola çıkılarak çalışmada metin türüne uygun okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma sırası stratejileri ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirilme sonucu oluşturulan çizelgeye göre her metin türünün farklı ve kendine özgü okuma yöntem-teknikleri ile üstbilişsel okuma sırası stratejilerini işe koşmayı gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öneri niteliği taşıyan çizelgenin uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından hazırlanacak okuma etkinlik ile materyallerine yardımcı ve yol gösterici olacağı öngörülmektedir. Alanyazında bu konuda hazırlanan bir çalışma olmaması nedeniyle söz konusu araştırmanın, okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesi bakımından yapılacak nitel ve nicel çalışmalar için bir başlangıç noktası oluşturacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2502-2517.

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(4), 258-273.

Bahar, M. A. (2017). *4mat öğretim düzenine göre gerçekleştirilen üstbilişsel okuma eğitiminin üstbilişsel okuma stratejisini kullanma ve olgusal bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, *8*(8), 225-240.

Bohn-Gettler, C. M. ve Kendeou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure during reading. *Contemporary Educational Psychology, 39,* 206-219.

Cırık, İ. (2011). Stil & strateji etkileşimi. S. Fer (*ed.*), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetinkaya Edizer, Z. (2015). An analysis of prospective Turkish teachers' metacognitive reading strategy use. *The Anthropologist*, *22*(2), 249-256.

Çetinkaya Edizer, Z., Dilidüzgün, Ş., Ak Başoğul, D., Karagöz, M. ve Yücelşen, N. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde kullanılan üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne uygunluk bağlamında değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(29), 479-511.

Flavell, J. H. ve Wellman, H. M. (1977). Metamemory. R. V. Kail ve J. W. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition* içinde (3-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Grabe, B. (1997). Discourse analysis and reading instruction. T. Miller. (Yay. Haz.). *Functional approaches to written text: classroom applications* içinde (2-18). Washington DC: English Language Programs, United States Information Agency.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Hudson, T. (2015). *Teaching second language reading* (10th Edition). China: Oxford University Press.

İnceçay, G. (2013). Metacognitive online reading strategies applied by EFL students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4),* 390-407.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Engin Yayınları.

Karadağ, M. (2001). *Kuram-yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım.* Ankara: Ürün Yayınları.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kim, M. (2006). Genre-based approach to teaching writing. *TESL Working Paper Series*, *4*(2), 33-39.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 55-77.

McCarthy, M. ve Carter, R. (1994). *Language as discourse, perspectives for language teaching*. USA: Routledge.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Ontario, Ministry of Education. (2004). *Think literacy: cross-curricular approaches, grades 7-12*. Erişim adresi: http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/ThinkLitEnglish10-12.pdf.

Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Shokouhi, H. ve Jamali, R. (2013). Metacognitive reading strategies and the text type. S. Baleghizadeh ve K. Zahedi (*ed.*), *Handbook of current research on teaching English language skills* içinde (128-141). Tehran: Shahid Beheshti University.

Singhal, M. (2006). *Teaching reading to adult second language learners: theoretical foundation, pedagogical applications, and current issues*. USA: The Reading Matrix Inc.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Swales, J. M. (1999). *Genre analysis: English in academic research settings*. UK: Cambridge University Press.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tracey, D. H. ve Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış*. H. Ülper (*çev. ed.*). Ankara: Pegem Akademi.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi, 143*, 7-19.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(40), 595-612.

Wallace, C. (2008). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya okuma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, S. (2011). Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar. S. Fer (*ed.*) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (148-167). Ankara: Anı Yayıncılık.

Extended Abstract

Purpose and Significance

Reading defined as a cognitive work / action related to comprehension of the text is a high-level thinking process. It requires the comprehension of the meaning presented in writing (Moorman and Ashwin, 1994; cited in Uzun, 2009). The structural features of the text type enable readers to approach to the text with certain expectations and to develop certain strategies. When examining metacognition, the researchers found out that competent readers use a number of metacognitive strategies in the reading process (Pressley, 2000; cited in Ülper, 2017); however, students use minimal metacognitive comprehension strategies (Yüksel, 2011). In order to improve reading skills, metacognitive reading strategies should be internalized, and reading methods-techniques should be determined according to the characteristics of text types in order to analyze the structure of text type.

After the literature review, it has been seen that there are studies to determine the metacognitive reading strategies (Başaran, 2013; İnceçay, 2013; Çetinkaya-Edizer, 2015; Bahar, 2017); however, these

studies generally focus on metacognitive reading strategies without taking consideration of text type. There are also studies investigating the effect of methods such as interactive model and sound based sentence on understanding texts of different types. (Kuzu, 2004; Vatansever-Bayraktar, 2015). However, there is no study relating reading methods-techniques to different types of texts. In fact, different types of texts constructed on the differences in communicative purposes require different reading methods-techniques, and these methods-techniques give opportunity to use different metacognitive reading strategies. The aim of the study is to relate metacognitive reading strategies with reading methods-techniques in the context of the text type.

Method

This study is based on the theory building pattern of qualitative research methods. In theory creation, research is done to reveal the hidden establishment embedded in the data In such research, the data is first collected and categorized into categories, and new data can also be collected after the created categories are related with each other (Sönmez and Alacapınar, 2013: 80). This research consists of the relating part of the research in the qualitative dimension of the theory building pattern.

In the research, first of all the literature review for the text types (Kantemir, 1997; Kavcar and Oğuzkan, 1999; Karadağ, 2001), reading methods-techniques (Temizkan, 2009; Adalı, 2010; Ülper, 2010; Yıldız, 2010; Öz, 2011; Arıcı, 2012; Güneş, 2013; Karatay, 2014) and metacognitive reading strategies (Singhal, 2006; Ülper, 2010; Karatay, 2014; Paris et al. 1996, Hudson, 2015; Bahar, 2017) has been done. According to data, the characteristics of these three elements (Çetinkaya-Edizer, Dilidüzgün, Ak-Başoğul, Karagöz and Yücelşen, 2018) and their relations were determined.

Turkish Course Curriculum (2018) was examined for the selection of text types and the research was based on the types in the 8th grade level because it includes all text types among the others. However, some types have been added (criticism) by researchers, and some types are presented in the form of separate titles (article, essay, clause, interview, news text, advertisement, etc.) and some types are combined (ballad/lullaby, song/folk song).

Among the metacognitive reading strategies classified as pre-, while, and post-reading strategies, only while reading strategies were included in the study. The reason for this selection is that the reading methods-techniques which allow the applying of metacognitive reading strategies specific to the text types determined before reading are applied while reading process.

Descriptive analysis was used to analyze the data of the study. The data acquired separately on the basis of these three items are related to reading methods-techniques and metacognitive reading strategies in order to improve the reading skills appropriate to the text type. The prepared table was organized after taking opinions of 6 experts in total, 2 of them have studies on testing and evaluation and 4 of them have studies on reading education.

Results

As a result of the study, it has been seen that narrative texts such as novel, story, memoir are related with the reading methods of guessing and summarizing, and fictional ones also require the creative reading. It can be said that selective reading is used for reading texts, which readers deal with the line of their purpose, such as biography, article, travel writing, petition, news etc.; scanning for social media, emails, brochures and banners; flexible reading for texts with intensive meaning such as poetry, essays, news articles and articles. Text types such as fairy tales / legends / sagas, comic books, cartoons, brochures, banners etc. are related to visual reading method-technique; text types such as songs / folk songs / poetry, rhymse and sayings are related to creative reading; the text types such as tongue twisters and riddles are related to the reading method of guessing and the text types of social media, email and advertisement have been associated with the digital screen reading. In addition, metacognitive while reading strategies were shaped in the context of genre-specific reading method-techniques; were found to be similar in the upper categories of informative, narrative and poetry text types.

Discussion and Conclusions

Texts, methods and strategies are components of metacognitive reading. In Turkish lessons, reading activities should be carried out by reading methods-techniques specific to the text type. In this way, the reader can control both the reading process and gains the features of a competent reader. For example, while informative texts can be read selectively, by scanning, summarizing and taking notes;

literary texts are read visually, by guessing, being criticized or associated with texts (Ontario, 2004). In this process, it is considered that it is necessary to teach metacognitive reading strategies applying reading methods-techniques appropriate to the text type. The study made by Çetinkaya-Edizer, Dilidüzgün, Ak-Başoğul, Karagöz and Yücelşen (2018) showed that the reading methods-techniques and metacognitive reading strategies were not applied in the textbooks of secondary schools and that the same reading methods- techniques and metacognitive reading strategies were used for different text types.

Based on this idea, metacognitive reading strategies appropriate to the text types have been associated with the reading methods-techniques in the study. According to the results of the association, it is concluded that each text type requires different and distinctive reading methods-techniques and metacognitive while reading strategies. In this context, it is foreseen that the table which is a proposal will help and guide the reading activities and materials prepared by the practitioners and researchers.

Katrancı, M. ve Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1817-1839.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1817-1839, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

EBEVEYNLERİN, ÇOCUKLARIN OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI İLE ÇOCUK KÜTÜPHANESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ*

Mehmet KATRANCI**

Aykut YETGİN***

Geliş Tarihi: Mart, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Bu araştırmada ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine ve çocuk kütüphanesinden beklentilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmaya 118 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan *Okuma Alışkanlığına ve Kütüphane Kullanımına Yönelik Ebeveyn Anketi* kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe okudukları kitap sayısının da arttığı ancak katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin okuma alışkanlığının olmadığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin, çocuklarını kitap okumaya teşvik etmek için en çok çocuklarının ilgisine/isteğine yönelik kitaplar alma ve kitap okuyarak model olma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Katılımcıların, çocuklarının okuyacakları kitapları belirlerken çoğunlukla çocuklarının isteklerini dikkate aldıkları ya da fazla sayıda resim içeren kitapları seçtikleri tespit edilmiştir. Ebeveynler çocuklara kütüphaneyi sevdirmek için kütüphanenin, çocukların renkli dünyasına uygun şekilde düzenlenmesini ve kütüphane içeriğinin zenginleştirilmesini önermişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin kütüphanede çocuklara yönelik düzenlenen etkinliklerin sayısının artırılması ve kütüphane çalışanlarına çocuk psikolojisine yönelik eğitim verilmesi beklentisinde oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn, okuma alışkanlığı, çocuk kütüphanesi.

PARENTS' VIEWS ON CHILDREN'S READING AND LIBRARY HABITS AND CHILDREN'S LIBRARY

Abstract

The aim of this study is to determine the views of parents on children's reading and library habits and their expectations from the children's library. 118 parents participated in the research in which phenomenological design was used. In the study, Parental Survey for Library Use and Reading Habit was used as data collection tool, which was prepared by the researchers. Content analysis technique was used to analyse the data. As a result of the

* Bu çalışma, 22-25 Kasım 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen Uluslararası Çağdaş Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda (ISCESS) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, mtkatranci@gmail.com

*** Sınıf Öğretmeni; Milli Eğitim Bakanlığı, aykutyetgin@yahoo.com

research, it was stated that the number of books read increased according to the parents' educational level, but about two thirds of the participants did not have reading habits. It was observed that in order to encourage children to read books, parents were most likely to use the techniques by buying books for the interest/desire of the children and being a model by reading books. It was noticed that the participants usually chose the books for their children by taking care of children's desire or choosing the books containing a large number of pictures. Parents recommended that to popularize the library, it be organized in accordance with the colourful world of children and its content be enriched. In addition, it was understood that parents expected to increase the number of activities for children in the library and to educate the library staff for children's psychology.

Keywords: Parents, reading habit, children's library.

1. Giriş

Okuma, okul öncesi dönemde görsel olarak başlayan ve hayatın sonuna kadar kademeli olarak devam eden bir süreçtir. Duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci olarak tanımlanan okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşünceyi zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir (Güneş, 2012; Yılmaz, 2018). Hem bir konu hakkında bilgi edinmeyi hem de estetik ve sanat duygularının gelişmesine katkıda bulunan okuma; kişinin kendini yenilemesi, sınırlarını zorlaması, evrenselliğe ulaşması için vermiş olduğu basit ama eşsiz bir mücadeledir (Erdağı Toksun ve Toprak, 2019; Ungan, 2008). Okuma becerisi, bireyin okul yaşamı boyunca akademik başarısını etkilediği gibi günlük hayatta da ihtiyaç duyduğu en temel becerilerden biridir (Harrison, 2012, s. 41). Günümüzde okuma; yol bulmak için harita kullanımından, tabelaların gösterdiği yönleri algılamaya, gelişen bilgi ağına erişmede internet kullanımından değişik konulardaki grafikleri çözümlemeye, geçmişle bağ kurmak için tarih kitaplarını karıştırmadan serbest zaman etkinliği olarak bir romanı anlamaya kadar hemen her alanda bir zorunluluğa dönüşmüştür (Bayat ve Çetinkaya, 2018, s. 986).

Hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri; içinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olarak adlandırılmasına (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 432) ve buna bağlı olarak bireyin ezber bilgi yerine karar verme, sorumluluk alma, yaratıcı düşünme, problem çözme, birlikte çalışabilme gibi becerilere de sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte her ne kadar okuma materyallerinde dijitalleşme yaşansa da basılı bir materyal olarak kitaplar; bireylerin okuma ile ilk tanıştığı önemli bir kaynak olması, bilgiye ulaşmada sağladığı güvenilirlik ve bireyler üzerindeki etkisi açısından önemlidir. Günümüzde teknolojinin sağladığı imkânlarla bilgiye daha kolay ulaşıldığı ve bunun sonucunda kütüphanelere olan ihtiyacın azaldığı düşünülse de kütüphanelerin bireylere olan katkısı birçok katkısı bulunmaktadır.

Kütüphaneler; kaynak tarama, sosyalleşme, kitap seçme, ders çalışma gibi konularda bireylere önemli imkânlar sunmaktadır. Bu imkânlar sayesinde kütüphaneler önemini hâlâ korumaktadır.

Toplumun özgür, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerden oluşmasını sağlamak için öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme gibi birçok becerinin kazanılmasına yardımcı olan okumanın yaşam boyu öğrenme kaynağı olarak görülmesi ve alışkanlık halini alması gerekmektedir (Demirer, Çintaş Yıldız ve Sünbül, 2011, s.1030). Bilgi evleri olarak da adlandırılan kütüphaneler, bireyin okuma alışkanlığı kazanması açısından önemli bir mekândır. Okuma alışkanlığı için alanyazında farklı tanımlar yapılmıştır. Olcay (1990) okuma alışkanlığını, okuma becerisini hayatı boyunca sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemi olarak tanımlarken; Doğanay (2001, s. 41) okuma alışkanlığını, kişinin okuma eylemini bir gereksinim olarak algılayıp yaşam boyu ve düzenli biçimde bu eylemi gerçekleştirmesi olarak tanımlamaktadır. Okuma alışkanlığı Ogbodo (2010)'a göre bireyin okuma sevgisini ifade eden bir davranış; Sangkaeo (1999)'a göre ise okuma ve okuma zevklerinin benzerliğini ifade eden bir davranıştır. Konan (2013, s. 32) okuma alışkanlığını; bireyin okuma eylemini yaşam boyu, düzenli ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirerek, bunu yaşam biçimi hâline getirmesi olarak tanımlamaktadır. Kakırman Yıldız (2016, s. 96)'ya göre okuma alışkanlığı, bireyin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevk için yapmasını sağlamak için kazandırılması gereken bir beceridir. Verilen tanımlardan yararlanılarak okuma alışkanlığı; bireyin okumayı bilgi edinme ve kendini geliştirme açısından bir ihtiyaç olarak görmesi ve okuma eylemini keyif alarak düzenli bir şekilde gerçekleştirmesi şeklinde tanımlanabilir.

Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007), okuma alışkanlığının çocuklara olan bireysel yararlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- Zihinsel gelişime katkı sağlar.
- Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmayı sağlar.
- Kelime dağarcığının zenginleşmesine katkı sağlar.
- Sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirilmesine katkı sağlar.
- İletişim becerisinin güçlenmesini sağlar.
- Akademik başarıyı artırır.

Okuma alışkanlığının yararları ile ilgili yukarıda verilenler, bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı ve kullanacağı beceriler olması bakımından önemlidir. Bu becerilerin kazandırılması bakımından ebeveynlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevler; çocuklara

kitap okuma konusunda model olma, kitap seçiminde rehberlik yapma, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma olarak ifade edilebilir. Tanju (2010), çocukların kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin yaptığı çalışmada; çocukların kütüphanelerle tanıştırılması gerektiğini bunun için de ebeveynlerin uygun zamanda çocuklarını kütüphaneye götürerek gezdirmeleri ve kütüphaneye üye olmaya teşvik etmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu sayede çocuk, kütüphaneyi sevecek ve kendi ilgisine yönelik kitaplar seçmek için düzenli kütüphane ziyaretini alışkanlık hâline getirebilecektir.

Serbest zamanlarda yapılan okuma, çocukların kişilik ve zihinsel gelişimi için oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde gelişen okuma alışkanlıkları, hayatın geri kalanında da devam etmektedir (Majid, 2018, s. 56). Çocuğa küçük yaşlardan itibaren kitapla buluşma fırsatı veren ve yanında kitap okuyarak ona model olan ebeveynler, çocuğun okuma ilgisinin oluşmasında belirleyici bir rol üstlenirler (Yavuzer, 1997, s. 165). Ebeveynlerin çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırma noktasındaki gayreti ileride çocuğun iyi bir okuryazar ve bilinçli bir kütüphane kullanıcısı olması açısından belirleyicidir. Bu alışkanlıkların kazandırılmasında çocuk kütüphanelerinin ilk çocukluk döneminden ergenlik döneminin sonuna kadar bireyler için önemli bir mekân olduğu söylenebilir. Çocuk kütüphaneleri, çocukların okuma alışkanlığı kazanması aşamasında onları eğlenceli ortamlarla buluşturur; nitelikli kitaplarla ve diğer kaynaklarla tanıştırır (Cevher, 2015, s. 5).

Alanyazında farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalar (Çetinkaya, 2004; İnan, 2005; Keleş, 2006; Suna, 2006; Kaynar, 2007; Balcı, 2009; Arıcı, 2009), öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar (Acıyan, 2008; Güngör, 2009; Berkant ve Tüzer, 2017; Aksoy, 2018), okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Yıldız, 2010; Hanedar, 2011), farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerin kütüphane kullanım alışkanlıklarını inceleyen araştırmalar (Şahin, İşcan ve Maden, 2009; Bayis, 2010; Cevher, 2015) bulunmaktadır. Kütüphane kullanımı ile okuma alışkanlığını ebeveyn görüşlerine dayalı olarak inceleyen az sayıda çalışmaya (Kakırman Yıldız, 2016; Öztürk ve Aksoy, 2016) ulaşılmıştır. Ebeveynlerin okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı konusundaki tutumunun, çocuğun gelecekte bu alışkanlıklara sahip olması üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Bu etkinin önemi göz önünde bulundurularak araştırmada ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine ve çocuk kütüphanesinden beklentilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- Ebeveynlerin, kendilerinin kitap okuma alışkanlıkları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- Ebeveynlerin, çocuklarının kitap okuma alışkanlıkları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- Ebeveynler, çocuklarını kitap okumaya yönlendirmek için neler yapmaktadırlar?

- Ebeveynlerin, kitap okuma alışkanlığının çocuklarına kazandırdıkları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- Ebeveynler, çocuklarının okuyacakları kitapları nasıl seçmektedirler?

- Ebeveynlerin, çocuklara kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılması için yapılması gerekenlerle ilgili önerileri nelerdir?

- Ebeveynlerin, halk kütüphanelerinin okul öncesi ve çocuk bölümünden beklentileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 39). Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerinden yararlanarak bir kavram ya da olguyu nasıl algıladıklarına, nasıl anlamlandırdıklarına ya da nasıl tanımladıklarına odaklanmaktadır. (Patton, 2014; Creswell, 2013). Bu araştırmada, ebeveynlerin okuma alışkanlığının nasıl oluştuğuna, çocuk kütüphanesine yönelik algılarına ve çocuk kütüphanesinden beklentilerine odaklanıldığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 72 kadın ve 46 erkek olmak üzere toplam 118 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmada ebeveynlerin, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine ve çocuk kütüphanesinden beklentilerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlandığı için çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009;

Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların belirlenmesinde çocuk sahibi ebeveyn olma, Kırıkkale İl Halk Kütüphanesinin çocuk bölümüne üye olma ve araştırmaya katılmak için gönüllü olma ölçütleri temel alınmıştır. Çalışma grubunun ayrıntılı demografik bilgilerine bulgular bölümünde yer verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Okuma Alışkanlığına ve Kütüphane Kullanımına Yönelik Ebeveyn Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracının hazırlanması sürecinde öncelikle kitap okuma alışkanlığına ve kütüphane kullanımına yönelik araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra Kırıkkale Halk Kütüphanesi Okul Öncesi ve Çocuk Bölümü kullanıcısı olan beş gönüllü ebeveyn ile birebir görüşme yapılmış ve kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerden yararlanılarak demografik bilgilere yönelik yedi adet çoktan seçmeli, okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımına yönelik sekiz adet açık uçlu sorudan oluşan taslak veri toplama aracı hazırlanmıştır. Taslak veri toplama aracı 1'i ölçme değerlendirme, 7'si Türkçe eğitimi alanında çalışan olmak üzere toplam sekiz alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanların açık uçlu sorulara yönelik görüşlerinden yararlanılarak kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Lawshe tarafından geliştirilen bu tekniğe göre her uzman maddelerle ilgili "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor", "madde yapı ile ilgili ancak gereksiz" ya da "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor" şeklinde görüş belirtmektedir. KGO'nun hesaplanması KGO= (Maddeye gerekli diyen uzman sayısı/Görüş bildiren uzman sayısı/2)-1 formülünden yararlanılarak yapılmaktadır. Görüşüne başvurulan uzman sayısına göre elde edilen KGO'nun geçerli olabilmesi için en düşük değer, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Bu çalışmada sekiz uzmanın görüşüne başvurulduğu için kapsam geçerlik ölçütü 0,78 olarak belirlenmiştir. Uzmanların görüşlerinden yararlanılarak hesaplanan KGO'lara göre değeri 0,78'in altında kalan iki açık uçlu soru anketten çıkarılmıştır. Ayrıca uzmanların önerileri dikkate alınarak demografik bilgileri belirlemek amacıyla hazırlanan çoktan seçmeli sorulardan iki tanesi de anketten çıkarılmıştır. Sonraki adımda taslak veri toplama aracı bir dil uzmanının görüşüne sunulmuş ve veri toplama aracında dil, anlatım ve imla kurallarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Anketin pilot çalışması için kütüphane üyesi olan dört ebeveyn ile deneme görüşmesi yapılarak ankette yer alan maddeler ebeveynlere sesli olarak okunmuştur. Ebeveynlerden, kendilerine okunan maddelerden ne anladıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Yapılan görüşmelerden sonra ankette yer tüm soruların araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilmiştir. Tüm aşamaların sonucunda beş çoktan seçmeli ve altı açık uçlu sorudan oluşan "Okuma Alışkanlığına ve Kütüphane Kullanımına Yönelik Ebeveyn Anketi" elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Nisan-Mayıs ayları arasında toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde Kırıkkale İl Halk Kütüphanesinin okul öncesi ve çocuk bölümüne ödünç kitap almak ya da daha önce ödünç olarak aldığı kitabı teslim etmek üzere gelen ebeveynlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan ebeveynlerden "Okuma Alışkanlığına ve Kütüphane Kullanımına Yönelik Ebeveyn Anketi"ni doldurmaları istenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sürecinde demografik bilgilere yönelik sorular ile açık uçlu sorulara verilen cevaplar birbirinden farklı şekilde analiz edilmiştir. Demografik bilgilere yönelik sorulardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; bu veriler frekans ve yüzde tablosu şeklinde sunulmuştur. Ebeveynlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar iki araştırmacı için çoğaltılmış ve çalışmanın güvenirliğini artırmak için inceleme ve çözümleme süreci araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız şekilde yürütülmüştür. Araştırmacılar verileri inceleyerek kodlama işlemini soru başlıklarına göre gerçekleştirmiştir. Daha sonra bağımsız şekilde yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve araştırmacıların kodlamaları arasındaki uyuşma katsayısının 0,86 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuca göre kodlayıcılar arasındaki uyumun yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar frekans tabloları şeklinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcılara, cinsiyetine ve öğrenim durumuna göre kod verilerek görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bulgular desteklenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden örnekler verilirken cinsiyet ve öğrenim durumu ile ilgili bilgilerin ilk harfleri kod olarak kullanılmıştır. Örneğin EÜ1 kodu, katılımcının cinsiyetinin erkek ve üniversite mezunu olan 1 numaralı katılımcı olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan ebeveynlerin sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular frekans tabloları şeklinde sunulmuştur. Ayrıca bulguların desteklenmesi amacıyla katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan birebir alıntılar yapılmıştır.

3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Ebeveynlere Yönelik Demografik Bilgiler

Değişken		N	%	Aylık Kitap Okuma $\overline{X}$
Cinsiyet	Kadın	72	61,0	1,31
	Erkek	46	39,0	1,28
	Toplam	118	100	1,29
Yaş Aralığı	20-30 yaş	26	22,0	,84
	31-40 yaş	64	54,3	1,44
	41-50 yaş	24	20,3	1,42
	51 yaş ve üzeri	4	3,4	1,25
	Toplam	118	100	1,29
Öğrenim Durumu	İlkokul	10	8,5	,60
	Ortaokul	17	14,4	,76
	Lise	42	35,6	1,30
	Üniversite ve üzeri	49	41,5	1,61
	Toplam	118	100	2,39

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan ebeveynlerden 72'sinin kadın, 46'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı 31-40 yaş aralığındadır ve en az katılımcı 51 yaş ve üzeri olan gruptadır. Ayrıca katılımcıların yaklaşık dörtte üçünün öğrenim durumu lise ve üzeri düzeydedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin bir aylık sürede okudukları kitap sayısı ortalamaları incelendiğinde; kadınların erkeklerden, 31-40 yaş grubunda yer alanların diğer yaş gruplarında yer alanlardan, üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olanların da diğer meslek gruplarında yer alanlardan daha fazla kitap okudukları görülmektedir. Ancak çalışma grubunun kütüphane kullanıcısı olan ebeveynlerden oluştuğu ve katılımcıların bir aylık sürede okudukları kitap sayısı ortalamasının 1,29 olduğu birlikte değerlendirildiğinde ortalamanın oldukça düşük olduğu belirtilebilir.

3.2. Ebeveynlerin, Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlere, okuma alışkanlıkları olup olmadığı ve bu durumun nedeni hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu soruya cevap veren ebeveynlerden 48'i okuma alışkanlığı olduğunu, 70'i ise okuma alışkanlığının olmadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin demografik özellikleri ile bu soruya verdikleri yanıtların dağılımı da incelenmiştir. Kadınların %40'ının, erkeklerin %39'unun; 20-30 yaş grubunun %33'ünün, 31-40 yaş grubunun %58'inin, 41-50 yaş grubunun %35'inin, 51 yaş ve üzeri grubunun %50'sinin; ilkokul mezunlarının %30'unun, ortaokul mezunlarının %31'inin, lise mezunlarının %43'ünün, üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunlarının ise %47'sinin okuma alışkanlığı olduğu belirlenmiştir. Okuma alışkanlığı olduğunu belirten ebeveynlerin bu durumun nedenine yönelik görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Okuma Alışkanlığı Olduğunu Belirten Ebeveynlerin Bu Durumun Nedenine Yönelik Görüşleri

Görüş	**f**
Yeni bilgiler öğrenmeyi seviyorum.	14
Kitapları ve okumayı seviyorum.	8
Ailemin teşvik etmesi sayesinde okuma alışkanlığım var.	7
Meraklı olmam sebebiyle okuma alışkanlığım var.	4
Okumayı bir ihtiyaç olarak görüyorum.	4
Kitap okumak dinlendiriyor.	3
Kitap okumaktan zevk alıyorum.	2
Öğretmenlerimin teşvik etmesi sayesinde okuma alışkanlığım var.	2

Tablo 2 incelendiğinde okuma alışkanlığı olan ebeveynlerin bu alışkanlıklarının nedeni olarak en çok yeni bilgiler öğrenmeyi sevme, kitapları ve okumayı sevme, ailenin teşvik etmesi sayesinde okuma alışkanlığı kazanma olarak ifade ettikleri görülmektedir. Kitap okuma alışkanlığı olduğunu düşünen ebeveynlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Kitap okuma alışkanlığım var. Kitap okumayı yaşamın bir parçası olarak görüyorum. Kitap okumadığım gün hayatımda bir eksiklik olduğunu düşünüyorum." (EÜ-6)

"Bizim zamanımızda televizyon yoktu. Ailem çok kitap okurdu. Evimizde kitaplık vardı. Ailemden görerek kitap okuma alışkanlığı edindim." (KL-13)

"Meraklı bir insan olduğum için okumayı ve yeni bilgiler öğrenmeyi seviyorum. Bence insan için okumak bir ihtiyaçtır…" (KÜ-73)

Okuma alışkanlığı olmadığını belirten ebeveynlerin bu durumun nedenine yönelik görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Okuma Alışkanlığı Olmadığını Belirten Ebeveynlerin Bu Durumun Nedenine Yönelik Görüşleri

Görüş	**f**
İş yoğunluğu nedeniyle okumaya zaman bulamıyorum.	35
Okuma alışkanlığı ailem tarafından kazandırılmadı.	8
Teknolojik araçlar nedeniyle okumuyorum.	7
İlkokul öğretmenimizin ihmali nedeniyle okumuyorum.	6
Kitap okumayı sevmiyorum.	6
Küçükken doğru kitaplarla karşılaştırılmadığım için okuma alışkanlığım yok.	3
İlgime göre kitap bulamıyorum.	2
Kitap okumaya ihtiyaç duymuyorum.	2

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre, araştırmaya katılan ebeveynlerden okuma alışkanlığı olmadığını belirtenler bu duruma gerekçe olarak en çok iş yoğunluğu nedeniyle okumaya zaman bulamamayı göstermişlerdir. Bununla birlikte okuma alışkanlığının aileleri tarafından kazandırılmadığını ve teknolojik araçların okumaya engel olduğunu belirten ebeveynler de bulunmaktadır. Az sayıda olsa da kitap okumaya ihtiyaç duymadığını belirten ebeveynlerin olması ise düşündürücü bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Okuma alışkanlığı olmadığını belirten ebeveynlerin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Kitap okuma alışkanlığım olduğunu düşünmüyorum. Kitaptan başka meşguliyetler fazlaca olduğu için okumaya zaman bulamıyorum." (EL-2)

"Kitap okuma alışkanlığım yok. Çünkü hem kitap okumak için vaktim yok hem de kitap okumaya ihtiyaç duymuyorum…"(EL-103)

"...Açıkçası televizyon izlemekten, telefonla internette dolaşmaktan vakit kalmıyor. Aslında ihmal ediyoruz. Ama biz küçükken etrafımızda kitap okuyan pek kimse yoktu. Küçükken alışmayınca olmuyor…." (KL-63)

"Kitap okumayı sevmiyorum. Ev işlerinden fırsatım kalmıyor. Ama kızımın okumasını istiyorum." (KO-59)

3.3. Ebeveynlerin, Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlere, çocuklarının kitap okuma alışkanlığı olup olmadığı ve bu durumun nedeni hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 86'sı çocuğunun okuma alışkanlığı olduğunu, 32'si ise çocuğunun kitap okuma alışkanlığı olmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin bu soruya verdikleri yanıtların, kendilerinin okuma alışkanlığına yönelik görüşlerine ve öğrenim durumlarına göre dağılımı da incelenmiştir. Kendisinin okuma alışkanlığı olduğunu düşünen ebeveynlerden ilkokul mezunu olanların %44'ünün, ortaokul mezunu olanların %43'ünün, lise mezunu olanların %58'nin, üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olanların ise %76'sının çocuğunun da okuma alışkanlığı olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Çocuğunun okuma alışkanlığı olduğunu düşünen ebeveynlerin bu durumun nedenine yönelik görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Çocuğunun Okuma Alışkanlığı Olduğunu Düşünen Ebeveynlerin Bu Durumun Nedenine Yönelik Görüşleri

Görüş	**f**
Kitap okumayı sevdiği için	21
Ebeveynlerin kitap okuyarak örnek olması sayesinde	21
Çocuğun meraklı ve yeni şeyler öğrenmeye hevesli olması sayesinde	13
Öğretmenlerin kitap okumaya teşvik etmesi sayesinde	9
Ebeveyn baskısı nedeniyle	8
Ebeveynlerin küçük yaşlardan itibaren kitap okumaya teşvik etmesi sayesinde	7
Kütüphane üyeliği sayesinde	6
Kitap seçiminin çocuğa bırakılması sayesinde	4
Kitabevi/kitap fuarı ziyaretleri sayesinde	2
Kütüphanedeki etkinlikler sayesinde	1

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, çocuğunun kitap okuma alışkanlığı olduğunu düşünen ebeveynler bu durumun en çok; çocuklarının kitap okumayı sevmesi, kendilerinin de kitap okuyarak örnek olması, çocuklarının meraklı ve yeni şeyler öğrenmeye hevesli olması sayesinde oluştuğunu belirtikleri görülmektedir. Az sayıda ebeveyn de

kitabevi/kitap fuarı ziyareti ve kütüphanede düzenlenen etkinlikler sayesinde çocuğunun kitap okuma alışkanlığı kazandığını düşünmektedir. Çocuğunun kitap okuma alışkanlığı olduğunu düşünen ebeveynlerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Çocuğumun bana göre daha yüksek düzeyde bir kitap okuma alışkanlığı var. Evde bizim de kitap okumamız bu alışkanlığın oluşmasında etkili oldu." (EL-1)

"Kısmen evet. Ben çocuklarıma örnek olmak adına kitap okuyorum, kütüphaneye götürüyorum. Kitapçılara ve kitap fuarlarına sık sık gidiyoruz."(KÜ-29)

"Evet var. Evimiz kütüphaneye yakın. Buraya üyeyiz. Bundan dolayı okuyor." (Kİ-102)

Çocuğunun okuma alışkanlığı olmadığını düşünen ebeveynlerin bu durumun nedenine yönelik görüşleri ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Çocuğunun Okuma Alışkanlığı Olmadığını Düşünen Ebeveynlerin Bu Durumun Nedenine Yönelik Görüşleri

Görüş	**f**
Ebeveynlerin kitap okuma alışkanlığının olmaması	10
Çocuğun kitap okumayı sevmemesi	8
Teknolojik araçların olumsuz etkisi	7
Çocuğun kitap okumanın önemini kavrayamaması	3
Ders çalışmaktan vakit kalmaması	3
Tembellik	2
Oyun oynamanın daha çekici gelmesi	2

Tablo 5'e göre çocuğunun okuma alışkanlığı olmadığını düşünen ebeveynler bu duruma gerekçe olarak en çok kendilerinin kitap okuma alışkanlığı olmamasını ve çocuklarının kitap okumayı sevmemesini göstermektedirler. Bununla birlikte çocuklarının tembellik yapması ya da oyun oynamanın daha çekici gelmesi nedeniyle okuma alışkanlığı olmadığını belirten ebeveynler de bulunmaktadır. Ebeveynlerin konu ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Düşünmüyorum açıkçası. Bizlerle alakalı da olabilir. Onun yanında güzel bir model olsak belki oda bizimle okuyabilir. Bizimde örnek olmamız gerektiğini düşünüyorum." (KÜ-77)

"Fazla değil, nadiren okuyor. Biz karşısında kitap okumuyoruz ki çocuk okusun. Zaten ders çalışmaktan kitap okumaya vakit kalmıyor." (KL-92)

"Hayır okumuyor. Telefonumda oyun oynamayı daha çok seviyor…."(KO-19)

3.4. Ebeveynlerin, Çocuklarına Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan ebeveynlere, çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için neler yaptıkları sorulmuştur. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Ebeveynlerin, Çocuklarına Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Görüşleri

Görüş	f
İlgi duyduğu/istediği kitapları alıyorum.	33
Kütüphaneye götürüyorum.	29
Kitap okumanın öneminden/faydalarından bahsediyorum.	27
Çocuğumla birlikte kitap okuyorum.	17
Kitap okuyarak çocuğuma örnek oluyorum.	12
Kitap okuma saati uygulaması yapıyorum.	8
Kitabevlerine götürüyorum.	7
Kitap okuduğu zaman ödüllendiriyorum.	6
Seviyesine uygun kitaplar alıyorum.	6
Okuma sonrası etkinlikler düzenliyorum.	8
Hediye olarak kitap alıyorum.	2
Kendi kitaplığını oluşturmasını sağlıyorum.	2
Kitap okuması için baskı yapıyorum.	2

Ebeveynlerin, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; çocukların ilgi duyduğu ya da istediği kitapların alınması, çocukla birlikte kütüphane ziyareti yapılması ve kitap okumanın öneminden/faydalarından bahsedilmesi gibi davranışların sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Ebeveynler tarafından; hediye olarak kitap alma, çocuğa ait bir kitaplık oluşturma ve çocuğa kitap okuması için baskı yapma gibi davranışlara ise daha az başvurulduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin konu ile ilgili görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Beraber kütüphaneye gider ve birlikte kitap seçeriz. Ayrıca evde bizlere kitaplarını kendisinin yüksek sesle okumasını istiyoruz ve biz yetişkinler olarak onu dinleyerek ona daha fazla kitap okuma isteği kazandırmaya çalışıyoruz." (EL-105)

"Kitap okumanın ona kazandıracağı şeyleri ve kendini ne kadar geliştirebileceğini anlatıyoruz. Sevdiği, istediği kitapları alıyoruz."(KÜ-111)

"Kırıkkale'de pek kitabevi yok. Ama Ankara'ya sık gittiğimiz için kitabevlerine götürürüm. Kitap fuarlarını da takip ediyorum. Ankara'da olduğu zaman mutlaka gideriz."(KÜ-29)

3.5. Ebeveynlerin, Kitap Okuma Alışkanlığının Faydalarına Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlere "Kitap okuma alışkanlığının, çocuğunuza neler kazandıracağını düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Ebeveynlerin, Kitap okuma Alışkanlığının Faydalarına Yönelik Görüşleri

Görüş	f
Kendini ifade etme becerisi	35
Okuduğunu anlama becerisi	32
Genel kültür	31
Hayal gücünün gelişmesi	23
Kelime dağarcığının gelişmesi	23
Yaratıcı düşünme becerisi	21
Hayata bakış açısı	14
Eleştirel düşünme becerisi	12
Hızlı okuma becerisi	8
Zekâ gelişimi	5
Özgüven	3

Tablo 7'de yer alan görüşler incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin, okuma alışkanlığının çocuklarına en çok kendini ifade etme ve okuduğunu anlama becerisi ile genel kültür kazandıracağını ifade ettikleri görülmektedir. Hızlı okuma becerisi, zekâ gelişimi ve özgüven gibi faydaların ise daha az sayıda ebeveyn tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin konu ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Kitap okuma alışkanlığı sayesinde kelime ve bilgi dağarcığı gelişecek, daha düzgün konuşacak ve insanlarla iletişimi daha rahat olacak…" (KL-95)

"Okumanın hayal gücünü geliştirdiğini ve bu sayede yaratıcı düşünme becerisi kazanacağını düşünüyorum. Ayrıca kendine olan güveni de artacaktır." (KÜ-6)

"Öğretmenimiz toplantıda sınavlarda hızlı okumanın önemli olduğunu söylemişti. Kitap okursa daha hızlı okur." (KO-59)

3.6. Ebeveynlerin, Çocuklarının Okuyacağı Kitapların Seçimine Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan ebeveynlere çocuklarının okuyacağı kitapları nasıl belirledikleri sorulmuştur. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Ebeveynlerin, Çocuklarının Okuyacağı Kitapların Seçimine Yönelik Görüşleri

Görüş	f
Çocuğumun ilgilerine göre kitap seçmesini sağlıyorum.	54
Yaşına uygun kitaplar seçmesini sağlıyorum.	42
Resimleri ilgi çekici ve fazla olan kitapları seçiyorum.	16
Birlikte seçiyoruz.	13
Öğretmeninin önerilerini dikkate alıyorum.	7
Yayınevine göre seçiyorum.	6
Edebi değer taşıyan kitapları seçiyorum.	5
Kütüphane görevlisinden yardım alıyorum.	4
İnternette olumlu yorum yapılan kitapları alıyorum.	4

Tablo 8'de yer alan görüşler incelendiğinde ebeveynlerin, çocuklarının okuyacağı kitapları belirlerken çoğunlukla onların ilgilerini ve yaş düzeyini dikkate aldıkları, resimleri ilgi çekici olan ve fazla sayıda resim içeren kitapları seçtikleri görülmektedir. Bazı ebeveynler ise

çocuğunun okuyacağı kitabı belirlerken kütüphane görevlisinin fikirlerini ya da İnternet üzerindeki yorumları dikkate almaktadır. Katılımcıların konu ile ilgili görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

"Kendisi seçiyor, ben kontrol ediyorum. Edebi değerleri olan kitaplar olmasına dikkat ediyorum. Edebi hiçbir değeri olmayan, sadece popüler olan kitaplardan (Saftirik gibi) uzak durması konusunda yönlendiriyorum." (KÜ-73)

"Yaşına uygun olup olmadığına, onun isteklerine uygun olup olmadığına ve kitapların yayınevi, yazar bilgilerine de dikkat ederek seçiyorum."(EL-46)

Öğretmeninin söylediği kitapları alıyoruz ya da kütüphane çalışanlarına soruyorum. (KO-31)

3.7. Ebeveynlerin, Çocuklara Kütüphaneyi Sevdirmek İçin Yapılması Gerekenlere Yönelik Önerileri

Araştırma kapsamında katılımcılara, "Çocuklara kütüphaneyi sevdirebilmek için yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Ebeveynlerin, Çocuklara Kütüphaneyi Sevdirmek İçin Yapılması Gerekenlere Yönelik Önerileri

Görüş	**f**
Kütüphane tarafından etkinlikler düzenlenmeli.	25
Kütüphane, çocukların düzeyine uygun ve ilgi çekici şekilde düzenlenmeli.	20
Kütüphanenin içeriği zenginleştirilmeli.	18
Okullar tarafından düzenli kütüphane ziyaretleri gerçekleştirilmeli.	11
Kütüphane tarafından ödül / hediye verilmeli.	11
Kütüphane çalışanlarına, çocuk psikolojisine yönelik eğitim verilmeli.	9
Yazar sohbetleri düzenlenmeli.	4
Gezici kütüphane sayısı artırılmalı.	4
Zekâ oyunları bölümü kurulmalı	3
Bağımsız çocuk kütüphaneleri oluşturulmalı.	3
Çocukların karnesinde kütüphane notu olmalı.	1

Tablo 9'da yer alan bulgulara göre, araştırmaya katılan ebeveynler çocuklara kütüphanenin sevdirilmesi için en çok; kütüphane tarafından etkinlikler düzenlenmesini, kütüphanenin çocukların düzeyine uygun ve ilgi çekici şekilde tasarlanmasını ve kütüphanenin içeriğinin zenginleştirilmesini önermektedirler. Bazı ebeveynlerin ise kütüphane çalışanlarına, çocuk psikolojisine yönelik eğitim verilmesini önerdiği görülmektedir. Bu öneride bulunan ebeveynlerin kütüphane çalışanları ile sorun yaşadığı için öyle bir öneride bulundukları düşünülebilir. Ancak bu önerinin, sorun yaşanıp yaşanmadığına bakılmaksızın yerinde ve gerekli bir öneri olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin, çocuklara kütüphanenin sevdirilmesi için yapılması gerekenlere yönelik önerilerini içeren görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Kütüphaneyi tanıtan kamu spotu hazırlanabilir. Pepe gibi çizgi film karakterleri kullanılabilir. Çocuk kitabı yazarlarının da katılacağı sohbetler düzenlenebilir."(KL-16)

"Kütüphaneyi sevdirmek için kütüphane tarafından etkinlikler düzenlemeli. Çocuk bölümü, çocukların düzeyine uygun şekilde daha renkli olmalı. Bazı kütüphane görevlileri çocukların dilinden anlamıyor. Çocukları kütüphaneden soğutabiliyor. Belki çocuklara nasıl davranacakları konusunda eğitim verilebilir…(EÜ-67)

"Çocuk bölümü alanının daha geniş olmasını dilerim. Belki yeni bir çocuk bölümü/kütüphanesi yapılabilir. Halk kütüphanelerinde çocuk gelişimi uzmanları da çalıştırılabilir."(KÜ-115)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ebeveynlerin, çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile çocuk kütüphanesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda örneklemde yer alan ebeveynlerden yaklaşık üçte ikisinin kitap okuma alışkanlığı olmadığı; bu durumun iş yoğunluğu, okuma alışkanlığının aileleri tarafından kazandırılmaması ve teknolojik araçların olumsuz etkisi gibi nedenlere bağlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının, çocukları için kütüphaneye gelen ebeveynler olduğu dikkate alındığında bu oranın yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu sonuca benzer şekilde Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin çoğunluğunun okuma alışkanlığına sahip olmadıkları ya da zayıf okuma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Kakırman Yıldız (2016)'nın yaptığı araştırmada ebeveynlerin yaklaşık dörtte üçünün, Öztürk ve Aksoy (2016)'nın yaptığı araştırmada ise ebeveynlerin yaklaşık yarısının kitap okuma alışkanlığı olmadığı görülmüştür. Ekici (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin; okul öncesi dönemde çocuklar için okuma alışkanlığına etki eden en önemli etmenin "aile" olduğu, okuma alışkanlığına hazırlık anlamında etkili olan ikinci etmenin ise "öğretmen" olduğu; bununla birlikte ailelerin bu konuda çocuklarını yeterince desteklemedikleri ve ailelerin kitap okuma alışkanlığına yönelik bilinçlendirilmesi gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Keleş (2006) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin (özellikle annenin) kitap okumalarının, çocuklarının okuma alışkanlıkları üzerinde etkili belirlenmiştir. Çat Şahin'in (2009) okul öncesi dönem çocukları ve bu çocukların ebeveynleri ile yaptığı çalışmada, okuma alışkanlığı olan ebeveynlerin çocuklarının dil gelişiminin diğerlerine göre daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okuma alışkanlığına sahip olan ebeveynlerin kendilerini geliştirmelerine bağlı olarak evde konuşulan kelime sayısının ve türünün farklılaşmasından ve buna bağlı olarak çocuğun da olumlu etkilenmesinden kaynaklanabilir. Sonuç olarak okuma alışkanlığına sahip olan ebeveynlerin, çocuklarının gelişimine de katkı sağladıkları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin yaklaşık dörtte üçü çocuklarının kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu görüşündedirler. Ebeveynler bu durumun; çocuklarının kitap okumayı sevmesi, çocuğa kitap okuma konusunda model olunması, çocuğun yeni şeyler öğrenmeye meraklı olması gibi etkenler sayesinde oluştuğunu düşünmektedirler. Bu oranın yüksek olması, araştırmanın örnekleminin kütüphane kullanıcılarından oluştuğu dikkate alındığında beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak Türkiye'de yapılan araştırmalar; ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin, okuma alışkanlığı açısından genel olarak orta düzey okuyucu olduklarını göstermektedir (Karaaslan, 2016, s. 115). Çocuğunun kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığını düşünen ebeveynler bu duruma; ebeveynlerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaması ve teknolojik araçların olumsuz etkilerini gerekçe olarak göstermektedirler. Balcı (2009) ve Arıcı (2005) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin televizyon izlemeye, kitap okumaktan daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013) yaptıkları çalışmada çocukların; interneti günde bir saatten az kullanmalarının ve fırsat buldukça kitap okumaya zaman ayırmalarının kitap okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Günümüzde, teknolojik araçlarda yaşanan hızlı değişime ve gelişmelere rağmen okuma eylemi, bilgi edinmenin en eski ve en etkili yöntemi olarak önemini hala korumaktadır (Luma, 2002, s.54). Bu nedenle çocukların teknolojik araçlara ayırdığı sürenin ebeveynlerin kontrolünde olması ve teknolojik araçlara ayrılan süreyle orantılı şekilde kitap okumaya da zaman ayrılması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynler kitap okuma alışkanlığının çocuklara; okuduğunu anlama, kendini ifade etme, hayal gücü, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, hızlı okuma gibi becerileri kazandıracağını ve okuma alışkanlığıyla beraber genel kültür seviyelerinin artacağını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bu konudaki görüşlerinin genel toplumsal algıya uygun olduğu söylenebilir. Ancak Yıldız ve Akyol (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu duruma gerekçe olarak okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik mevcut uygulamaların, okuduğunu anlamayı geliştirme bakımından yetersiz kalmasını göstermişlerdir. Belirtilen araştırmanın sonucundan hareketle çocuklara sadece okuma alışkanlığı kazandırmanın, ebeveynlerin de görüşlerinde ifade ettikleri becerileri kazandırmak için yeterli olmadığı ifade edilebilir. Bu nedenle çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra okuduğunu anlama stratejilerinin de öğretilmesi gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin çocuklarına ilgi duyduğu kitapları alarak kitap okuma yoluyla model olarak, kitap okumanın öneminden bahsederek, çocuklarıyla birlikte kitap okuyarak, onları kütüphaneye ve kitabevlerine götürerek ve baskı kurarak

çocuklarını kitap okumaya yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Arıcı (2005)'e göre ebeveynler, çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak için; çocuklarını kitap okumaya yönlendirecek davranışlar sergilemeli, onlara okumanın önemini ve gerekliliğini aşılamalı, günlük gazete ve dergiler alıp okumalı, bütün bireylerinin katıldığı okuma saatleri düzenlemeli, teknolojik cihazları gerektiğinde kısıtlamalıdır. Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin Arıcı (2005) tarafından belirtilen önerilerin çoğuna uydukları görülmüştür. Bu sonuçlara benzer şekilde Çakmak ve Yılmaz'ın (2009) yaptıkları araştırmada da ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması için; kitap okuma, çocuklarına kitap alma, masal anlatma gibi çeşitli etkinliklerde bulundukları, böylece çocukların okumaya karşı ilgi duymalarını sağladıkları ve çocuklarının ileride okuma alışkanlığı kazanmaları için güdüleyici davranışlarda bulundukları ancak ebeveynlerin çocukları ile birlikte kütüphane ve kitap fuarlarına gitmede yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. Her iki araştırmanın kütüphane ve kitap fuarı ziyaretine yönelik bulgularının farklı olması, araştırmaların örneklemlerinin farklılığından kaynaklanabilir. Çünkü bu araştırmanın örneklemi kütüphane kullanıcıları arasından belirlenmiştir. Yıldız (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kişisel eğilime bağlı olarak okuma davranışı göstermelerinde dışsal motivasyonun değil içsel motivasyonun etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında içsel motivasyonun sağlanmasına da özen gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

Ebeveynler, çocuklarının okuyacağı kitapları belirlerken çoğunlukla onların ilgilerini ve yaş düzeyini dikkate almakta, resimleri ilgi çekici olan ve fazla sayıda resim içeren kitapları seçmektedirler. Kakırman Yıldız (2016)'nın yaptığı araştırmada ebeveynlerin kitap seçerken kitabın etkinlik içermesine, bol resimli olmasına ve eğitici olmasına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Chapman, Filipenko, McTavish ve Shapiro (2007) öğretmenlerin ve ailelerin, çocukların okuyacağı kitapları seçerken onların ilgilerini dikkate almaları ve onları cinsiyete bağlı kitap tercihi ile sınırlandırmamaları gerektiğini ifade etmektedirler. Kara (2012), ideal olarak resimlendirilmiş çocuk kitaplarının çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimini desteklediğini; çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları ve gelişimlerine katkı sağlamak açısından ebeveynlerin kitap seçimi konusunda, kitapları resimleme bakımından da değerlendirerek çocuklarını yönlendirmesinin kritik bir önem taşıdığını belirtmektedir. Altunkaynak'ın (2018) yaptığı araştırmanın bulgularına göre çocukların kitap seçiminde en belirleyici faktörün aileler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma sebep olarak ebeveynlerin, çocuklarının hayatında önemli bir yeri olması nedeniyle okunacak kitapların seçiminde de en önemli belirleyici konumunda olması gösterilmiştir. Suna (2006) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin kitap alırken çocuğun tercihlerine önem verilmesinin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Farklı araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde

ebeveynlerin, çocuklarının okuyacağı kitapların seçiminde çok önemli bir konumda olduğu, bu nedenle ebeveynlerin kitap seçimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan ebeveynler, çocuklara kütüphaneyi sevdirebilmek için; kütüphane tarafından etkinlikler yapılmasını, kütüphanenin çocukların düzeyine uygun ve ilgi çekici şekilde düzenlenmesini ve içeriğinin zenginleştirilmesini, okullar tarafından kütüphane ziyareti gerçekleştirilmesini, kütüphane tarafından ödül/hediye verilmesini önermektedirler. Shen ve Lin (2018) yaptıkları çalışmada modern kütüphanenin halkın okuma ve bilgi okuryazarlığını geliştirmesi açısından önemli olduğunu, bu iki önemli görevin çocuk okuyucularda da temel alındığında, kütüphanenin işlevinin daha anlamlı ve talep edilebilir olabileceğini belirmişlerdir. Ayrıca halk kütüphanelerinin kütüphaneye daha fazla çocuk çekebilmek için çalıştıklarını, bunun sonucunda ebeveynlerin kütüphanede çocukları ile birlikte kitap okumaktan zevk aldıklarını söylemişlerdir. Güller ve Bilbay (2016) yaptığı çalışmada çocuklara özellikle okul öncesi dönemden itibaren okuma alışkanlığı kazandırılabilmesi için mekânın ilgi çekici şekilde düzenlenmesi, okuma-yazmayı oyunla keşfedecekleri bir çevre sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada kütüphane mekânlarının tasarımında; kullanıcı gereksinimlerine uygun ve çocuk ölçeğinde tasarım yapılmasının, çocuklar için heyecan verici tasarım ögeleri kullanılmasının, sessiz okuma ortamları kadar sesli ve hareketli oyun alanları yaratılarak okuma yazmayı eğlenceli hale getirecek mekânlar oluşturulmasının, geleneksel olanla günümüzün dijital dünyası arasında dengenin sağlanmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Kırıkkale İl Halk Kütüphanesinden beklentilerinin; kütüphane tarafından etkinlikler düzenlenmesi, kütüphanenin içeriğinin zenginleştirilmesi, çocuk bölümüne daha geniş bir alan ayrılması, kütüphane çalışanlarının çocuk psikolojisi hakkında bilgi sahibi olması olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak okul ve kütüphane yöneticilerine, öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Okuma alışkanlığının temelleri okul öncesi dönemde ev ortamında atılmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırması için model olması önemlidir. Bu nedenle okullar ve kütüphaneler tarafından düzenlenecek etkinliklerle, ebeveynlerin kitap okuma alışkanlığı konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

2. Araştırmada, teknolojik araçların kitap okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda bireylere olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlere, teknolojik araçların ve sosyal medyanın nasıl kullanılacağı ve sınırlandırılacağına yönelik seminerler düzenlenebilir.

3. Kitap okuma ve kütüphane sevgisinin kazandırılması için okullar tarafından kütüphane ziyaretleri düzenlenebilir. Ayrıca kütüphanelerin de okullarda tanıtım etkinlikleri yapmaları sağlanabilir.

4. Halk kütüphanelerinin çocuk bölümleri, çocuğun doğasına uygun ve daha ilgi çekici şekilde düzenlenebilir. Kütüphane çalışanlarına yönelik çocuk psikolojisi konusunda eğitim seminerleri düzenlenebilir.

5. Kütüphane kullanma alışkanlığı ile eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için kütüphaneler tarafından çocuklara yönelik okuma çemberi etkinlikleri düzenlenebilir.

6. Bu araştırma sadece kütüphane kullanıcısı olan ebeveynlerle sınırlıdır. Benzer araştırmalar kütüphane kullanıcısı olmayan ebeveynlerin de katılacağı şekilde daha geniş örneklemler üzerinde gerçekleştirilebilir.

7. Kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığının, akademik başarı, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri gibi değişkenler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akşaçoğlu, G. A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.

Altunkaynak, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin kitap seçimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 101-117.

Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi alışkanlık-eğilim)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online, 17*(2), 984-1001. http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2549/2284 adresinden 25.01.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Bayis, S. (2010). *4, 5, 6 ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14*(2), 171-190.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M. & Shapiro, J. (2007). First graders' preferences for narrative and/or information boks and perceptions of other boys' and girls' book preferences. *Canadian Journal of Education*, *30*(2), 531-553.

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

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(3), 489-509.

Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimiyle annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirer, V., Yıldız Çintaş, D. ve Sünbül., A. M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımları ile kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Konya ili örneği. *İlköğretim Online*, *10*(3), 1028-1036. http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1573/1409 adresinden 12.01.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Doğanay, H. (2001). Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, *15*(1), 40-44.

Durualp, E., Çiçekoğlu, P., ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(1), 115-132.

Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdağı Toksun, S. ve Toprak, F. (2019). Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(2), 1137-1157.

Güller, E. D. ve Bilbay, P. (2016). Kütüphane yapılarında okul öncesi çocuklara yönelik interaktif mekânların irdelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *30*(3), 398-414.

Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(18), 1-15.

Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harrison, B. (2012). Reading for pleasure among year 13 boys: What are the possibilities and problems? *Kairsranga*, *13*(2), 41-48.

İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas, 7*, 95-112.

Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 225-232.

Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, *17*(1), 104-119.

Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim* Yönetimi, *19*(1), 31-59.

Majid, S. (2018). Leisure reading behaviour of young children in Singapore. *Reading Horizons*, *57*(2), 56-81.

MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332 adresinden 30.01.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat, Ç. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, *9*(2), 431-465.

Ogbodo, R. O. (2010). Effective study habits in educational sector: Counselling implications. *Edo Journal of Counselling*, *3*(2), 230-242.

Öztürk, S. D. ve Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 562-591.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Sangkaeo, S. (1999). *Reading habit promotion in ASEAN libraries.* 65th IFLA counciland General Conference, August 20-28, Bangkok, Thailand. http://eric.ed.gov/id=ED441496 adresinden 03.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Shen, W. W. & Lin, J. M. (2018). Robot assisted reading: A preliminary study on the robotic story telling service to children in the library. *International Conference on Innovative Technologies and Learning* (pp. 528-535). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-99737-7_56 adresinden 05.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, A., İşcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *13*(2), 183-196.

Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Dergisi*, *6*(22), 30-39.

Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *7*(1), 218-228.

Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, *21*(1), 67-70.

Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, *21*(1), 62-71.

Yavuzer, H. (1997). *Ana, baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2014). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 793-815.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, *5*(2), 115-136.

Yılmaz, M. (2018). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (s.81-112), Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Reading is a process that starts visually in preschool period and continues gradually until the end of life. Reading, as a process of constructing meaning from texts as a result of mental processing of symbols received through sense organs, is one of the studies to develop language and mental skills, to enrich thought and to construct the future (Güneş, 2012; Yılmaz, 2018). Reading is a simple but unique challenge for a person to renew himself, to push boundaries and to reach universality (Ungan, 2008, p.219). Reading skill is one of the most basic skills that an individual needs during his / her school life as well as in daily life (Harrison, 2012, p.41). In order to ensure that the society consists of individuals with free, critical and creative thinking skills, reading should be seen as a lifelong learning resource that helps to acquire many skills such as learning, research, interpretation, discussion and critical thinking (Demirer, Çintaş, Yıldız and Sünbül, 2011, p.1030). The libraries, also called information houses, are important places for the individual to gain a reading habit.

Reading habit contributes to mental development, correct and adequate use of native language, enrichment of vocabulary, strengthening of communication skills and increasing academic achievement.

These benefits of reading habits are important because the individual will need and use these skills during his or her life. Parents have important tasks in terms of gaining these skills. These tasks include being a model for reading books, guiding in book selection, reading and gaining the habit of using a library.

The attitudes of parents towards reading habits and library use are thought to be very effective on the child's future habits. Considering the importance of this effect, in this study it was aimed to determine the opinions of parents about the children's reading and library habits and the children's library and their expectations from the children's library. For this general purpose, the following questions were sought:

- What do parents think about their reading habits?

- What do parents think about their children's reading habits?

- What do parents do to direct their children to reading books?

- What are the thoughts of parents about the benefits of reading habit?

- How do parents choose books that their children will read?

- What are the suggestions of parents about what should be done to give children the habit of using a library?

- What are the expectations of parents from the department of pre-school and children in public libraries?

Phenomenology pattern of qualitative research methods was used in the research. Qualitative research method was used to collect, analyse and interpret the data obtained from the study. The population of the research is composed of 118 parents (46 male and 72 female) determined by easily accessible sampling and volunteered to participate in the study.

In the study, *Parental Survey for Library Use and Reading Habit* was used as data collection tool, consisting of five multiple-choice and six open-ended questions, which was prepared by the researchers. In the process of analysing the data, the answers to the demographic information and the answers to the open-ended questions were analysed differently. Data from demographic information were transferred to computer environment, and these data are presented in the form of frequency and percentage table. Content analysis technique was used to analyse the responses of parents to open-ended questions.

As a result of the research, it was stated that the number of books read increased according to the parents' educational level, but about two thirds of the participants did not have reading habits and that this situation is related to the reasons such as workload, reading habits not being gained by families and negative effects of technological tools. Parents who participated in the study stated that their children will gain skills such as reading comprehension, self-expression, imagination, critical thinking, creative thinking, speed reading and there will be an increase in general knowledge levels of their children. According to the findings obtained from the study, it was determined that parents directed their children to reading books by buying books according to children's interest, being a model by reading books, talking about the importance of reading, reading books together with their children, taking them to library/bookstores and putting pressure on them. It was noticed that the participants usually chose the books for their children by taking care of children's desire or choosing the books containing a large number of pictures. Parents who participated in the study suggested that in order to encourage the children to enjoy the library, the library should organize activities, be prepared according to the level of the children and has an enriched content, the schools should carry out library visits, awards/gifts should be given, and the library staff should be educated for children's psychology.

According to the results of the study, it was recommended that parents should be informed about the habit of reading books, seminars should be organized for parents on how to use and limit technological tools and social media, schools should organize library visits for giving reading and library love, libraries should conduct activities in schools, children's departments of libraries should be arranged in a way that suits the child's nature and is more interesting, educational seminars on child psychology should be organized for library staff, and similar researches should be carried out on larger samples which include the parents who aren't library users.

Akar, H., Çelik, O. T. ve Karataş, A. (2019). Akademik kontrol odağı ve başarı amaç yöneliminin kendini sabotajı yordama düzeyinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1840-1859.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1840-1859, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

AKADEMİK KONTROL ODAĞI VE BAŞARI AMAÇ YÖNELİMİNİN KENDİNİ SABOTAJI YORDAMA DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Hüseyin AKAR[*]

O. Tayyar ÇELİK[**]

Ali KARATAŞ[***]

Geliş Tarihi: Şubat, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odağı, başarı amaç yönelimleri ve kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Fakültede öğrenim gören tüm öğrencilere ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu kapsamda çalışmaya gönüllü olarak katılan 286 öğrenciden elde edilen verilerle analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik dışsal kontrol odağının ve performans-kaçınma yöneliminin üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin ise negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Akademik içsel kontrol odağı, öğrenme-kaçınma yönelimi ve performans-yaklaşma yöneliminin ise öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. Son olarak üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerindeki varyansın yaklaşık %29'unun öğrencilerin akademik dışsal kontrol odağı, öğrenme yaklaşma ve peroformans-kaçınma yönelimleri ile açıklanabildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kendini sabotaj, akademik kontrol odağı, başarı amaç yönelimi

INVESTIGATION OF THE LEVEL OF PREDICTION ACADEMIC LOCUS OF CONTROL, ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS ON SELF-HANDICAPPING

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship among academic locus of control, achievement goal orientations and self-handicapping levels. The population of the study consisted of the students studying at the Faculty of Muallim Rıfat Education at Kilis 7 Aralik University in 2018-2019

[*] Dr. Öğr. Üyesi; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, huseyinakar@kilis.edu.tr

[**] Öğr. Gör. Dr.; Pamukkale Üniversitesi, Rektörlük, otayyar44@gmail.com

[***] Yük. Lis. Öğr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, alikayseri4141@outlook.com

academic year. Since it is possible to reach all students studying in the Faculty, no sampling has been made. In this context, analyses were carried out with data obtained from 286 students who volunteered to participate in the study. As a result of the study, it was determined that academic external locus of control and performance-avoidance orientation significantly predicted self-handicapping levels of university students in a positive way, and learning-approach orientations significantly predicted in a negative way. Academic internal locus of control, learning-avoidance orientation and performance-approach orientation did not significantly predict students' self-handicapping levels. Finally, it has been concluded that approximately 29% of the variance in the self-handicapping level of university students can be explained by the students' academic external locus of control, learning approach and performance-avoidance orientations.

Keywords: Self-handicapping, academic locus of control, achievement goal orientation

Giriş

Her bireyin yaşamında etkili olan ve onu yönlendiren bazı temel güdüler vardır. Bu güdülerden birisi de yeterli ve üstün olma güdüsüdür. Bireyler bu güdünün etkisiyle sürekli olarak kendilerini geliştirme çabası içine girmekle birlikte bazen bu güdüler nedeniyle bazı psikolojik sorunlar da yaşayabilmektedir. Bu sorunlardan biri de yetersizlik algısına bağlı olarak ortaya çıkan olumsuz benlik algısıdır (Adler, 2005). Oysa her insan kararlı, tutarlı ve olumlu bir benlik algısına sahip olma (Taylor, Peplau ve Sears, 2007), onu koruma ve yüceltme eğilimindedir (Juang ve Matsumoto, 2008). Benlik algısının önemli bir bileşeni olarak kabul edilen benlik saygısı bireyin kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendini sevmesi, kendine saygı duyması (Elmas, 2012) ve kendi ile barışık olması durumunu ifade eden bireyin mutlu olması üzerinde etkili olan önemli bir kavramdır. Bu yönüyle daha sağlıklı, mutlu ve huzurlu olma adına olumlu bir benlik algısı oluşturmak, onu geliştirmek ve güçlendirmek bireyin temel amaçları arasında yer almaktadır (Üzbe ve Bacanlı, 2015). Benlik algısı ise önemli oranda içinde yaşanılan toplumsal çevrenin etkisiyle oluşmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007; Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli, 2018). Günümüzdeki toplumlar ise tamamen başarıya odaklanmıştır. Bireyden hayatın her alanında başarılı olması beklenmektedir. Dolayısıyla başarı daha çok mutluluk, gurur, yeterlik ve etkililik gibi olumlu değerlerle ilişkilendirilirken, bunun aksine başarısızlık; üzüntü, utanç, yetersizlik ve zayıflıkla ilişkilendirilmektedir (Deppe ve Harackiewicz, 1996). Bu yönüyle bazı insanlar yapabileceklerinin en iyisini yaparak başarılı olmakta, olumlu bir benlik algısı geliştirmekte ve toplum tarafından kabul edilmektedir. Buna karşılık bazı insanlar ise başarılı olamamakta başarılı olamadığı için de benlik algısı bundan olumsuz olarak etkilenmektedir (Berglas, 1986). Bu durumda olan bireyler benlik algısının olumsuz etkilerinden kaçınmak için bazı stratejiler kullanmaktadır (Hirt, Deppe ve Gordon, 1991). Bu stratejilerden biri de kendini sabotajdır. Kendini sabotaj kavramı ilk olarak Berglas ve Jones (1978) tarafından ortaya atılmıştır. Berglas

ve Jones'a (1978) göre kendini sabotaj "başarısızlığı dışsallaştırma (veya mazur kılma) başarıyı içselleştirme fırsatı sağlayan tüm davranışlar" olarak tanımlanmaktadır. Bireyler bazen başarıdan vazgeçip kendi öz saygı algılarını korumak veya yükseltmek için performanslarını olumsuz yönde etkileyen engeller yaratmaktadır. Midgley ve Urdan'a (2001) göre insanlar başarısız olacaklarını düşündüklerinde başarısızlığın kendi yetersizliklerinden çok içinde bulundukları koşullardan kaynaklandığını göstermek için aktif bir şekilde kendini sabotaj stratejisini kullanmaktadır. İnsanlar içinde bulundukları koşulların kurbanı olarak görülmeyi tercih etmekte, beceriksiz ve yeteneksiz görülmek istememektedir. Üzbe ve Bacanlı'ya (2015) göre çok çaba harcayarak başarısız olan birey kendini "aptal ve yetersiz" gibi hissedecek; az çaba harcayarak başarısız olan birey ise kendi yeteneğine ilişkin olumsuz bir özellik atfetmeyecek ve başarısızlığın yaratacağı benlik yıkıcı etkiden korunmuş olacaktır. Çünkü başarısızlığının nedenin az çalışmaya bağlayacaktır. Shepperd ve Arkin'a (1989) göre kişi başkalarının olumsuz değerlendirmelerinden kendini korumak için kendini sabotaj davranışlarında bulunabilmektedir. Bu açıdan kendini sabotaj stratejilerini sık kullanan bireylerin başkalarının kendisi ile ilgili benlik imajına önem verdiği söylenebilir. Higgins (1990) ve Zuckerman, Kieffer ve Knee'e (1998) göre kendini sabotaj stratejilerinin nihai amacı kişinin öz saygı ve öz yeterlik algısını korumak veya arttırmak böylece kendisi hakkındaki olumlu duyguların devamlılığını sağlamak olmasına rağmen bir süre sonra bireyin kişisel başarısında azalmaya neden olmakta ve benlik algısına zarar vermektedir. McCrea ve Hirt'a (2001) göre kendini sabotaj kısa vadede öz saygıyı korumada etkili bir strateji ancak uzun vadede öz saygı ve içsel motivasyona zarar vermektedir (Zuckerman ve Tsai, 2005). Bu durumdan akademik başarı olumsuz olarak etkilenmekte sonraki görevler için gösterilmesi gereken çaba düşmektedir (McCrea, 2008). Bu açıdan Hirt ve diğerlerine (1991) göre kendini sabotaj, kişinin kendine zarar verdiği bir mekanizmayı temsil etmektedir. Çünkü kendini sabotaj kişinin daha az sorumluluk duymasını ve çaba göstermesini teşvik etmekle birlikte öz farkındalığını da azaltmaktadır. Bu durum genel olarak Zuckerman, Kieffer ve Knee'nin (1998) ifadesiyle kişinin kendi başarısızlığının nedenini dışsal faktörlere bağlamasına ortam hazırlamaktadır. Kendini sabotaj stratejileri yönetim, spor ve özellikle eğitim gibi birçok alanda kullanılabilmektedir. Bu stratejilerin sık kullanılması performansı tehlikeye atmakta ve başarıyı engellemektedir (Finez ve Sherman, 2012; McCrea, Hirt, Hendrix, Milner ve Steele, 2008). Kendini sabotaj davranışları genel olarak, erteleme, çaba göstermeme, hastalık, utangaçlık, mazeretler, dikkati dağıtıcı şekilde müzik dinleme, madde ve alkol kullanımı, uykusuzluk, arkadaşlarla ve aktivitelerde fazla zaman geçirme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Alesi, Rappo ve Pepi, 2012; Schwinger ve Stiensmeier-Pelster, 2011; Shepperd ve Arkin, 1989). Akademik açıdan kendini sabotaj stratejileri tipik olarak alkol ve uyuşturucu suiistimali, ödevlerin

ertelenmesi ve tamamlanmaması, teorik ders materyallerini okumama, sınıf içi dikkat eksikliği ve sınavlara yetersiz hazırlanma biçiminde kendini göstermektedir (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Berglas ve Jones, 1978). Yapılan araştırmalara bakıldığında akademik kendini sabotajın anksiyete, stres, depresyon ve başarısızlık korkusu (Schraw, Wadkins ve Olafson, 2007; Sahranc, 2011), dışsal motivasyon (Urdan ve Midgley, 2001), öz yeterlik, hayat doyumu, kendini kabul (Kinon ve Murray, 2007; Akar, Doğan ve Üstüner, 2018), düşük öz saygı (Ferrari, 1994), mükemmeliyetçilik (Pulford, Johnson ve Awaida, 2005; Akar ve diğ., 2018), kontrol odağı (Akça, 2012; Akın, 2011), akademik başarı (Akar ve diğ., 2018; Schwinger, Wirthwein, Lemmer ve Steinmayr, 2014), nörotik kişilik özelliği (Bobo, Whitaker ve Strunk, 2013; Conrad ve Patry, 2012) ve başarı amaç yönelimi (Akın, 2014) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kendini sabotajın birçok değişkeni etkilediği ve birçok değişkenden de etkilendiği söylenebilir. Özellikle akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimlerinin öğrencilerin kendini sabotaj davranışları sergilemelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Kontrol odağı kavramı, Rotter'ın Sosyal Öğrenme Kuramına dayalı olarak geliştirdiği bir kavram (Yeşilyurt, 2014) olmakla birlikte bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları iyi veya kötü durumların ve olayların sorumluluğunu kendisine ya da kendisinin dışındaki şans, kader *vb.* etmenlere bağlaması durumunu ifade eden bir kişilik özelliği (Rotter, 1966) olarak tanımlanmaktadır. Akademik kontrol odağı ise öğrencilerin akademik çıktılarının sorumluluğunu kendilerine mi yoksa dışsal faktörlere mi bağladığı ile ilgilidir (Hasan ve Khalid, 2014). Akademik kontrol odağı genel anlamda akademik içsel ve akademik dışsal kontrol odağı olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmektedir (Akın, 2011). Akademik içsel kontrol odağına sahip olan öğrenciler başarı ya da başarısızlığın kendi kontrollerinde olduğuna inanmaktadır. Bu öğrenciler elde ettikleri her başarının kendi çabalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Buna karşılık akademik dışsal kontrol odağına sahip olan öğrenciler başarı ya da başarısızlığının nedenini dışsal faktörlere bağlamaktadır. Onlara göre elde edilen başarılar kendi çabalarından bağımsız olarak şans, sınav sistemi ve öğretmenlerin yanlı tutumu gibi etmenlere bağlıdır (Trice, 1985). Bu yönüyle akademik içsel kontrol odağına sahip olan öğrenciler akademik dışsal kontrol odağına sahip öğrencilere göre daha fazla çaba göstermektedir; çünkü onlar elde edecekleri sonuçları kontrol edebileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca, içsel kontrol odağına sahip olan öğrenciler kendi başarılarından gurur duymakla birlikte kendi başarısızlıklarından utanmaktadırlar. Akademik dışsal kontrol odağına sahip olan öğrenciler ise her iki durumda da daha az duygusal değişim yaşamaktadır (Hans, 2000; Mearns, 2006; *akt.* Akın, 2011). Akademik kontrol odağı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; akademik kontrol odağının motivasyonel kararlılık (Sarıçam, 2015), akademik öz yeterlik (Yeşilyurt, 2014), ders çalışma

yaklaşımı (Olpak ve Korucu, 2014; *akt.* Ozan, Karabacak, Kızıltaş ve Küçükoğlu, 2017), kendini sabotaj (Akın, 2011), algılanan sosyal destek (Satıcı, Uysal ve Akın, 2013), başarı amaç yönelimi (Çetinkalp, 2010) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Kendini sabotaj ile ilgili diğer bir değişken ise başarı amaç yönelimidir. Amaç ulaşılmak istenen sonuç, gaye (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009) olarak tanımlanan ve bireylerin davranışlarına yön veren bir kavramdır. Özellikle öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonunun ve başarısının belirlenmiş olan amaçtan ne derece etkilendiğini tespit etme düşüncesi başarı amaç yönelimi kuramını ortaya çıkarmıştır (Demir, 2011). Amaç yönelimleri kuramı ilk defa Ames (1992) tarafından Sosyal Bilişsel Kurama dayalı olarak geliştirilmiştir. Başarı amaç yönelimi, öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklara yaklaşımını belirleyen amaç ve eğilimleri (Dweck ve Leggett, 1988) ifade etmektedir. Başarı amaç yönelimi kuramı, bireylerin öğrenme ortamlarına katılma nedenlerini belirlemeye çalışmakla birlikte, aynı zamanda bireylerin davranışlarını yönlendiren onları harekete geçiren etmenleri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Kaplan ve Maehr, 2007). Başarı amaç yönelimi bireylerin başarılı olmaya odaklanmalarını sağlayan temel nedendir ve bireylerin başarılı olma adına niçin o yolu izlediklerinin sebepleri ile ilgilenir (Kaplan ve Maehr 2007). Başarı amaç yönelimi kuramı, amaçların öğrencilerin performansı üzerinde etkili olduğu varsayımından dolayı birçok eğitim çalışmasının merkezinde yer almaktadır (Was, 2006). Başarı amaç yönelimi, ilk yapılan çalışmalarda öğrenme ve performans olmak üzere iki boyutlu bir yapı olarak ele alınırken (Akın ve Akın, 2014; Dweck ve Leggett, 1988), son dönemlerde öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans kaçınma olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Arslan ve Akın, 2015; Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme-yaklaşma yönelimli öğrencilerde konuyu tam ve eksiksiz olarak öğrenme, konuyla ilgili bilgi ve becerisini arttırma, diğer bir ifadeyle, ilgili konuda uzman olma isteği yoğun bir şekilde gözlenirken, buna karşılık öğrenme-kaçınma yaklaşımında öğrencilerin yeni bir bilgi veya beceriyi öğrenmede karşılaşılan zorluğun kendisinde yetersizlik ve beceriksizlik duygusu oluşturmasından kaçınmaktadır. Diğer yandan öğrenme-yaklaşma yöneliminde öğrenciler mümkün olduğu kadar öğrenmek, kişisel olarak gelişmek, beceri ve yeterliliğini arttırmak, öğrenme konusuyla ilgili derin bir anlayış geliştirmek için çaba gösterirken, öğrenme-kaçınma yaklaşımında ise öğrenci öğrenme materyalini yanlış anlamaktan, sahip olduğu yeteneğini ve becerisini kaybetmekten, görevi tamamlayamamaktan, verilen görevi önceki yaptığından daha kötü yapmaktan ya da zaten daha önce öğrenmiş olduğu şeyi unutmaktan kaçınmaktadır. Performans-yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler diğer öğrencilerin gözünde yeterli ve başarılı görünmeyi amaçlarken, performans- kaçınma yönelimli öğrenciler ise yetersiz ve başarısız görünmekten kaçınmaya odaklanmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001; Pintrich, 2000; Akın, 2014). Başka bir

ifadeyle performans-yaklaşma eğilimli öğrenciler sınıfta en yüksek notu almayı amaçlarken, performans-kaçınma eğilimli öğrenciler ise sınıfta en düşük notu almaktan kaçınmayı amaçlamaktadır (Elliot ve Church, 1997). Yapılan araştırmalarda performans-yaklaşma eğiliminin hem olumlu hem de olumsuz değişkenlerle ilişkili olduğunu, buna karşılık performans-kaçınma eğiliminin tutarlı bir biçimde olumsuz değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu görülmektedir (Akın, 2014).

Öğrencilerin derslerinde başarılı olması görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirmesi; kendini sevmesine, kendini kabul etmesine ve kendine saygı duymasına diğer bir ifadeyle olumlu bir benlik algısına sahip olmasına bağlıdır. Bu açıdan olumlu bir benlik algısı sahip olmak bireylerin her zaman ulaşmaya çalıştığı bir amaçtır. Bireyler bu amaca ulaşmak için yoğun bir çaba içerisine girmekte, bazen benlik algısını koruma adına kendini sabotaj stratejileri kullanabilmektedir. Bireyin başlangıçta kendi benliğini koruma adına kullandığı bu stratejiler, bir müddet sonra bireyin benliğine zarar verir hâle gelebilmektedir. Bu kapsamda kısa vadede etkili ancak uzun vadede bireye zarar veren bu stratejilerin anlaşılması, neden ve sonuçlarının ortaya konulması önemlidir.

Bu çalışmada, öğrencilerin akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimlerinin kendini sabotaj stratejileri üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçların öğrencilerin kendi sabotaj stratejilerini kullanma nedenleri ile ilgili önemli bilgiler vermesi beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada akademik kontrol odağı, başarı amaç yönelimi ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Fakültede öğrenim gören tüm öğrencilere ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Ancak katılımcılardan sağlıklı veriler toplayabilme adına araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bu kapsamda veri toplama araçları fakültede öğrenim gören tüm öğrencilere dağıtılmıştır. Ancak 286 öğrenci veri toplama araçlarını doldurmaya gönüllü olmuştur. Tüm istatistiksel işlemler 286 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 24.8'i erkek, %75.2'si kadındır; % 8'i okul öncesi öğretmenliği, % 31.5'i sınıf

öğretmenliği, % 22'si sosyal bilgiler öğretmenliği, %22.7'si Türkçe öğretmenliği, %15.7'si ise fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrencilerin %17.1'i 1.sınıf, %30.1'i 2.sınıf, %21'i 3.sınıf, % 31.8'i ise 4.sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında akademik kontrol odağı ölçeği, 2x2 başarı yönelimleri ölçeği ve kendini sabotaj ölçeği kullanılmıştır.

Akademik Kontrol Odağı Ölçeği: Akın (2007) tarafından geliştirilmiş olan akademik kontrol odağı ölçeği 17 madde ve 2 alt boyuttan (içsel kontrol odağı ve dışsal kontrol odağı) oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi puanlamaya sahiptir. Akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu 11 maddeden, akademik içsel kontrol odağı alt boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. Akın (2007) tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alfa katsayısı, akademik dışsal kontrol odağı alt boyutu için .95, akademik içsel kontrol odağı için ise .94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa katsayı akademik dışsal kontrol odağı için .75, akademik içsel kontrol odağı alt boyutu için ise .78 olarak hesaplanmıştır.

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Elliot ve Murayama (2008) tarafından geliştirilmiş olan 2x2 başarı yönelimleri ölçeği, Arslan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipi puanlamaya sahiptir. Öğrenme-yaklaşma alt boyutu 3, öğrenme-kaçınma alt boyutu 3, performans yaklaşma alt boyutu 3, performans-kaçınma alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Arslan ve Akın (2015) tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alfa katsayısı öğrenme-yaklaşma alt boyutu için .72, öğrenme-kaçınma alt boyutu için .68, performans yaklaşma alt boyutu için .62, performansa kaçınma alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Bu araştırma Cronbach Alfa katsayısı öğrenme-yaklaşma alt boyutu için .84, öğrenme-kaçınma alt boyutu için .75, performans yaklaşma alt boyutu için .80, performans-kaçınma alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

Kendini Sabotaj Ölçeği: Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilmiş olan kendini sabotaj ölçeği, Akın (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. 6'lı likert tipi puanlamaya sahiptir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireyin kendini sabotaj stratejilerini çok kullandığı anlamına gelmektedir. Akın (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .90 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle, araştırmacılar tarafından toplanan veriler analiz edilmek üzere SPSS 22 bilgisayar programına girilmiştir. Daha sonra verileri analize hazır hâle getirmek amacıyla bazı işlemler yapılmıştır. Bu kapsamda verilerin programa doğru girilip/girilmediği, kayıp veri olup olmadığı ve uç değerler kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılıp/dağılmadığının incelenmesinde basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmanın her bir değişkenine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu değerler verilerin normale yakın şekilde dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımı olarak değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının olmaması gerekmektedir. Bu kapsamda tolerans ve varyans artış faktörleri (VIF) incelenmiştir. Tolerans değerlerinin sıfırdan yüksek VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Tolerans değerlerinin sıfırdan uzaklaşması ve VIF değerlerinin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir (Field, 2009). Verilerin analize hazırlanmasından sonra öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasında ilişki olup/olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak da başarı amaç yönelimi ve akademik kontrol odağının kendini sabotajı yordama düzeyini belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Üniversite öğrencilerinin Akademik Kontrol Odağı, Başarı Yönelimleri ve Kendini Sabotaj ölçeklerinden almış oldukları puanların yorumlanmasında n-1/n formülünden yararlanarak aşağıdaki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 1: Akademik Kontrol Odağı, Başarı Yönelimleri ve Kendini Sabotaj Ölçeği Puan Aralıkları

Akademik Kontrol Odağı Puan Aralıkları	**Düzey**	**Başarı Yönelimleri Puan Aralıkları**	**Düzey**	**Kendini Sabotaj Puan Aralıkları**	**Düzey**
4,21 – 5,00	Çok yüksek	4,21 – 5,00	Çok yüksek	5,17-6,00	Çok yüksek
3,41– 4,20	Yüksek	3,41– 4,20	Yüksek	4,35-5,16	Yüksek
2,61 – 3,40	Orta	2,61 – 3,40	Orta	3,51-4,34	Biraz yüksek
1,81 – 2,60	Düşük	1,81 – 2,60	Düşük	2,67-3,50	Orta
1,00 – 1,80	Çok düşük	1,00 – 1,80	Çok düşük	1,84-2,67	Düşük
				1,00-1,83	Çok düşük

Bulgular

Başarı amaç yönelimi, akademik kontrol odağı ve kendini sabotaj değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2: Başarı Amaç Yönelimi, Akademik Kontrol Odağı ve Kendini Sabotaj Değişkenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	N	$\bar{x}$	Ss
Kendini Sabotaj	286	3,25	,50
Akademik dışsal kontrol odağı	286	2,41	,67
Akademik içsel kontrol odağı	286	4,10	,71
Öğrenme-yaklaşma yönelimi	286	3,98	,84
Öğrenme-kaçınma yönelimi	286	3,15	,82
Performans-yaklaşma yönelimi	286	3,99	,84
Performans-kaçınma yönelimi	286	3,14	,89

Tablo 2'de araştırmanın değişkenlerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerinin ($\bar{x}$=3,25) orta düzeyde olduğu belirlenirken, öğrencilerin içsel kontrol odağı düzeylerinin ($\bar{x}$ =4,10) yüksek, akademik dışsal kontrol odağı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,41) düşük olduğu belirlenmiştir. Amaç yönelimleri incelendiğinde ise öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi ($\bar{x}$=3.98) ve performans-yaklaşma yönelimi ($\bar{x}$= 3.99) puanlarının yüksek düzeyde olduğu, öğrenme-kaçınma yönelimi ($\bar{x}$=3,15) ve performans-kaçınma yönelimi ($\bar{x}$=3,14) puanlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin başarı amaç yönelimi, akademik kontrol odağı ve kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Kendini Sabotaj	1						
2.Akademik dışsal kontrol odağı	,47**	1					
3.Akademik içsel kontrol odağı	-,13*	-,21**	1				
4.Öğrenme-yaklaşma yönelimi	-,31**	-,31**	,59**	1			
5.Öğrenme-kaçınma yönelimi	,20**	,24**	-,13*	-,03	1		
6.Performans-yaklaşma yönelimi	-,13*	-,12*	,48**	,54**	-,11	1	
7.Performans-kaçınma yönelimi	,36**	,36**	-,13*	-,11	,62**	-,02	1

Tablo 3'te değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde kendini sabotaj ile akademik kontrol odağı (r= .47) ve performans kaçınma yönelimi (r= .36) arasında orta düzeyde, kendini sabotaj ile öğrenme-kaçınma yönelimi (r= .20) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu (p< .05) bulunmuştur Ayrıca kendini sabotaj ile öğrenme-yaklaşma yönelimi (r= -.31) arasında orta düzeyde, kendini sabotaj ile akademik içsel kontrol odağı (r= -.13) ve performans-yaklaşma yönelimi (r= -.13) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı

ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik içsel kontrol odağı ile öğrenme-yaklaşma yönelimi (r= .59) ve performans-yaklaşma (r= .48) yönelimi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenirken, öğrencilerin akademik içsel kontrol odağı ile öğrenme-kaçınma yönelimi (r= -.13) ve performans-kaçınma yönelimi (r= -.13) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Son olarak akademik dışsal kontrol odağı ile öğrenme-yaklaşma yönelimi (r= -.31) ve performans-yaklaşma yönelimi (r= .-12) arasında sırasıyla orta ve düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu; akademik dışsal kontrol odağı ile öğrenme-kaçınma yönelimi (r= .24) ve performans-kaçınma yönelimi (r= .36) arasında sırasıyla pozitif yönde düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odaklarının ve başarı yönelimlerinin kendini sabotaj düzeylerini yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Kendini Sabotajı Yordayan Değişkenler

			Yordanan Değişken: Kendini Sabotaj				
	Yordayıcı Değişken		B	Standart Hata	β(Beta)	t	p
Adım 1	Sabit		2,412	,098		24,563	,00
	Akademik dışsal kontrol odağı		,347	,039	,465	8,841	,00
	R= ,465	**R^2=,216**					
	$F_{(1,284)}$= 78,160	**p= .000**					
Adım 2	Sabit		2,164	,114		18,945	,00
	Akademik dışsal kontrol odağı		,288	,041	,386	7,016	,00
	Performans-kaçınma yönelimi		,124	,031	,218	3,974	,00
	R= ,507	**R^2=,257**		**R^2 değişimi= ,041**			
	$F_{(2,285)}$= 49,010	**p= .000**					
Adım 3	Sabit		2,706	,191		14,157	,00
	Akademik dışsal kontrol odağı		,245	,042	,329	5,844	,00
	Performans-kaçınma yönelimi		,124	,031	,219	4,056	,00
	Öğrenme-yaklaşma yönelimi		-,111	,032	-,185	-3,499	,00
	R= ,537	**R^2=,288**		**R^2 değişimi= ,031**			
	$F_{(3,282)}$= 38,052	**p= .000**					

Öğrencilerin akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimlerinin kendini sabotaj düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler, kendini sabotajla en yüksek ilişkiye sahip olandan başlanmak üzere aşamalı olarak modele eklenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi altı adımda gerçekleştirilmiştir, ancak sadece tüm değişkenlerin anlamlı katkısının olduğu modeller sunulmuştur. Model 1 incelendiğinde kendini sabotajdaki varyansın yaklaşık %22'sinin öğrencilerin dışsal kontrol odağı ile açıklanabildiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dışsal kontrol odağındaki 1 birimlik bir artış kendini sabotaj düzeylerini 0,347 birim arttırmaktadır. Modele ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

"Kendini sabotaj= 2,412+0,347*Dışsal kontrol odağı"

İkinci aşamada modele performans-kaçınma yönelimi eklenmiştir. Model 2 incelendiğinde dışsal kontrol odağı ve performans-kaçınma yöneliminin kendini sabotajdaki varyansın yaklaşık %26'sını açıkladığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dışsal kontrol odağı ve peroformans-kaçınma yönelimlerindeki 1 birimlik bir artış kendini sabotaj düzeylerini 0,369 birim arttırmaktadır. Bu modele ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

"Kendini sabotaj= 2,164+0,245*Dışsal kontrol odağı + 0,124*Performans kaçınma yönelimi"

Üçüncü aşamada modele öğrenme-yaklaşma yönelimi eklenmiştir. Model 3 incelendiğinde dışsal kontrol odağı, performans-kaçınma yönelimi ve öğrenme-yaklaşma yöneliminin kendini sabotajdaki varyansın yaklaşık %29'unu açıkladığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dışsal kontrol odağı, performans-kaçınma yönelimi ve öğrenme-yaklaşma yönelimindeki bir birimlik artış kendini sabotaj düzeyini 0,301 birim arttırmaktadır. Bu modele ilişkin regresyon denklemi aşağıdaki gibidir.

"Kendini sabotaj= 2,706+0,288*Dışsal kontrol odağı + 0,124*Performans kaçınma yönelimi – 0,111*Öğrenme-yaklaşma yönelimi"

Dördüncü, beşinci ve altıncı aşamada modele sırasıyla öğrenme-kaçınma yönelimi, akademik içsel kontrol odağı ve performans-yaklaşma yönelimi eklenmiştir. Ancak öğrenme-kaçınma yöneliminin (β= -.027; p>.05), akademik içsel kontrol odağının (β= .102; p>.05) ve performans-yaklaşma yöneliminin (β= -.016; p>.05) modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle akademik dışsal kontrol odağının ve performans-kaçınma yöneliminin üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, öğrenme-yaklaşma yönelimlerinin ise negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenirken, akademik içsel kontrol odağının, öğrenme-kaçınma yöneliminin ve performans-yaklaşma yöneliminin öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odağı ve başarı amaç yönelimleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Üniversite eğitimi ile birlikte öğrenciler belli bir alana özgü bilgi ve beceriler kazanarak sosyal hayata ve iş hayatına atılmaktadırlar. Bu dönemde bireylerden eğitim gördüğü alanlarda başarılı olmaları, olumlu bir benlik saygısı oluşturmaları ve birçok yönden kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Ancak öğrenciler, benlik saygılarını korumak amacıyla başarısız olduğu

durumlarda başarısızlıklarını sözel olarak dışsal kaynaklara yükleyebilmekte ya da madde bağımlılığı gibi davranışsal tepkiler vererek kendini sabote edebilmektedir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerinin kendini sabote etmelerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi kavramın tüm yönleriyle anlaşılması açısından önem kazanmaktadır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenirken, öğrencilerin içsel kontrol odağı düzeylerinin yüksek, akademik dışsal kontrol odağı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme-yaklaşma yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi puanlarının yüksek düzeyde olduğu, öğrenme-kaçınma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimlerinin ise orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odağı, kendini sabotaj ve başarı yönelimlerine yönelik yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akın, 2014; Anlı, Akın, Şar ve Eker, 2015; Büyükgöze ve Gelbal, 2016; Gündoğdu, 2013). Araştırma sonucunun alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği, sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin inançlarında dışsal kaynaklardan çok kendi kişilik özellikleri ve davranışlarına atıfta bulundukları söylenebilir. Başarı yönelimlerine ilişkin ise öğrencilerin yönelimlerinin daha çok bilgi, beceri ve ustalık kazanmaya yönelik olmakla birlikte diğer öğrencilerden daha yüksek performans göstermeyi de önceledikleri söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin akademik kontrol odaklarının ve başarı yönelimlerinin kendini sabotaj düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. En yüksek ilişkiye sahip değişkenlerden başlamak üzere sırasıyla modele eklenerek gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik dışsal kontrol odağının kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı ancak akademik içsel kontrol odağının kendine sabotajı anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akın (2011) tarafından içsel ve dışsal kontrol odağının modele ayrı ayrı eklendiği araştırmasında her iki değişkenin de kendini sabotajı pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenirken, Steward ve De George-Walker (2014) tarafından yapılan araştırmada kendini sabotaj dışsal kontrol odağı ile ilişkili bulunmuştur. Akça'nın (2012) toplam puan üzerinden akademik kontrol odağını modele dâhil ettiği araştırmasında ise akademik kontrol odağının kendini sabotajı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Alanyazında içsel ve dışsal kontrol odağının kendini sabotajı yordadığına ilişkin bir belirsizlik vardır. Nitekim Rotairo, Avilla ve Arañes (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin kontrol odaklarının kendini sabotaj düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonucu içsel kontrol odağı yüksek öğrencilerin de başarısızlıklarıyla yüzleşmek yerine

mazeretler üretebileceği ve kendilerine engel koyabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Strauser, Ketz ve Keim'e (2002) göre kontrol odağı olayları nelerin kontrol ettiğine ilişkin inançtır. Yükleme kuramına göre bireyler karşılaştıkları başarı/başarısızlık durumlarını içsel veya dışsal durumlara atfederler. Dışsal kontrol odağı yüksek bireyler başarısızlık durumlarını dışsal kaynaklara bağlarken içsel kontrol odağı yüksek bireyler karşılaştıkları durumları açıklarken kendileriyle ilgili durumlara yükleme yaparlar (Stipek ve Weisz, 1981). Bu kapsamda dışsal kontrol odağı yüksek bireylerin olumsuz durumların kaynağını belirlerken gerçek sebeplerden çok dışsal kaynaklara yöneleceği böylece kendisine sözel veya davranışsal engeller koyacağı, içsel kontrol odağı yüksek bireylerin ise engeller koymak yerine başarısızlığın gerçek kaynağına odaklanacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç başarı yönelimiyle kendini sabotaj arasındaki ilişkiye yöneliktir. Yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimlerinin kendini sabotajı negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, performans-kaçınma başarı yöneliminin ise pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı sonuçlarına ulaşılırken, öğrenme kaçınma ve performans-yaklaşma başarı yönelimlerinin kendine sabotajı anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Akın (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrenme-yaklaşma ve performans yaklaşma yöneliminin kendine sabotajı negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınmanın ise pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde ilgili araştırma sonuçları (Chen, Sun ve Wang, 2017; Dorman ve Ferguson, 2004; Ommundsen, 2004; Üzbe ve Bacanlı, 2015) bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Shields (2007) başarı hedef yönelimini kendini engelleme davranışı olasılığına dair bazı bilgiler sağlayabilen önemli bir değişken olarak ele ele almaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte alanyazınında da (Akın, 2014; Kuczka ve Treasure, 2005; Urda, 2004) başarı hedef yöneliminin kendine sabotajı açıklamada önemli bir değişken olduğuna yönelik fikir birliği vardır. Prapavessis ve Grove'a (1998) göre öğrenme amaçlı yönelime sahip öğrenciler, başarısızlıkları düşük çaba gibi değişken ve kontrol edilebilir faktörlere yükleme eğilimindedirler. Dolayısıyla bu bireyler kendilerine engel koymaktan çok başarısızlığa neden olan faktörlere odaklanabileceklerdir. Ayrıca bu yönelimdeki öğrenciler bunu fırsat olarak bile değerlendirebilirler. Chen, Sun ve Wang'a (2017) göre performans kaçınma eğilimli bireylerin temel hedefi çevredeki insanların gözünde başarısız konumuna düşmemektir. Dolayısıyla öz saygılarını korumak amacıyla başarısızlıklarını yeteneklerinden ziyade kendilerine koymuş oldukları engellere bağlayacaklardır. Araştırma sonucunda öğrenme-kaçınma ve performans yaklaşmanın kendine sabotajı anlamlı bir şekilde yordamadığı belirlenmiştir. Öğrenme-kaçınma yöneliminde temel amaç bilgi, beceri ve yeteneğini geliştirmek olsa da bu yönelime sahip bireyler bir konuyu anlayamama ya da başaramama

korkusunu da içinde barındırırlar. Performans-yaklaşma yönelimindeki bireyler ise aslında başarılı olma isteğindedirler ancak bireyin buradaki amacı başkaları gözündeki yeridir. Sonuç olarak öğrenme-kaçınma ve performans yaklaşma yönelimindeki bireylerin farklı çevresel koşullar ve bireysel faktörler ışığında kendilerine engel koyup koymayacaklarının değişebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenme-yaklaşma yöneliminin, akademik dışsal kontrol odağının ve performans-kaçınma yöneliminin kendini sabotajı yordayan önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1- Öğrenme-yaklaşma yönelimli bireyler kendini daha az sabote etmektedir. Bu yönelimde amaç bireyin kendi bilgi, beceri ve yeteneğini geliştirmesi olduğundan öğrencilerin merak duygularını uyandırmak, öğrencilerin kendi kişisel gelişimlerine odaklanmasını sağlamak aynı zamanda kendini sabote etmeyi engelleyecek bir işlev görecektir.

2- Dışsal kontrol odağı yüksek bireyler başarıyı içselleştirmek ya da başarısızlığı yönlendirmek amacıyla kendini sabotaj stratejileri kullanabilmektedir. Öğrencilerin öz farkındalıklarını arttırmak olayları dışsal kaynaklara yüklemek yerine, olayların gerçek kaynaklarına yönelmelerine, diğer bir ifadeyle kendilerine engel koymadan kendileriyle ilgili doğru değerlendirmeler yapmalarına katkı sağlayacaktır.

3- Rekabetçi ve bireylerin karşılaştırıldığı ortamlarda küçük düşmemek, öz saygısını korumak amacıyla bireyler kendilerine engeller koyabilmektedir. Bu kapsamda eğitim ortamında işbirlikçi bir kültür oluşturmak, verilecek geri bildirimlerde doğru yöntemler izlemek performans-kaçınma yönelimlerini azaltabilecek dolayısıyla öğrencilerin kendini sabotaj düzeylerini de azaltacaktır.

4- Bu araştırmada kendine sabotajı etkileyen değişkenler incelenmiştir. Farklı araştırmalarda kendine sabotajın sonuçlarına ilişkin araştırmalar yapmak ya da farklı öncüllere ilişkin araştırmalar yapmak alan yazına katkı sağlayabilir. Ayrıca kendini sabote eden bireylerin görüşlerine dayalı olarak yürütülecek bir araştırma kavramın daha iyi anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Adler, A. (2005). *Bireysel psikolojinin kuramı ve uygulaması* (*çev.* Ali Kılıçlıoğlu). İstanbul: Say Yayınları.

Akar, H., Doğan, Y. B. and Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education, 7*(1), 7-20.

Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning, 1*(2), 288.

Akın, A. (2011). Academic locus of control and self-handicapping. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30*, 812-816.

Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37*(164), 176-187.

Akın, A. ve Akın, U. (2014). 2x2 Başarı yönelimlerinin matematik tutumlarına ilişkin yordayıcı rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 265-271.

Akin, Ü. (2014). 2x2 Achievement goal orientations and self-handicapping. *Ceskoslovenska Psychologie, 58*(5), 431-441.

Alesi, M., Rappo, G. and Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports, 111*(3), 952-962.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261.

Anlı, G., Akın, A., Şar, A. H. ve Eker, H. (2015). Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(54), 160-172.

Arslan, S. ve Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sakarya *University Journal of Education, 5*(1), 7-15.

Berglas, S. and Jones, E.E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 4*(2), 200-206.

Berglas, S. (1986). Self-handicapping and self-handicappers: A Cognitive/attributional model of interpersonal self-protective behavior. *Perspectives in Personality*, 1, 235-270.

Bobo, J. L., Whitaker, K. C. and Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences, 55*(5), 619-621.

Büyükgöze, H. ve Gelbal, S. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutumda proaktif kişilik ve akademik kontrol odağının rolü. In K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (pp. 91-103). Ankara: Pegem Akademi.

Conrad, N. and Patry, M. W. (2012). Conscientiousness and academic performance: A mediational analysis. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6*(1), 8.

Chen, Z., Sun, K. and Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports, 121*(4), 690-704.

Çetinkalp, Z. K. (2010). The relationship between academic locus of control and achievement goals among physical education teaching program students. *World Applied Sciences Journal, 10*(11), 1387-1391.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deppe, R. K. and Harackiewicz, J. M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(4), 868.

Dorman, J. P. and Ferguson, J. M. (2004). Associations between students'-perceptions of mathematics classroom environmentand self-handicapping in Australian and Canadian high schools. *McGill Journal of Education, 39*(1), 69-86.

Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*(2), 256.

Elliot, A. J. and Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218.

Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501.

Elliot, A. J. and Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, *100*(3), 613.

Elmas, P.(2012). *Bir benlik yüceltme stratejisi olarak mazeret bulma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, *17*(5), 673-679.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss.* London: Sage publications.

Finez, L. and Sherman, D. K. (2012). Train in vain: the role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *34*(5), 600-620.

Gündoğdu, R. (2013). Investigation of self-handicapping tendencies of teacher candidates according to demographic variables by controlling self-esteem scores. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, *8*(3), 263-277.

Hasan, S. S. and Khalid, R. (2014). Academic locus of control of high and low achieving students. *Journal of Research & Reflections in Education (JRRE)*, *8*(1).

Higgins, R. L. (1990). Self-handicapping. *In Self-Handicapping* (pp. 1-35). Springer US.

Hirt, E. R., Deppe, R. K. and Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*(6), 981.

Jones, E. E. and Rhodewalt, F. (1982). *The self-handicapping scale*. Princeton, NJ: Princeton University.

Juang, L. and Matsumoto, D. (2008). *Culture and psychology*. International Student Edition.

Kaplan, A. and Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, *19*(2), 141-184.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kinon, M. D. and Murray, C. B. (2007). A profile of the college self-handicapper. *Undergraduate Research Journal*, *1*, 13-17.

Kuczka, K. K. and Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, *6*, 539-550.

McCrea, S. M. (2008). Self-handicapping, excuse making, and counterfactual thinking: consequences for self-esteem and future motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(2), 274.

McCrea, S. M. and Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(10), 1378-1389.

McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J. and Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, *42*(4), 949-970.

Midgley, C. and Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.

Olpak, Y. Z. and Korucu, A. T. (2016). Investigation of the relationship between learning approaches and academic engagement of teacher candidates. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, *1*(1), 55-62.

Ommundsen, Y. (2004). Self handicapping related to task and performance- approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology, 16*, 183-197.

Ozan, C., Karabacak, N., Kızıltaş, E. ve Küçükoğlu, A. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, *6*(3), 1818-1843.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Prapavessis, H. and Grove, J. R. (1998). Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology, 10*(2), 175-184.

Pulford, B. D., Johnson, A. and Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences, 39*(4), 727-737.

Rotairo, C. E., Avilla, R. A. and Arañes, F. Q. (2015). Self-handicapping behavior among college students: predictors and effect on the performance in chemistry. *The Normal Lights, 9(*2), 134-155.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

Sahranç, Ü. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 526-540.

Sariçam, H. (2015). Academic locus of control and motivational persistence: Structural equation modeling. *Journal of Educational Sciences Research*, *5*(1), 79-92.

Satıcı, S. A. Uysal, R. and Akın, A. (2013). Perceıved socıal support as predıctor of academıc locus of control. *Education Sciences & Psychology*, *23*(1).

Schraw, G., Wadkins, T. and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12.

Schwinger, M. and Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping- the protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, *21*(6), 699–709.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. and Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 744.

Shepperd, J. A. and Arkin, R. M. (1989). Self-handicapping: The moderating roles of public self-consciousness and task importance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 15*(2), 252-265.

Shields, C. D. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, and self-handicapping in adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. Alabama The University of Alabama.

Stewart, M. A. and De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences, 66*, 160-164.

Stipek, D. J. and Weisz, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research, 51*(1), 101-137.

Strauser, D. R., Ketz, K. and Keim, J. (2002). The relationship between self-efficacy, locus of control and work personality. *Journal of Rehabilitation, 68*, 20-26.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson

Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji*. (*çev*. A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi.

Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills, 61*(3), 1043-1046.

Urdan, T. and Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13*(2), 115-138.

Üzbe, N. ve Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(1), 33-50.

Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation taking another look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(3), 529-550.

Yesilyurt, E. (2014). Academic locus of control, tendencies towards academic dishonesty and test anxiety levels as the predictors of academic self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(5), 1945-1956.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Akşin Yavuz, E. ve Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE), 7*(1), 548-567.

Zuckerman, M. and Tsai, F. F. (2005). Costs of self- handicapping. *Journal of Personality, 73*(2), 411-442.

Zuckerman, M., Kieffer, S. C. and Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1619.

Extended Abstract

In order for students to be successful in their lessons and to fulfil their duties and responsibilities effectively, they should love themselves, accept themselves and respect themselves, in other words, they should have a positive sense of self. In this respect, having a positive sense of self is an aim that individuals always try to achieve. Individuals strive to achieve this goal and sometimes use self-handicapping strategies to protect self-perception. These strategies, which the individual initially uses to protect his / her own self, can harm the self of the individual after a while. In this context, it is important to understand these strategies that are effective in the short term but which harm the individual in the long term.

In this study, the relationship among academic locus of control, achievement goal orientation and self-handicapping was investigated and the relational survey model was used. The relational survey model is a method used to determine the existence and direction of the relationship between two or more variables.

The population of the study consisted of the students studying at the Faculty of Education at Kilis 7 Aralık University. Since it is possible to reach all students studying in the Faculty, no sampling has been made. However, in order to collect accurate data from the participants, participation in the research was based on volunteerism. In this context, data collection tools were distributed to all students studying at the faculty. However, 286 students volunteered to complete the data collection tools. All statistical procedures were performed on the data obtained from 286 students.

In the collection of research data; The scale of academic locus of control developed by Akın (2007), 2x2 achievement orientations scale developed by Elliot and Murayama (2008) and the self-handicapping scale developed by Jones and Rhodewalt (1982).

In the data analysis phase, firstly, the data were entered into the program correctly, the missing data and the extreme values were checked. Kurtosis and skewness values were examined for normal distribution and tolerance and VIF values were calculated for multiple regression analysis. In the analysis of data, descriptive statistics, correlation analysis and hierarchical regression analysis were used.

As a result of the analyses, it was determined that the self-handicapping levels of the students ($\bar{x}$= 3.25) were average and that the students had high levels of internal locus of control ($\bar{x}$= 4.10) and low levels of academic external locus of control ($\bar{x}$= 2.41). When the achievement goal orientations were examined, it was determined that the students' learning approach orientation ($\bar{x}$= 3.98) and performance-approach orientation ($\bar{x}$= 3.99) scores were high, learning-avoidance orientation ($\bar{x}$= 3.15) and performance-avoidance orientation ($\bar{x}$= 3.14) scores were found as average. As a result of the hierarchical regression analysis, students' external locus of control, performance-avoidance orientation, and learning-approach orientation explained about 29% of the variance in self-handicapping, and it was found that the external locus of control, performance-avoidance orientation and one-unit increase in learning-approach orientation increased the level of self-handicapping by 0,301 units. However, the learning-avoidance orientation (β = -.027; p> .05), the academic internal locus of control (β = .102; p> .05) and the performance-approach orientation (β = -.016; p> .05)'s contribution to the model were not significant.

As a result of the study, it was concluded that academic external locus of control significantly predicted self-handicapping levels of university students, but academic internal locus of control did not significantly predict self-handicapping. In this context, it can be said that individuals with high external locus of control will focus on external sources rather than real reasons, thus they will put verbal or behavioural barriers on themselves, and individuals with internal locus of control will focus on the real source of failure rather than impeding them. In this context, it can be said that individuals with high external locus of control will focus on external sources rather than real reasons, thus they will put verbal or behavioural barriers on themselves, and individuals with internal locus of control will focus on the real source of failure rather than impeding them.

Another result of the study was about the relationship between achievement goal orientations and self-handicapping. As a result of the analyses, it was found that the learning-approach success orientations of university students significantly predicted self-handicapping in a negative way while the performance-avoidance success orientation predicted positively in a positive way, it was determined that learning avoidance and performance-approach success orientations did not significantly predict self-handicapping. According to Chen, Sun and Wang (2017) the main objective of individuals avoiding

performance is not to be perceived as a failure by the people around. Therefore, in order to protect their self-esteem, they will connect their failures to the obstacles they put on themselves rather than their abilities. As a result of the research, it was determined that approach to learning-avoidance and performance did not significantly predict self-handicapping. Although the main purpose of learning-avoidance orientation is to improve knowledge, abilities and skills, individuals with this orientation also include fear of not being able to understand or fail. Although the aim of performance-approach orientation is successful, the main factor is the perceptions of others about themselves. As a result, it can be said that individuals with learning-avoidance and performance-approach orientations may change themselves by different environmental conditions and individual factors.

As a result, it can be said that learning-approach orientation, academic external locus of control and performance-avoidance orientation are important variables predicting self-handicapping. In this context, it is possible to stimulate the students' feelings of curiosity towards gaining knowledge and skills, to focus on their own personal development and to increase their self-awareness. Therefore, the self-handicapping behaviours of the students whose internal locus of control is increasing and aiming to gain mastery of success will decrease.

Saylık, A. (2019). Hofstede'nin kültür boyutları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1860-1881.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1860-1881, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

HOFSTEDE'NİN KÜLTÜR BOYUTLARI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI; GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI[*]

Ahmet SAYLIK[**]

Geliş Tarihi: Şubat, 2019 ***Kabul Tarihi: Temmuz, 2019***

Öz

Bu çalışmada, toplumsal düzeydeki kültürel inançları belirleyebilmek amacıyla Hofstede'nin geliştirdiği beş boyutlu kültürel değerler ölçeğini, bireysel bağlamda ele alan, Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011)'in Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk çeviri, ilk çeviriyi değerlendirme, geri çeviri, geri çeviriyi değerlendirme ve uzman görüşünden oluşan beş aşamalı teknik kullanılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış, yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ankara ili, Mamak, Gölbaşı ve Çankaya ilçe merkezlerindeki ilkokullarda görev yapan toplam 245 öğretmen üzerinde uygulama yapılmıştır. AFA'da elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiş ve ölçek, 26 maddeli özgün yapısını korumuştur. Analizler sonucunda beş faktörün açıkladığı toplam varyans % 57,53 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri .816 olarak bulunmuştur. Ölçek, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erilliği yansıtan beş faktörlü yapı sergilemektedir.

Anahtar Sözcükler: Kültür, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik, erillik

THE ADAPTATION OF THE HOFSTEDE'S CULTURE DIMENSIONS SCALE INTO TURKISH: A RELIABILITY AND VALIDITY ANALYSIS

Abstract

The aim of this study is to adapt the Individual Cultural Values Scale developed by Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) to Turkish. The original scale has five dimensional cultural values which developed by Hofstede in order to determine cultural beliefs at the social level. Within the scope of this study translation and back-translation technique was used. It has been seen that there is high level positive and significant relationship at linguistic equivalence.

The scale was administered to 245 teachers in Mamak, Gölbaşı and Çankaya districts in Ankara Province. According to the values obtained from

[*] Bu çalışma, Prof. Dr. İnayet AYDIN danışmanlığında Ahmet SAYLIK tarafından hazırlanan "Okul Müdürlerinin Paternalist (Babacan) Liderlik Davranışları ile Hofstede'nin Kültür Boyutları Arasındaki ilişki" konulu doktora tezine dayalı olarak üretilmiştir. Çalışma 19-21 Ekim 2017 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen "EYFOR-8 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Dr. Öğr. Üyesi; Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ahmetsaylik@gmail.com

exploratory factor analysis, it was determined that the scale items have high level distinguishing characteristics and the scale protected its original 26-item structure. It was concluded from the study that five factors explained 57,53 % of the total variance. KMO value of the scale was.816. The scale presents five factors reflecting power distance, uncertainity avoidance, collectivism, long term orientation and masculinity.

Keywords: Culture, power distance, uncertainity avoidance, collectivism, long term orientation and masculinity.

Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle insan hayatının hemen her alanında görülen çok kültürlü yapı kültür kavramını, yönetim, işletme, sosyoloji, psikoloji, sosyal antropoloji gibi pek çok disiplinin odağına itmiş görünmektedir. Özellikle işletmelerin çok kültürlü-uluslu çağcıl yapısı, bireyleri ve temsil ettikleri toplumsal kültürel yapıyı tanımayı ve çözümlemeyi önemli kılmaktadır.

Kültür sözcüğünün çok farklı kullanım alanları söz konusudur. Örneğin gündelik yaşamda bir kişi için "o, çok kültürlü biridir" diyen biriyle, "kültür mantarı" yetiştiren bir çiftçiyle, hastasından "kültür" alan bir doktorla karşılaşmak ya da bir toplumun kültürel özelliklerinden söz etmek mümkündür. Kültür olgusunun, devlet, kamu ve politika alanlarını incelemeleri bakımından hukuk, sosyoloji ve siyaset bilimleriyle, ahlak, inanç, özgürlük gibi kavramları ele almaları bakımından felsefeyle, güzeli, hoşluğu, sanatı ve sanat eserlerinin tarihini incelemesi bakımından arkeoloji, sanat tarihi, estetik bilimleriyle, ilkel topluluklardan günümüzdeki çağdaş uygarlıklara, inanç ve ibadet gibi tinsel dünyamızda, ruhsal, bilişsel ve bilinçaltı dünyamızda çalışma ve inceleme yapmaları bakımından teoloji, antropoloji ve psikoloji gibi bilimlerle ilişkisi güçlü ve önemlidir (Gülmez, 2013, s. 4). Kültür kavramının birbirinden farklı bilimsel alanlarda ve disiplinlerde kullanılan önemli bir kavram olması, sözcüğün tanımının yapılmasını çok güç hale getirmektedir (Williams, 1977, s. 77). Öte yandan kültür kavramı içlem-kaplam ilişkisi bakımından düşünüldüğünde içlemi çok geniş bir evrene sahip olması, tanımını yapmayı güçleştiren diğer bir etmendir. Öyle ki Amerikalı antropologlar, Kroeber ve Kluckhohn (1952, s. 149) dipnotlarıyla beraber düşünüldüğünde 300'e yakın kültür tanımını bir araya getirmiştir.

Sosyal/kültürel antropoloji ve sosyolojinin konusu olarak kültür, Latince kökenli olup cultura sözcüğünden gelmektedir. Latince'de Colere, sürmek, ekip-biçmek anlamındadır (Giddens, 2009, s. 32; Williams, 1985, s. 87). Cultura ise Türkçe'deki ekin anlamında kullanılmıştır (Bahar, 2005, s. 65; Erkal, 2000, s. 143). Kültürü günümüzdeki anlamına yakın olarak ilk kez 17. Yüzyılda Samuel Von Pufendorf isimli doğal hukuk düşünürü kullanmıştır. Pufendorf'a göre kültür, doğaya karşıt olan ve belli bir toplumsal bağlamda meydana gelen

insan eserlerinin tamamıdır. 18. yy Alman filozofu Immanuel Kant da kültürü benzer anlamda kullanmıştır. Ona göre kültür, insanın ussal ve mantıklı bir varlık olmasından kaynaklı özgürce hayata geçirebileceği amaç ve ideallerin bütünüdür. Alman düşünür Herder ise kültüre tarihsel bir boyut kazandırarak, kültürü bir ulusun ya da halk topluluğunun yaşam tarzı biçiminde (Cevizci, 2000, s. 586) oldukça geniş anlamıyla ele almıştır. Schein de (2004) çok geniş bir yorumla kültürü, bir topluluğun tarih boyunca öğrendiklerinin toplamı biçiminde ele almıştır.

Kültür, bireylere nasıl davranması gerektiğine dair açık mesajlar içeren ortak bir anlamlar sistemidir (Trompenaars ve Hampden- Turner, 1998, s. 13). İnsan kültüründeki çeşitlilik çarpıcıdır. Kültür, bir toplumun üyelerinin ya da toplumsal grupların yaşam biçimlerini, insanların nasıl giyindiklerini, aile yaşamlarını, çalışma kalıplarını ve boş zaman etkinliklerini tayin etmektedir (Giddens, 2000, s. 18-23). İnsanların farklı ve çok sayıda gruplara ve sosyal sınıflara mensup olduğu ve bu sosyal sınıfların kendilerine has bir kültür ürettiği haliyle süreç içerisinde gruba ait çeşitli değerleri kişiye sunduğu (Bulut, 2012) göz önüne alındığında kültürün, yaşam içerisinde insan edinimi olan hemen her şeyde kendini gösterdiği belirtilebilir.

Kültür kavramının pek çok disiplinde, farklı bağlamlarda kullanıldığı göz önüne alındığında çok sayıda tanım yapıldığı, bağlama göre tanımın farklılaştığı ve ortak bir tanım yapmamanın neredeyse imkânsız olduğu belirtilebilir (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990). Ancak kültüre ilişkin yapılan tanımlardan hareketle kültür şu şekilde tanımlanabilir. Kültür, insanların ortak yaşamlarının maddi ve manevi ürünleri olarak, topluma katılan yeni nesillerin sosyalleşmelerini sağlamak üzere nesilden nesile aktarılan, her grup ya da topluluğa özgü olabilen, yavaş olmakla birlikte zaman içerisinde değişim gösterebilen, ait olduğu bireyleri bir arada tutan, değer, inanç ve kimlik gibi unsurların bir aradalığından oluşan toplumsal ve bireysel genetik kodların bir bileşkesidir.

Hofstede (2001, s. 1; 2010, s. 6) kültürü, "yaşam süreci içerisinde kazanılan ve bir toplumun üyelerini diğerlerinden ayıran insan aklının kolektif programlaması ve bir toplumun çevresi ile olan ilişkilerini etkileyen yaygın karakteristiklerinin etkileşimlerinin toplamı" biçiminde tanımlamaktadır. Hofstede, Hofstede ve Minkov (2010, s. 6) insanların tabiatları itibariyle birbirlerine benzediklerini, bu insan doğasının bireylerin evrendeki zihinsel yazılımını temsil ettiğini ileri sürmektedir. Bu zihinsel yazılımın adeta genlerimizle gelen miras olduğunu, fiziksel ve temel psikolojik işlevlerimizi belirlediğini belirtmektedir. Tıpkı bilgisayarlardaki işletim sistemi gibi. Hofstede *vd.*'e göre (2010, s. 7) insanların kişilikleri ise onların benzersiz (özgün) zihinsel programları dizisidir. Kişiliğin, bir kısmı bizlere özgü genetik kodlardan bir

kısmı da öğrenilmiş davranışlardan oluşur. Buradaki öğrenilmişten kasıt kişisel deneyimler gibi özgün olan kolektif programlamadır yani kültürdür.

Hofstede (2001, s. 2), insanların, çocukluk dönemlerinde temellerini aldığı, okul ve kurumlarda besledikleri "zihinsel programların" (mental programs) içinde yaşadıkları ulusun kültürel bileşenlerinden oluştuğunu iddia etmektedir. Farklı ülkelerdeki insanların farklı kültürel değerlere sahip olması bunun en açık ifadesidir. Bu farklılıklar ulusal kültür olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Benzer ekonomik ve kültürel çevreleri paylaşan bazı ülkelerin benzer gelişim ve değişim aşamalarına sahip olduğu varsayılmaktadır (Ganesh, Kumar ve Subramaniam, 1997; Dekimpe, Parker ve Sarvary, 2000). Buna bağlı olarak, kültürler arası çalışmalarda sağlıklı sonuçlar elde etmek ve araştırmayı kısmen de olsa kolaylaştırmak için birtakım kültür kümeleri ya da kültürel alanlara ulaşmak gerekmektedir. Bu sayede birçok toplum için genellenebilecek ortak değerler kümesine ulaşmak mümkün olmaktadır (Bhagat ve McQuaid, 1982; Ronen ve Shenkar, 1985). Kültür kümesine benzer bir kavram olarak kültür alanı, birbirlerini etkilemiş olduklarından birbirlerine az ya da çok benzeyen kültürlerin bulunduğu coğrafi alanı ifade etmektedir (Örnek, 1974, s. 151). Görüldüğü gibi bu sınıflama büyük ölçüde coğrafi özellikleri esas almaktadır. Kuzey Amerika, Pasifik Asya, Ortadoğu bölgeleri gibi. Ancak araştırmacıların coğrafi yakınlık (Furnham, Kirkcaldy ve Lynn, 1994) dışında bazı özellikleri daha hesaba kattıkları bilinmektedir. Araştırmacılar kültürel kümeleri meydana getirirken etnik temelli sosyal yapı (Portes ve Zhou, 1994) ve dini ve dilsel benzerlik/ortaklığı (Cattel, 1950), değer ve tutumları (Haire, Ghiselli, ve Porter, 1966; Ronen ve Shanker, 1985), sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmişlik (Brodbeck ve diğerleri, 2000) ya da bu toplumsal dinamiklerin çoğunu birlikte (Hofstede, 1983a) dikkate almaktadırlar.

Ulusal kültürün pek çok farklı tanımı söz konusu ise de (Erez ve Earley, 1993), her ülkenin, ortak bir tarihi geçmiş, bilinç ve deneyimleri paylaşan insanların meydana getirdiği homojen kültürün olduğu varsayımına dayandığı (Bhaskaran ve Gligorovska, 2009) belirtilebilir. Ancak Doney, Cannon ve Mullen (1998), ulusal kültürün, birey ya da ülke düzeyinden ziyade, benzer tarihi birikim, eğitim süreci ve yaşam tecrübelerine sahip grupları ifade eden bir kavram olduğunu belirmektedir. Ulusal kültür tanımlarına bakıldığında bir tarihi geçmiş ve onun biçimlendirdiği bir bilincin ürünü olarak homojen bir toplumsal yapı vurgusu ön plana çıktığı görülmektedir.

Kültürün sosyoloji ve antropoloji ile olan organik bağı, kavramın son iki yüzyılda özellikle sosyal antropoloji bağlamında çalışmaların odağı olmasını sağlamıştır. Ulusal kültürler arasındaki farklılıkları, çok uluslu şirketler ve örgütlerde geniş çaplı araştırmalar yaparak,

boyutlandırma, sınıflandırma ve sıralamalar yaparak kavramsal çerçeveler ortaya koyan temel araştırmalar (Cattell, 1950; Furnham, Kirkcaldy ve Lynn, 1994; Gupta, Hanges ve Dorfman, 2002 Hall ve Hall, 1990; Hofstede, 1980b; Hofstede, 2001, House ve diğerleri, 2004; Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Rokeach, 1973; Ronen ve Kraut, 1977; Schwartz, 1992, 1994b; Sirota ve Greenwood, 1971; Triandis, 1995; Toynbee, 1947; Trompenaars, 1993; Trompenaars ve Hampden-Turner, 1997) literatürde önemli yer tutmaktadır. Ancak toplumsal grupları belli bazı özellikleri bakımından kategorilendirmeye ilişkin toplumsal araştırmaların daha da eskiye dayandığı söylenebilir. Cooley'in (1909/1962) "birincil-ikincil grup" ayırımı, Durkheim'in (1893/1960) "mekanik-organik dayanışmalı toplum" tipolojisi, Ferdinand Tönnies'in (1877/1957) "cemaat-cemiyet" toplum tipi bu çalışmaların belli başlılarıdır. Bu tür sınıflamalarda ortaya konan özellikler bir ulus içerisinde belli gruplar nezdinde düşünülebileceği gibi, makro anlamda toplumlar, uluslar bakımından da değerlendirilebilmektedir.

Taras, Rowney ve Steel, (2009) bugüne kadar ulusal kültüre ilişkin boyut sayısının dört ile onbeş arasında değiştiği 121 çalışma tespit edildiğini belirtmektedir. Ancak bu araştırmada sadece literatürde sıkça başvurulan önemli çalışmalara yer verilmiştir. Tablo 1 alandaki önemli çalışmaları bir arada görme ve karşılaştırma olanağı sunması bakımından önemlidir.

Tablo 1*:* Ulusal Kültür Modelleri

Model	Kaynak-yazar	Kültür boyutu	Metod/ yöntem	Araştırmanın yapıldığı ülke sayısı
Tek Boyutlu	Hall, 1960, 1976; Hall ve Hall, 1990	Yüksek Bağlam (High Context) Düşük Bağlam (Low Context)	Gözlemler, nitel görüşmeler ve anekdotlar	Farklı bölgelerden 12 topluluk
	Triandis, 1995	Benmerkezcilik (Idiocentric), Başkaları merkezcilik (Allocentric)		
Çok Boyutlu	Inglehart, (1977-2000)	*Seküler akılcılığa (secular rational) karşı geleneksellik(Traditional) * Hayatı idame ettirmeye (Survival) karşı özanlatım (self-expression)	Boylamsal Ulusal Anket	65 ülke
	Schwartz (1992-2006)	Entelektüel ve duygusal (Intellectual and effective) Özerklik / gömülme (Autonomy/embeddedness) Hiyerarşi / eşitlikçi (Hierarchy/egalitarian) Üstatlık / uyum (Mastery/harmony)	Öğretmenler ve öğrencilere anket uygulama	73 ülke
	Inkeles ve Levinson (1969)	Otoriteye İlişkisi (Relation to authority) Benlik kavramları (Conceptions of self) Birincil ikilemler (Primary dilemmas)	20. yüzyıl antropolojik ve psikolojik çalışmalarının meta analizi	
	Hofstede, 1980, 1983, 1991; Hofstede, Neuijen, ve Ohavy, 1990	Güç mesafesi (Power distance) Belirsizlikten kaçınma (Uncertainty avoidance) Erillik-Dişillik (Masculinity –femininity) Uzun-kısa dönem yönelimlilik (Long-short term orientation) Hoşgörü ve kısıtlama (Indulgence and restraint) Bireycilik-Kolektivizm (Individualism –	IBM şirketi çalışanlarına anket	72 ülke

Hofstede ve Bond, 1988	Collectivism)		
Hampden-Turner ve Trompenaars, 1994 Trompenaars, 1998	Evrenselcilik / Tikelcilik (Universalism/particularism) Bireycilik / toplulukçuluk (Individualism/communitarianism) Nötr / duygusal (Neutral/affective) Spesifiklik / yaygınlık (Specific/diffuse) Başarı / atıf (Achievement/ascription) sıralılık - eş zamanlılık (Time as sequence – synchronization) Eşitlik - Hiyerarşi (Equality – Hierarchy)	Orta sınıf yöneticilere anket uygulama Zaman bağlamında	50 ülke
GLOBE (2004)	Belirsizlikten kaçınma Güç mesafesi Kurumsal kolektivizm Grupiçi kolektivizm Toplumsal cinsiyet eşitliği		

Kaynak: Mutairi, 2016; Myres ve Tan, 2002'den uyarlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde yapılan çalışmaların birbirlerine benzediği ve sıklıkla Hofstede'nin boyutlarından beslendikleri görülmektedir.

Hofstede'nin ulusal kültür modeli, kapsamlılığı ve ulusal kültür boyutlarının çeşitliliği bakımından (Taras ve Steel, 2006) psikoloji, sosyoloji, pazarlama, yönetim gibi alanlarda en fazla başvurulan çalışma olmayı sürdürmektedir (Sondergaard, 1994; Steenkamp, 2001).

Hofstede, her ne kadar kendinden önce karşılaştırmalı kültür alanında bazı önemli çalışmalar yapılmış olsa da (Kluckhohn ve Strocdbeck, 1961; Rokeach, 1973), 1980 yılında yayınladığı "Culture's consequences: National differences in thinking and organizing" isimli kitabıyla alanda çığır açmış, kültür alanında nicel çalışmaların önünü açmış ve son yıllarda en çok bilimsel atıf alan ilk on araştırmacı arasında yerini almıştır (Taras ve Steel, 2006). Hofstede (2001, s. 73; 2006; Hofstede ve diğerleri, 2010, s. 28) kendi kültür modeli çalışmasının alanda adeta yeni bir paradigma niteliğinde olduğunu ileri sürmektedir.

Hofstede, klasik çalışmasını hemen her ülkede yerli iştirakleri olan uluslararası ve çok uluslu IBM (Uluslararası İş Makineleri) şirketi 116.000 çalışanı üzerinde gerçekleştirerek, liderlik ve kültür hakkında tartışmalara temel oluşturan ve ülkelerin kültürleri arasında ortaya çıkan farklılıkları beş boyut olarak ortaya koymuştur (Hofstede, 1980, s. 25; Hofstede, 1983b; Hofstede, 2001, s. 41-77). Hemen her bakımdan benzer olan bu çalışanların verdikleri yanıtlar yalnızca ulusal değerler sisteminde net biçimde farklılaşmaktadır. Inkeles ve Levinson'un standart analitik konular (standard analytical issues) şeklinde isimlendirdiği ve teorik olarak ortaya koyduğu çalışma alanlarını Hofstede ampirik olarak ortaya koymuş ve kültür boyutları (dimensions of cultures) olarak isimlendirmiştir. Bu çalışmada başta dört boyut tespit edilmiştir. Düşük ya da yüksek olabilen güç mesafesi (Power distance), toplulukçuluğa (collectivism) karşın bireycilik (individualism), dişilliğe (femininity) karşın erillik (masculinity) ve

belirsizlikten kaçınma (uncertainity avoidance) belirlenen boyut isimleridir. Hofstede ve Michael Harris Bond, Çin Kültür Bağlantısı (Chinese Culture Connection, 1987) araştırmasına dayanarak ölçeğe beşinci boyutu eklemişlerdir (Hofstede ve Bond, 1988; Hofstede ve diğerleri, 2010, s. 37; 2001, s. 71). Başlangıçta "Konfüçyan Dinamizmi" şeklinde adlandırılan bu boyut sonraları uzun erimlilik (long-term orientation) biçiminde revize edilmiştir. Tablo 2'de Hofstede'nin kültür değerleri boyutları bir arada verilmiştir.

Tablo 2: Hofstede'nin Kültür Değerleri Boyutları

Kültürel Boyutlar	***Ölçek Boyutları***	
Güç Mesafesi: Gücün toplum içinde dağılımının uygunluğuna yönelik inanç.	*Düşük Güç Mesafesi:* Etkin liderlerin astlarına göre büyük oranda güce sahip olmasının gerekmediğine yönelik inanç Örnek: Avusturya, İsrail, Danimarka, İrlanda, Norveç, İsveç.	*Yüksek Güç Mesafesi:* Otorite pozisyonunda olan kişilerin astlarıyla karşılaştırıldığında önemli oranda güce sahip olması gerektiğine yönelik inanç. Örnek: Malezya, Meksika, Suudi Arabistan.
Belirsizlikten Kaçınma: Belirsizlik seviyesinin hoş görülebilirliği ve bu seviyenin normlar oluşturmaya etkisi	*Düşük Belirsizlikten Kaçınma:* Belirsizlik için hoşgörü; Belirsizliği sınırlamak için kurallara az ihtiyaç duyulmaktadır. Örnek: Singapur, Jamaika, Danimarka, İsveç, İngiltere.	*Yüksek Belirsizlikten Kaçınma:* Belirsizliğe karşı hoşgörüsüzlük; Belirsizliği sınırlamak için birçok kurala ihtiyaç duyulmakta. Örnek: Yunanistan, Portekiz, Uruguay, Japonya, Fransa, İspanya.
Bireycilik-Kolektivizm: Bireysel ve grup çıkarlarının göreli önemi.	*Kolektivizm:* Grup çıkarları genellikle bireysel menfaatlere göre önceliklidir. Örnek: Japonya, Kore, Endonezya, Pakistan, Latin Amerika.	*Bireycilik:* Bireysel menfaatler genellikle grup menfaatlerine göre önceliklidir. Örnek: Amerika, Avustralya, İngiltere, Hollanda, İtalya, İskandinav Ülkeleri.
Erillik-Dişillik: Mal varlığı, yaşam kalitesi gibi konularda atılganlık ve edilginliğin karşı karşıya gelmesi.	*Dişillik:* güçlü sosyal bağların, yaşam kalitesinin ve diğerlerinin zenginliğinin değer görmesi. Örnek: İsveç, Norveç, Hollanda, Kostarika.	*Erillik:* Mal varlığı, para ve kişisel amaçların değer görmesi. Örnek: Japonya, Avusturya, İtalya, İsviçre Meksika.
Uzun Dönem- Kısa Dönem Yönelimi: iş, yaşam ve ilişkilere bakış açısı	*Kısa Dönem Yönelimi:* Geçmiş ve şimdiki zaman yönelimi. Gelenekler ve toplumsal zorunluluklar değer görür. Örnek: Pakistan, Nijerya, Filipinler, Rusya.	*Uzun Dönem Yönelimi:* Gelecek yönelimidir. Kendini adama, çalışkanlık ve tasarruf değer görür. Örnek: Çin, Kore, Japonya, Brezilya.

Kaynak: Steers, Sanchez-Runde Nardon, 2010, s. 413

Ulusal kültür değerlerinin boyutlarından biri olarak güç mesafesi, en sade anlatımla insanların eşitsizlikleriyle ilişkilidir. Başka bir ifadeyle kurumlardaki ve örgütlerde iktidarın eşit olmayan şekilde dağıldığının kabul edilme derecesini ortaya koymaktadır (Hofstede, 1980a). Daha ayrıntılı ve farklı bir ifadeyle güç mesafesi, bir toplumda bireylerin ve grupların güç, otorite, prestij, statü, zenginlik gibi değerlere göre nasıl katmanlaştığını ortaya koyan bir

kültürel boyuttur (Javidan ve House, 2001). Fiziksel veya entelektüel bakımdan insanlar arasındaki eşitsizlik bazı toplumlarda beslenmekteyken bazı toplumlar da olabildiğince azaltılmaya çalışılmaktadır. Örgütlerdeki güç mesafesi düzeyi ise liderin merkeziyetçi, otoriter ve otokratik olması ile ilişkilidir (Hofstede, 1983a).

Kuramsal ve görgül örgütsel çalışmalarda en çok ele alınan kültürel farklılaşma boyutlarından biri ve en önemlisi de bireycilik ve kolektivizm ayırımıdır (Triandis, 1995). Bireyci topluluklarda kişiler kendilerini diğer bireylerden ve gruplardan ayrı ve bağımsız görürler. Bireysel başarı ön plandadır. Kolektivist kültürlerde ise aile dayanışması gibi birey kendini toplumun önemli bir parçası olarak gördüğünden, ya grubun çıkarlarını kendi çıkarlarının önünde tutar (Aycan ve Kanungo, 2000, s. 29) ya da ikisi arasında bir uyum sağlar (Markus ve Kitayama, 1991; Triandis, 1995).

Erillik (masculunity) ve dişillik (femininty) boyutunda topluma ait olan değerler kadınsı veya erkeksi olarak ayrılmakta ve böylece toplumsal özellikler ortaya çıkmaktadır. Erillik, iddialı, sert ve maddi başarı odaklı iken; dişillik daha mütevazı, hassas ve yaşam kalitesi ile ilgili bir nitelemedir (Hofstede, 1980a; 2001, s. 297). Biyolojik farklılıklar için erkek (male) ve kadın (female), sosyal ve kültürel farklılıkların belirlediği roller için ise eril (masculine) ve dişil (feminine) terimleri kullanılmaktadır. Erilllik ve dişillik kavramları çok keskin ve mutlak anlamda bir ayrışmayı ifade etmemektedir. Yani bir erkek dişil, bir kadın eril davranışlar içinde olabilir. Bu ayırım yalnızca yaşadıkları toplumda ortalama bir kategorilendirme amacı taşımaktadır (Hofstede, 2001, s. 279).

Belirsizlikten kaçınma, insanların düzenlilik, tutarlılık, yapı ve kanunlara ne ölçüde ihtiyaç duyduğuna ilişkin bir kültürel boyuttur (Javidan ve House, 2001). Başka bir ifadeyle belirsizlikten kaçınma, bir kültüre ait bireylerin belirsiz veya bilinmeyen durumlar karşısında ne ölçüde tehdit hissettiği, yaşadığı endişenin seviyesi ile ilgilidir (Hofstede, 2001, s. 146). Geleceğin belirsiz oluşu herkes için söz konusudur ancak bu belirsizlikle nasıl yüzleşildiği ve baş edildiği, kültürleri birbirinden ayıran unsurlardan biridir. Aşırı belirsizlik dayanılmaz bir kaygı kaynağıdır (Hofstede ve diğerleri, 2010, s. 189-91). Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültürlerde belirsizlikten kaynaklı güvensizlik ve tehdit algısı hâkim duygulardır. Geleceğin kestirilememesi, herhangi bir değişime verilen güçlü direnç, stresli bir yaşam, yüksek kaygı düzeyi, gelecek hakkında endişe, yoğun iş stresi, iş yaşamlarının devamlılığını isteme gibi kültürel karakterler belirgindir.

Ulusal kültürün önemli bir boyutu olarak uzun erimlilik, insanların zamanı nasıl gördükleri ile ilgilidir (Mosakowski ve Earley 2000). Bir başka ifadeyle uzun erimlilik, toplumların geçmiş, bugün ve gelecek zamanı nasıl değerlendirdikleri, olay ve durumların bu

akıştaki sırası ve ağırlığının nasıl olduğunu ifade etmektedir (Earley, 1997; Mosakowski ve Earley 2000; Spears, Lin ve Mowen 2000). Örgütlerin zamana ilişkin yaklaşımları ölçüt olarak alındığında UE, sosyal organizasyonların uzun veya kısa erimli beklenti, hedef veya planları olmasına göre değerlendirilmelerini ifade etmektedir. Uzun dönem odaklı olan organizasyonlar geleceğe ilişkin planlar yapma, pragmatik davranma gibi tipik davranışlar sergilemektedirler. Kısa dönem yönelimli toplumlarda ise değerler gelecekten ziyade geçmiş veya şimdiye odaklıdır. Kısa erimli kültürlerde gelenek-görenekler ve toplumsal düzeydeki sorumluluklar önemli görülmektedir (Hofstede ve diğerleri, 2010, s. 239).

Hofstede (2001) pek çok bakımdan eleştirilerin odağı haline gelmiş ise de (Baskerville, 2003; McSweeney, 2002; Erez ve Earley, 1993; Schwartz, 1994b; Hill, 1998, 281; Søndergaard, 1994) ölçeğinin kullanıldığı ve geniş katılımcı sayısına ulaşılan pek çok çalışma (Taras, Kirkman, ve Steel, 2010; Randall, 1993; Merkin, 2006) IBM çalışmasına paralel sonuçlar elde ederek Hofstede'nin bulgularını destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuşlardır. Usunier, (1998, s. 27-28), Hofstede'nin kültür modeli çalışmasının onlarca farklı dile çevrildiğini, yüzlerce araştırma ile geniş bir alanda doğrulanmış durumda olduğunu belirtmektedir. Soares ve arkadaşları (2007), Hofstede'nin kültür modelinin, alandaki çalışmalar için yalın, kullanışlı ve bütüncül bir çerçeve sunmakta olduğunu belirtmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Tarama modeli temel alınarak yürütülen bu araştırmada toplumsal düzeydeki kültürel inançları belirleyebilmek amacıyla Hofstede'nin geliştirdiği beş boyutlu kültürel değerler ölçeğini, bireysel bağlamda ele alan, Yoo, Donthu ve Lenartowicz'in (2011) Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliğinin sınanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi göz önünde bulundurularak, Ankara ili Gölbaşı, Çankaya ve Mamak ilçelerinde yer alan kamu ilkokullarında çalışan ve rastgele seçilen 245 öğretmen oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme sürecinde geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin alanyazında bir görüş birliğinin olduğunu söylemek güçtür. Ancak ölçek geliştirme sürecinde AFA'nın yapılabilmesi için Kline (1979)

ölçekteki madde sayısının en az iki katı, Bryman ve Cramer (2002) ise madde sayısının en az beş katı örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiğini belirtmektedir. Kline (2005) ise daha açık bir ifadeyle örneklem sayısının 200'de az olmaması gerektiğini ileri sürmekteyken Hair, Anderson, Babin ve Black, (1998, s. 99) katılımcı sayısının 100'ün üzerinde olmasının yeterli olabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada madde sayısının beş katı olan 265 katılımcıya ulaşılmak hedeflenmiş ancak 251 katılımcıdan anket formları geri dönebilmiştir. 251 anket formunun altı tanesi inceleme dışında tutulmuş, neticede 245 form üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Toplumsal düzeydeki kültürel inançları belirleyebilmek amacıyla Hofstede'nin geliştirdiği beş boyutlu kültürel değerler ölçeğini, Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) bireysel bağlamda yeniden ele almış ve geçerlik güvenirlik çalışması yapmıştır. Özgün formu "CVSCALE[*]-Individual Cultural Values Scale" olan ölçek Türkçe'ye "Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği" olarak çevrilmiştir. Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği; Güç mesafesi 5, belirsizlikten kaçınma 5, kolektivizm 6, kısa erimlilik 6 ve erillik 4 madde olmak üzere toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek, beşli likert tipi bir ölçektir.

Yoo, Donthu, ve Lenartowicz (2011) ölçek geliştirme sürecinde kültürlerarası genellenebilirliği sağlamak için batı kültürünü temsilen Amerikalı ve Doğu kültürünü temsilen de Koreli lisans öğrencilerine ölçeği uygulamış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmışlardır. Ölçeğin orijinalinde yapılan analizler sonucunda her bir boyutun alfa katsayısı güç mesafesi için .62; belirsizlikten kaçınma için .71; kolektivizm için .76; kısa-uzun erimlilik için .71 ve erillik için .68 olarak tespit edilmiştir. Yoo, Donthu, ve Lenartowicz (2011) yaptıkları analizlerde ölçeğin toplam varyansını % 44.5 olarak tespit etmişlerdir. Hofstede (2001) ise ölçeğin açıkladığı toplam varyansı % 49 olarak tespit etmiştir.

Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin Türkçeye çeviri çalışmasında Brislin, Lonner ve Thorndike'nin (1973) öne sürdüğü ilk çeviri, ilk çeviriyi değerlendirme, geri çeviri, geri çeviriyi değerlendirme ve uzman görüşünden oluşan beş aşamalı teknik kullanılmıştır. Buna göre Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'ni beş İngilizce alan uzmanı Türkçeye çevirmiştir. Bu haliyle ifadelerin kültürel uyumunun sağlanıp, anlaşılırlığı güçlendirmek amacıyla farklı alan uzmanları tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen Türkçe ölçek, üç İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Ancak son çeviri ile bazı sözcüklerin farklılaştığı gözlenmiştir. Örneğin, "people in higher-lower position" kelimeleri Türkçeye "üst-alt makamlarda çalışanlar" olarak çevrilmiş, ancak tekrar çevirisi "superior-

[*] Ölçeğin özgün dili İngilizcedir. Ölçeğin özgün formu *https://tr.scribd.com/doc/142551780/Measuring-Hofstede-s-Five-Dimensions-of-Cultural-Values* adresinde yayınlanmakta olup ölçek uyarlama süreci başlamadan önce özgün formun uyarlanmasına ve araştırmada kullanılabilmesine ilişkin izin, yazardan e-mail aracılığıyla alınmıştır.

inferior" olarak; "regulations" kelimesi ise "düzenlemeler" olarak çevrilmiş, ters çevirisi "arrangement" olarak; "group welfare" kelimesi Türkçe'ye "grubun iyiliği" şeklinde çevrilmiş fakat tekrar çeviride "sake of the group" biçiminde karşımıza çıkmıştır. Benzer biçimde "engel" olarak Türkçe'ye çevrilen "opposition" sözcüğünün "handicap" şeklinde geri çevrildiği tespit edilmiştir. Ölçek kültürlerarası çalışmalarda kültürel farklılığı tespit etmeyi hedeflediğinden çevirinin farklılaşmasının kabul edilebilir olduğu değerlendirilmiştir. Çeviri sürecine dahil olan uzmanlar farklılık arz eden sözcüklerin anlam üzerinde bir önemli fark yaratmadığını ve birbirleri yerine kullanılabileceğini değerlendirmiş ve böylece ölçek nihai şeklini almıştır. Elde edilen İngilizce ölçek, özgün haliyle karşılaştırılmış sonrasında ise son kez uzman görüşüne sunularak süreç tamamlanmıştır.

Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin kaynak dili olan İngilizce formu ile düzeltilmiş Türkçe formu arasındaki tutarlılığı istatistiksel olarak test etmek için dilsel eşdeğerlik (Hambleton ve Bollwark, 1991) çalışması gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışması, ölçeğin kaynak dili ile çevrilmek istenen hedef dili iyi bilen, araştırmanın örnekleminden seçilen ilkokullarda görev yapmakta olan 18 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında öncelikle ölçeğin İngilizce formu daha sonra Türkçe formu 2 hafta ara ile öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin her iki formdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılığı test etmek için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısına bakılmıştır. Buna göre İngilizce ve Türkçe form arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [$r(18)=0.92$, $p<.05$]. Bu bulgu, katılımcıların ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce formunu birbirine yakın derecede anlamlandırdığı, dolayısıyla her iki ölçek formunun da anlaşıldığı anlamına gelmektedir.

Bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kültürel inançlarını ortaya koyması beklenen Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'ne ilişkin yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi uygulanmıştır. Her ne kadar uyarlama çalışmalarında sadece DFA'nın yapılmasının yeterli olduğu belirtilse de ölçülmek istenen olgunun kültür gibi hem geniş kapsamlı hem de değişkenlik arzeden bir olgu olması nedeniyle AFA'ya tekrar başvurulmuştur.

Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizi

Faktör analizi sırasında, ölçekte yer alan ve birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek amacıyla Varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Analizler sonucunda,

ölçeğin KMO değeri .816 olarak bulunmuştur. Ölçek, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, kolektivizm, uzun erimlilik ve erilliği yansıtan beş faktörlü yapı sergilemektedir.

Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, alfa iç tutarlık katsayı (cronbach alfa) değerleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve özdeğerleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri	Toplam Madde Korelasyonu	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Alfa
Güç Mesafesi	1	0,43	0,27			
	2	0,65	0,51			
	3	0,56	0,44	1,51	6,4	.63
	4	0,69	0,60			
	5	0,68	0,57			
Belirsizlikten Kaçınma	6	0,56	0,5			
	7	0,7	0,63			
	8	0,8	0,74			
	9	0,68	0,57	3,04	13,85	.82
	10	0,71	0,66			
Kolektivizm	11	0,54	0,47			
	12	0,67	0,73			
	13	0,83	0,8	6,03	14,85	.87
	14	0,82	0,76			
	15	0,79	0,77			
	16	0,74	0,57			
Uzun Erimlilik	17	0,62	0,62			
	18	0,69	0,7			
	19	0,67	0,64	6,65	11,86	.85
	20	0,75	0,73			
	21	0,48	0,56			
	22	0,5	0,57			
Erillik	23	0,66	0,64			
	24	0,75	0,65	1,92	10,71	.82
	25	0,78	0,71			
	26	0,76	0,57			
Toplam					**57,53**	**.80**

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 5 faktörde toplanmıştır. Bireysel Kültürel değerler Ölçeği'nin ilk boyutu olan "*Güç Mesafesi*" boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.43 ile 0.69 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.27 ile 0.60 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 6.4'dür.

"*Belirsizlikten Kaçınma*" boyutunda 5 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.56 ile 0.80 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.50 ile 0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 13.85'dir.

Ölçeğin "Kolektivizm" olan üçüncü boyutunda 6 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.54 ile 0.83 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.47 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 14.85'dır.

"Uzun Erimlilik" boyutunda 6 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.48 ile 0.75 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.56 ile 0.73 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 11.86'dır.

Ölçeğin beşinci ve son boyutu olan "Erillik" boyutunda 4 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.66 ile 0.78 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.57 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans % 10.71'dir.

AFA'da elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Sadece güç mesafesi boyutunda orijinalinin "People in higher positions should make most decisions without consulting people in lower positions" olan ve Türkçe uyarlama sürecinin sonunda "Üst makamlarda çalışanlar, kararları astlara danışmadan almalıdır" şeklinde ölçekte yer alan 1. maddesi .27 gibi düşük bir değer üretmiştir. Her ne kadar .30 un altında değer üreten maddelerin atılmasına (Büyüköztürk, 2010) ilişkin yaygın bir kabul mevcutsa da, maddenin çok önemli görülmesi durumunda bu değerin .20 ye kadar çekilebileceğine ilişkin temellendirmeler de söz konusudur (Tavşancıl ve Keser, 2002, s. 87). Benzer şekilde Clark ve Watson (1995), geniş özellikleri ölçen ölçekler için .15 ile .20 aralığında ve daha dar olanlara girenler için .40 ile .50 arasında ortalama bir madde-içi korelasyon katsayısı önermişlerdir. Boyuttaki madde sayısının azlığı, maddenin önemi ve ölçülen özelliğin geniş bir kültürel değer olmasından dolayı, uzman görüşleri de alınmak suretiyle söz konusu maddenin ölçekte kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre analiz sonucunda birinci faktör 5, ikinci faktör 5, üçüncü faktör 6, dördüncü faktör 6 ve beşinci faktör de 4 maddeden oluşmuş ve böylece ölçek, 26 maddeli özgün yapısını korumuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Uyarlanan ölçekte açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamak ve modelin uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); RMSEA, CFI, GFI, AGFI, NFI ve RMR uyum ölçütleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, modelin uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

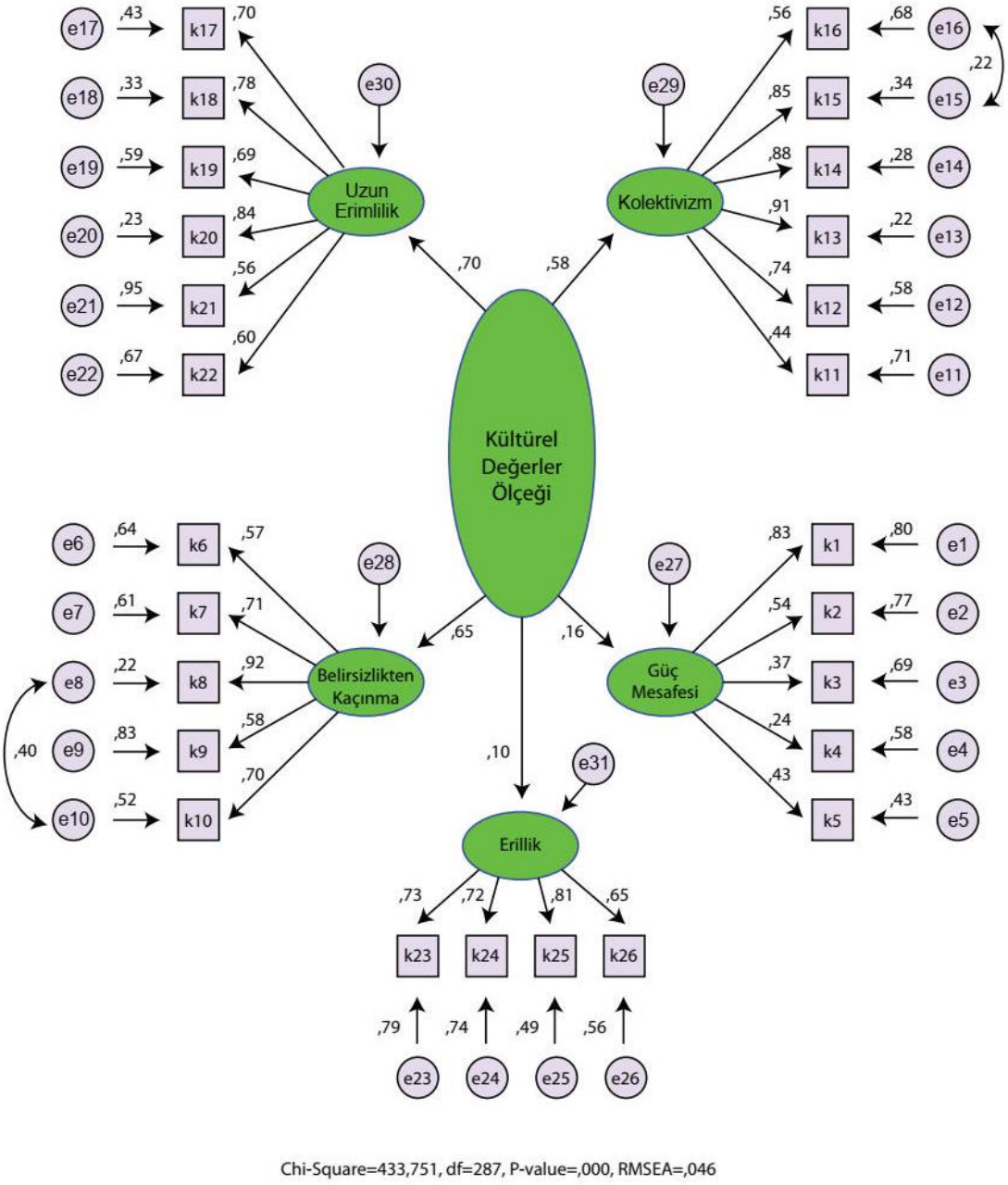
Tablo 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinde Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	DFA Sonuçları
p değeri	.05 < p ≤ 1.00	.01 ≤ p ≤ .05	.00
χ^2/df	0 ≤χ^2/df ≤ 2	2 < X2 /df ≤ 3	1.51
RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ .05	.05< RMSEA ≤.08	.046
CFI	.96 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI < .95	.940
GFI	.91 ≤ GFI ≤ 1.00	.85 ≤ GFI < .90	.886
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI< .90	.860

Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, DFA sonucunda elde edilen beş faktörlü yapının iyi bir modele sahip olduğu savunulabilir. Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable) beş faktörlü bir yapıda bir bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeler de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1'de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Uzun erimlilik alt boyutunda maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .56 ile .84 arasında; kolektivizm alt faktörde .44 ile .91 arasında; belirsizlikten kaçınma alt faktörde .57 ile .92 arasında; güç mesafesi alt faktörde .24 ile .83 arasında; erillik alt faktöründe ise .65 ile .81 arasında değişim göstermektedir. Bu durum ölçekte yer alan tüm maddeler açısından değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının .24 ile .92 arasında değişim gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde "Belirsizlikten Kaçınma" boyutunda 8. madde olarak yer alan "Kurallar ve düzenlemeler benden ne beklendiğini anlamamı sağladığı için önemlidir" ve 10. madde olarak yer alan "Yapılacak uygulamaların talimatlarla açıklanması önemlidir" maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Benzer biçimde "Kolektivizm" boyutunda yer alan 15. madde "Bireyler, ancak grubun iyiliği sağlandıktan sonra kişisel hedeflerinin peşinden gitmelidirler" ile 16. Madde "Bireysel hedeflerin gerçekleşmemesi pahasına, birey grubuna sadık kalmalıdır" maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyonların modelin uyumuna anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.



Şekil 1: Bireysel Kültürel Değerler Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Şekil 1, modelin uygun olduğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir (χ^2=433.751; sd=287; p< .01). Ancak, χ^2istatistiğinin modelin uyum iyiliği için yeterli olamayacağı alan yazında değerlendirilmiş (Şimşek, 2007) ve bundan dolayı da farklı uyum değerleri üreten RMSEA, CFI, GFI, NFI ve AGFI gibi uyum istatistiklerine de bakılmıştır. Araştırmada maddeler arasındaki korelasyonların ve 26 maddeyi beş boyutta tanımlayan modelin, χ^2 (chi-square) istatistiğinin yanı sıra, RMSEA, CFI, GFI, NFI ve AGFI değerleri dikkate alındığında, kabul edilebilir bir model iyiliğine sahip olduğu belirtilebilir.

Sonuç

Hofstede'nin geliştirdiği toplumsal düzeydeki kültürel değerler ölçeğini, bireysel bağlamda ele alan, Yoo, Donthu ve Lenartowicz'in (2011) Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Ölçek, boyutlarıyla birlikte ele alındığında, kültürel değerleri ölçebilen bir model oluşturma iddiası taşımaktadır. Bu nedenle katılımcıların her bir kültürel değer boyutuna ilişkin inançlarının belirlenmeye çalışıldığı bu ölçekten bir toplam puan elde edilememektedir. analiz sonucunda birinci faktör 5, ikinci faktör 5, üçüncü faktör 6, dördüncü faktör 6 ve beşinci faktör de 4 maddeden oluşmuş ve böylece ölçek, 26 maddeli özgün yapısını korumuştur. Her bir boyuttan alınabilecek puan, ilgili boyutun madde sayısına bölünmesi ve 1–5 arası bir ortalamaya dönüştürülerek değerlendirilmesiyle belirlenebilmektedir. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki kültürel değere inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise, söz konusu kültürel değere olan inancının az olduğunu göstermektedir.

Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği, başta kültürler arası çalışmalarda olmak üzere eğitim, işletme, sosyoloji, soyal psikoloji, gibi pek çok sosyal bilim alanında araştırmacıların kullanabileceği bir ölçektir. Türkiye'nin sosyolojik ve kültürel yapısına ilişkin değerlerin ne olduğun ve düzeyinin bilinmesi ve birtakım örgüt ve kültürel süreç ve kavramlarla ilişkisinin ortaya konmasının yöneticilere, uygulayıcılara, politika belirleyicilere ve diğer araştırmacılara teorik ve pratik katkı sunması beklenmektedir.

Kaynaklar

Al Mutairi, S. M. (2016). *An investigation into the effect of national culture on the diffusion of innovations: a case study on the Mena region*, Doctoral dissertation, London: Brunel University.

Aycan, Z., & Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*, Z. Aycan (*ed.*), 25-47. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Bahar, H. İ. (2005). *Sosyoloji*. İstanbul: Usak Yayınları

Baskerville, R. F. (2003). Hofstede never studied culture. *Accounting, organizations and Society*, 28, 1-14

Bhagat, R., & McQuaid, S. (1982). Role of subjective culture in organizations: A review and directions for future research. *Journal of Applied Psychology, 67,* 653-685.

Bhaskaran, S. & Gligorovska, E. (2009). Influence of national culture on transnational alliance relationships. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 16.

Bond, M. H. (1987). The Chinese culture connection [J]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *18*(2), 143-164.

Brislin, R. W., Lonner, W. ve Thorndike, R. M. (1973), *Cross-cultural research methods*, New York: John Wiley - SonsPub

Brodbeck, F. C., Frese, M., Akerblom, S., Audia, G., Bakacsi, G., Bendova, H., ... & Castel, P. (2000). Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries. *Journal of occupational and organizational psychology*, *73*(1), 1-29.

Bryman, A. E. & Cramer, D (2002) *Quantitative data analysis with SPSS Release 10 for Windows: A guide for social scientists*, Routledge.

Bulut, S. S. (2012). Gazi eğitim fakültesi öğrencilerinin değer yönelimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *1*(3), 216-238.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cattell, R. (1950). The principal culture patterns discoverable in the synax dimension of existing nations, *Journal of Social Psychology*, 32, 215-253.

Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü,* (4.Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological assessment*, *7*(3), 309.

Cooley, C. H. (1909/1962) *Social organization: A study of the larger mind*. New York: Schocken.

Dekimpe, M. G., Parker, P. M., & Sarvary, M. (2000). "Globalization": Modeling technology adoption timing across countries. *Technological Forecasting and Social Change*, *63*(1), 25-42.

Doney, P. M., Cannon, J. P., & Mullen, M. R. (1998). Understanding the influence of national culture on the development of trust. *Academy of management review*, *23*(3), 601-620.

Durkheim, E. (1893/1960). *The division of labour in society*. New York: Free Press. (Original work published 1893)

Earley, P. C. (1997). *Face, harmony, and social structure: An analysis of organizational behavior across cultures*. New York: Oxford University Press.

Erez, M., & Earley, P. C. (1993). *Culture, self identity and work*. New York: Oxford University Press

Erkal, M. E. (2000). *Sosyoloji.* (11. Basım). İstanbul: Der Yayınları.

Furnham, A., Kirkcaldy, B. D., & Lynn, R. (1994). National attitudes to competitiveness, money, and work among young people: First, second, and third world differences. *Human Relations*, *47*(1), 119-132.

Ganesh, J., Kumar, V., & Subramaniam, V. (1997). Learning effect in multinational diffusion of consumer durables: An exploratory investigation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *25*(3), 214-228.

Giddens, A. (2000). *Sosyoloji* (*çev*. H. Özel & C.Güzel). Ankara: Ayraç Yayınları.

Giddens, A. (2009) *Sosyoloji başlangıç okumaları*. İstanbul: Sav Yayınları.

Gupta, V., Hanges, P. J., ve Dorfman, P. (2002). Cultural clusters: Methodology and findings. *Journal of world business*, *37*(1), 11-15.

Gülmez, B. (2013). *Evrensel bir kavram: Kültür; yeni bir bilimsel alan: Kültür tarihi*. Bahadır Gülmez (*ed*.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis: A global perspective* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Haire, M., Ghiselli, E. E., & Porter, L. W. (1966). *Managerial thinking: An international study*, New York: Wiley.

Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Hidden differences: Doing business with the Japanese.* Anchor Books.

Hambleton, R. K.,& Bollwark, J. (1991). Adapting tests for Use in different cultures: Technical issues and methods. *Education Resources Information Center, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337481.pdferişim tarihi:06.06.2017*

Hill, C. W. (1998). *International business: Competing in the global marketplace*. 2nd ed. Boston, USA: Irwin/McGraw-Hill.

Hofstede, G. (1980a). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics, 9*(1), 42-63.

Hofstede, G. (1980b). *Culture's consequences: International differences in workrelated values*, Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. (1983a). Cultural dimensions for project management. *International Journal of Project Management, 1*(1), 41-48.

Hofstede, G. (1983b). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, Special Issue on Cross- Cultural Management, *14*(2), 75-89.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, 2.Edition. Sage.

Hofstede, G. (2006). What did globe really measure? Researchers' minds versus respondents' minds. *Journal of international business studies*, *37*(6), 882-896.

Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, *16*(4), 5-21.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantiative study across twenty cases, *Administrative Science Quarterly*, *35*(2), 286-316

Hoftede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (*eds*.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.

Javidan, M., & House, R. J. (2001). Cultural acumen for the global manager: Lessons from project GLOBE. *Organizational Dynamics*, *29*(4), 289-305.

Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology*. London: Acaderric Press

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.

Kluckhohn, F. R., & Strodtbeck, F. L. (1961). *Variations in value orientations*, New York: Harper Collins.

Kroeber, A. L., & Kluckhohn, F. R. (1952). The nature of culture. Chicago: University of Chicago Press.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.

McSweeney, B. (2002). *Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumpf of faith ve a failure of analyses*. London: Book Sage Publications.

Merkin, R. S. (2006). Uncertainty avoidance and facework: A test of the Hofstede model. *International Journal of Intercultural Relations*, *30*(2), 213-228.

Mosakowski, E., & Earley, P. C. (2000). A selective review of time assumptions in strategy research. *Academy of Management Review*, *25*(4), 796-812.

Myers, M. D., & Tan, F. B. (2002). Beyond models of national culture in information systems research. In *Human factors in information systems* (pp. 1-19). IGI Global.

Örnek, S. V. (1974). *100 soruda ilkellerde din, büyü, sanat, efsane*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Portes, A., & Zhou, M. (1994). Should immigrants assimilate? *Public Interest*, 116, 18-33.

Randall, D. M. (1993). Cross-cultural research on organizational commitment: A review and application of Hofstede's value survey module. *Journal of Business Research*, *26*(1), 91-110.

Rokeach, M. (1973), *The nature of human values*. New York: Free Press.

Ronen, S., & Kraut, A. (1977). Similarities among countries based on employee work values and attitudes, *Columbia Journal of World Business*, 12, 89-96.

Ronen, S., & Shenker, O. (1985). Clustering Countries on Attitudinal Dimensions: A Review and Synthesis, *Academy of Management Review*, 10(3), 435-454.

Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. CA, USA: Josey Bass.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna (*ed*.), *Advances in experimental social psychology*, içinde (cilt.25, s.1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1994b) *Cultural dimensions of values: Towards an understanding of national differences.*California: Sage Publications,

Sirota, D. & Greenwood, M. (1971). Understand your overseas work force, *Harvard Business Review*, 19, 53-60.

Soares, A. M., Farhangmehr, M., & Shoham, A. (2007). Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies. *Journal of Business Research*, *60*(3), 277-284.

Søndergaard, M. (1994). Research note: Hofstede's consequences: a study of reviews, citations and replications. *Organization Studies*, *15*(3), 447-456.

Spears, N., Lin, X., & Mowen, J. C. (2000). Time orientation in the United States, China, and Mexico: Measurement and insights for promotional strategy. *Journal of International Consumer Marketing*, *13*(1), 57-75.

Steenkamp, J. B. E. (2001). The role of national culture in international marketing research. *International Marketing Review*, *18*(1), 30-44.

Steers, R. M., Sanchez-Runde, C. J., & Nardon, L. (2010). *Management across cultures: Challenges and strategies*. Cambridge University Press.

Taras, V., & Steel, P. (2006). Improving cultural indices and rankings based on a meta-analysis of Hofstede's taxonomy. In *Academy of International Business Annual Meeting*, Beijing, China

Taras, V., Kirkman, B. L., & Steel, P. (2010). Examining the impact of culture's consequences: a three-decade, multilevel, meta-analytic review of Hofstede's cultural value dimensions. *Journal of Applied Psychology*, *95*(3), 405-39.

Taras, V., Rowney, J., & Steel, P. (2009). Half a century of measuring culture: Review of approaches, challenges, and limitations based on the analysis of 121 instruments for quantifying culture. *Journal of International Management*, *15*(4), 357-373.

Toynbee, A. (1947). *A study of history*. New York: Oxford University Press.

Tönnies, F. (1877/1957). Community and society (Gemeinschaft und Gesellschaft). New Brunswick, NJ: Transaction

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*, Westview Press.

Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture, 2.Baskı.* London: Nicholas Brealey Publishing Limited.

Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture, 2.Baskı.* London: Nicholas Brealey Publishing Limited.

Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London: Brealey.

Usunier, J. C. (1998). *International and cross-cultural management research*. SAGE Publications Ltd.

Williams, R. (1977). *Culture and society: 1780-1950.* Middlesex: Penguin Books

Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

Yoo, B., Donthu, N., & Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing*, *23*(3-4), 193-210.

Extended Abstract

Under the influence of globalization, the multicultural structure observed in almost all areas of human life seems to have pushed the concept of culture into the focus of many disciplines such as management, business, and sociology. In particular, the multicultural-multinational contemporary structure of enterprises makes it important to recognize and analyse individuals and the represented social cultural structure.

Considering that the concept of culture is used in many disciplines in different contexts, it can be stated that there is no consensus about its definition which differs according to context (Hofstede, Neuijen, Ohayv and Sanders, 1990). However, based on the definitions, culture, as the material and spiritual products of the common lives of people, can be defined as a combination of social and individual genetic codes, which are transferred from generation to generation to ensure the socialization of the new generations participating in the society and exclusive to each group or community, change over time, albeit slowly, hold the individuals together, and consist of a combination of elements such as value and belief.

Although important studies were conducted before (Kluckhohn ve Strocdbeck, 1961; Rokeach, 1973), it is Hofstede who marked a new epoch in the field with "Culture's consequences: National differences in thinking and organizing" paving the way for quantitative studies in the field of culture as one of the researchers with most scientific citations (Taras ve Steel, 2006). Hofstede (2001, s.73; 2006; Hofstede et. al., 2010, s.28) claims that his model of culture is a kind of new paradigm in the field.

Hofstede conducted his classic study on 116.000 employees of the IBM Company and revealed the differences that emerged among the cultures of the countries in five dimensions (Hofstede, 1980). Hofstede, 1983b; Hofstede, 2001, pp.41-77). Almost similar in all respects, their responses differ only in the national values system. Hofstede empirically elaborated the areas of research called as standard analytical issues and introduced theoretically by Inkeles and Levinson and named them as dimensions of cultures. In this study, four dimensions were determined: power distance, collectivism versus individualism, femininity versus masculinity, and uncertainty avoidance. Hofstede and Michael Harris Bond added the fifth dimension based on the Chinese Culture Connection (1987) survey (Hofstede and Bond, 1988; Hofstede et al., 2010; 2001). Originally called "Confucian Dynamism", this dimension was later revised as long-term orientation.

Research Model

This survey model-based study aims to test the Turkish adaptation, validity and reliability of Yoo, Donthu and Lenartowicz's (2011) Individual Cultural Values Scale, which deals with Hofstede's

five-dimensional cultural values scale in an individual context to determine cultural beliefs at the social level.

Study Group

The study group consisted of 245 randomly selected teachers working in public primary schools in Gölbaşı, Çankaya and Mamak districts of Ankara based on socio-economic development levels.

Process

Hofstede's five-dimensional scale of cultural values was revised by Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) in an individual context along with a validity and reliability study. The original form "CVSCALE-Individual Cultural Values Scale was translated into Turkish as "Bireysel Kültürel Değerler Ölçeği". The original language is English. The original form of the scale is at https://en.scribd.com/doc/142551780/Measuring-Hofstede-s-Five-Dimensions-of-Cultural-Values and the permission was received from the author by e-mail. The CVSCALE consists of 26 items with 5 of power distance, 5 of uncertainty avoidance, 6 of collectivism, 6 of short-term and 4 of masculinity and the scale is a five-point Likert type scale.

When translating the CVSCALE into Turkish, a five-step technique consisting of the first translation, first translation evaluation, back translation, evaluation of back translation and expert opinion proposed by Brislin, Lonner and Thorndike (1973) was used.

It was decided to conduct a linguistic equivalence study (Hambleton and Bollwark, 1991) to statistically test the consistency between the English version of the Individual Cultural Values Scale and the corrected Turkish form. The linguistic equivalence study was conducted with 18 English teachers working in primary schools selected from the sample of the study who knew the target and the source language. English and Turkish forms were applied to the teachers respectively at 2-week intervals. To test the consistency between the scores, Pearson moments multiplication correlation coefficient was examined. Accordingly, a high positive and significant relationship was found between English and Turkish forms [$r\ (18) = 0.92,\ p < .05$]. This finding means that the participant understands and closely interprets both Turkish and English forms.

Confirmatory factor (CFA) analysis was also used to test the factor structure of the CVSCALE. Although it was stated that only CFA was sufficient in adaptation studies, the case was re-referred to AFA because it was as extensive and variable as culture. Varimax vertical rotation method was preferred to determine the independent sub-factors in the scale. As a result of the analysis, KMO value of the scale was found as .816. The scale exhibits a five-factor structure reflecting power distance, uncertainty avoidance, collectivism, long-term orientation and masculinity.

Item-total correlations of the items in the scale vary between 0.27 and 0.80. Total variance was calculated as 57.53%. The calculated alpha coefficient was .63 for the first factor, .82 for the second, .87 for the third, .85 for the fourth, and for the fifth .82, and .80 in total. In addition, the eigenvalue of the first, the second, the third, the fourth, and the fifth factor was found to be 1.51, 3.04, 6.03, 6.65 and 1.92, respectively.

Conclusion

Taken together, these dimensions claim to form a model that measure cultural values. A total score cannot be obtained from the scale. A high score from a sub-scale indicates that the participants believed and embraced the cultural value in that subscale, and a low score indicates low belief in the cultural value in question. In other words, the high score obtained for each dimension of the scale shows that power distance, uncertainty avoidance, collectivism, long-term orientation and masculinity values are high.

The findings of exploratory and confirmatory factor analyses show that the CVSCALE is a valid and reliable measurement tool that can measure the level of masculinity, long-term orientation, collectivism, uncertainty and power distance in social culture.

		BİREYSEL KÜLTÜREL DEĞERLER ÖLÇEĞİ	**Hiç katılmıyorum**	**Çok Az katılıyorum**	**Orta düzeyde katılıyorum**	**Büyük ölçüde katılıyorum**	**Tamamen katılıyorum**
Güç Mesafesi	1	Üst makamlarda çalışanlar, kararları astlara danışmadan almalıdır.					
	2	Üstlerin, alt makamlarda çalışanların fikirlerine çok sık başvurmalarına gerek yoktur.					
	3	Üst makamlarda çalışanlar, alt makamlarda çalışanlarla yüz göz olmaktan kaçınmalıdır					
	4	Alt makamlarda çalışanlar, üst makamların kararlarına karşı gelmemelidir.					
	5	Üst makamlarda çalışanların, alt makamlara yetki aktarımı yalnızca önemsiz konularla sınırlı olmalıdır.					
Belirsizlikten Kaçınma	6	Benden tam olarak ne istendiğini bilebilmem için açık biçimde belirtilen talimatlar gereklidir.					
	7	Talimatları ve prosedürleri sıkı sıkıya takip etmek önemlidir.					
	8	Kurallar ve düzenlemeler benden ne beklendiğini anlamamı sağladığı için önemlidir.					
	9	İşimde kullanmam gereken prosedürlerin standartlaştırılmasını yararlı buluyorum.					
	10	Yapılacak uygulamaların talimatlarla açıklanması önemlidir.					
Kolektivizm	11	Bireyler kişisel çıkarlarını ait oldukları grup için feda etmelidirler.					
	12	Zorluklara rağmen bireyler içinde olduğu gruba bağlı kalmayı sürdürmelidirler.					
	13	Grubun iyiliği kişisel ödüllerden daha önemlidir.					
	14	Grubun başarısı bireysel başarıdan daha önemlidir.					
	15	Bireyler, ancak grubun iyiliği sağlandıktan sonra kişisel hedeflerinin peşinden gitmelidirler.					
	16	Bireysel hedeflerin gerçekleşmemesi pahasına, birey grubuna sadık kalmalıdır.					
Uzun Erimlilik	17	İnsan sahip olduğu parayı iyi yönetmeli ve dikkatli harcamalıdır.					
	18	Bütün engellere rağmen amaçlar doğrultusunda kararlılıkla yola devam edilmelidir.					
	19	Uzun vadeli planlama yapmak önemlidir.					
	20	Bireylerin kararlı ve istikrarlı olmaları önemlidir.					
	21	Gelecekte başarılı olmak için, gününü gün etmekten kaçınılmalıdır.					
	22	İleride başarılı olmanın anahtarı çok çalışmaktır.					
Erillik	23	Erkekler için profesyonel bir kariyere sahip olmak kadınlara kıyasla daha önemlidir.					
	24	Erkekler problemleri mantıkla, kadınlar ise sezgiyle çözerler.					
	25	Zor problemleri çözebilmek, erkeklerin yaptığı gibi aktif ve zorlayıcı olmayı gerektirir.					
	26	Erkeklerin kadınlara göre her zaman daha iyi yaptıkları bazı işler bulunmaktadır.					

Not: Ölçeği kullanmak için yazardan ayrıca izin almaya gerek yoktur. Bilimsel amaçlar ve etik ilkeler doğrultusunda ölçek kullanılabilir.

Demirel, F. ve Bingöl, H. M. (2019). Göçmen çocukların okullarda ilk karşılanması: İngiltere örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1882-1901.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1882-1901, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

GÖÇMEN ÇOCUKLARIN OKULLARDA İLK KARŞILANMASI: İNGİLTERE ÖRNEĞİ*

Fatih DEMİREL**

Hüsniye Merve BİNGÖL***

Geliş Tarihi: Mayıs, 2019 ***Kabul Tarihi: Eylül, 2019***

Öz

Göçmen çocukların eğitimindeki ilk aşama, onların okullarda karşılanmasıdır. Göçmen çocuğun okulda ilk karşılanmasında okul ve personelin çeşitli hazırlıkları yapmış olması beklenmektedir. Bu süreçte okul müdürü ve sınıf öğretmeninin çeşitli sorumlulukları ve görevleri bulunmaktadır. Çocuk, ailesiyle birlikte okula ilk kez geldiğinde bir görüşme yapılır. Yapılan ilk görüşme okula gelen çocuk hakkında bilginin toplanmasını ve yeni gelen ebeveynlere de okulla ilgili bilgi verilmesini sağlar. Görüşme çocuk okula başlamadan önce ebeveynlerle yapılmalıdır. Okulda ilk görüşmeye hazırlanılırken, bazı hususların dikkate alınması gerekmektedir. İlk görüşme bittikten sonra, yeni gelen için plan yapılabilmesini sağlayacak bir bilgi kaynağına sahip olunacaktır. İyi planlama hem yeni gelen çocuğa hem de personele katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, İngiltere'ye göç etmiş bir çocuğun, ebeveynleri ile birlikte okula ilk gelişlerinde karşılamanın nasıl gerçekleştiğinin açıklanması amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Göç ve eğitim, göçmen çocukların eğitimi, göçmen çocukların okulda ilk karşılanması, İngiltere'de göçmen eğitimi.

THE FIRST WELCOMING OF MIGRANT CHILDREN IN SCHOOLS: THE EXAMPLE OF ENGLAND

Abstract

The first step in the education of migrant children is their welcoming in schools. It is expected that school and staff will make various preparations for the first welcoming of the migrant child in school. In this process, the head teacher and class teacher have various responsibilities and duties. When the child comes to school with his family for the first time, a meeting is held. In the first meeting, information about the newly arrived child is gathered and information about the school are provided to the parents. The interview should be conducted with the parents before the child starts at the school. While preparing for the initial interview at school, some points need to be taken into account. After the first interview ends, an information source for

---

* Bu makale, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde devam eden yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatihdemirel@uludag.edu.tr

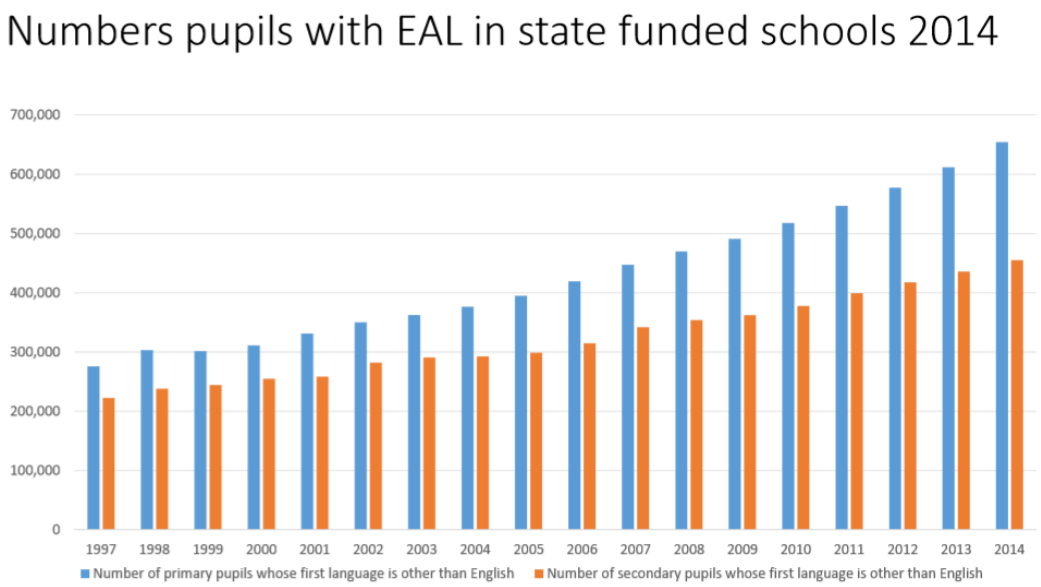
*** Arş. Gör.; Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mervebingol@uludag.edu.tr

planning the future of the migrant child is owned. A good planning contributes both the newly arrived child and personnel. In this study, it is aimed to explain how a child who migrated to England welcomed and parents on their first visit to a school.

Keywords: Migration and education, education of migrant children, first welcoming of migrant children at school, migrant education in England.

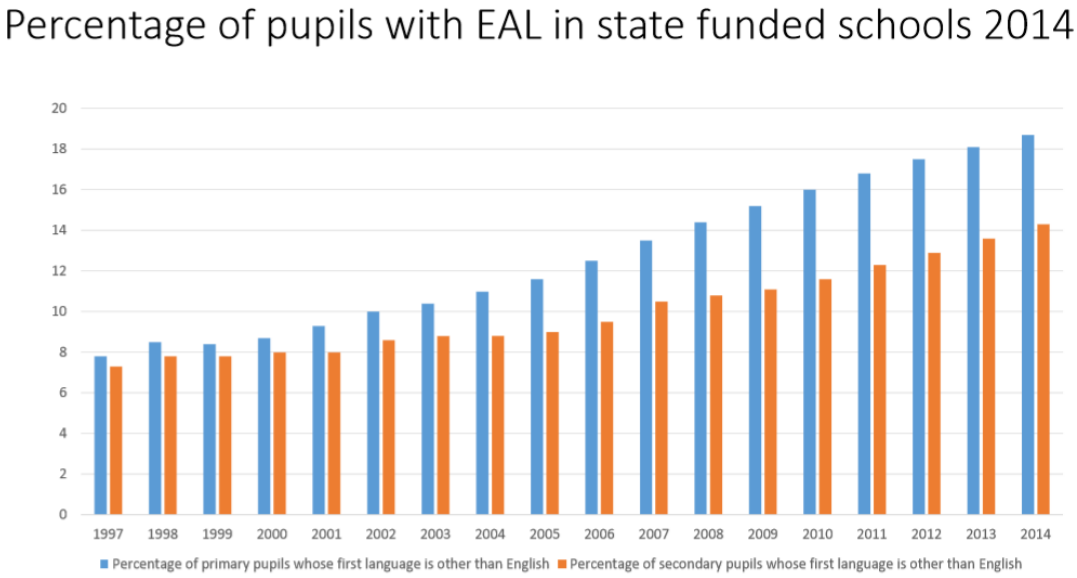
Giriş

İngiltere'deki nüfus sayımı, yüz elli yıldan daha uzun bir süre boyunca bu ülkede yaşamakta olan yabancı nüfus hakkında bilgi vermektedir. 1850 ve 1950 yılları arasında İngiltere'ye göç oldukça düşük olup ülkede yabancı olarak doğan vatandaşların sayısına göre daha azdır (-Migration Watch UK-, 2014). İngiltere'ye göç, II. Dünya Savaşı sonrası sürekli olarak artış göstermiş ve Pakistan, Bangladeş, Hindistan, Karayip / Batı Hint Adaları'ndan göç edenler olmuştur. 21. yüzyıla gelindiğinde ise İngiltere çok ırklı bir topluma sahip olmuştur (-Citizenship: Postwar Immigration-, 2003). Avrupa Birliği'nin 2004'te genişlemesiyle, Orta Avrupa ülkeleri, Doğu Avrupa, Kıbrıs ve Malta'yı içine alacak şekilde göç dalgası değişmiştir. Gelenlerin çocukları, şu anda İngiltere'deki okullarda ilk nesil göçmenlerin çoğunu oluşturmaktadır (Jerrim, 2018, s. 19-20). Okullar, gelen çocukları göçmen olarak kaydetmemektedir. Bunun yerine okullar gelen öğrencileri EAL öğrencisi (EAL English as an Additional Language-İngilizceyi Ek Dil Olarak Öğrenen) veya etnik azınlık olarak kaydetmektedir (Kumari, 2009, s. 7; Reynolds, 2008, s. 4). 1997'de ilkokul çocuklarının %8'i, ortaokul öğrencilerinin %7'si İngilizce'yi ek bir dil olarak öğreniyordu. 2015'te bu oranlar sırasıyla ilkokul çocukları için %19, ortaokul çocukları için %15'e yükselmiştir. Son yıllarda İngiltere'deki okullarda, özellikle ilköğretim düzeyinde, iki dil bilen öğrencilerin sayısında büyük bir artış yaşanmıştır (Jerrim, 2018, s. 21). Reynolds, göçmen çocuğun tanımını; 18 yaşının altında olan, İngiltere'nin dışında doğmuş; ancak şu anda İngiltere'de yaşayan kişi olarak vermiştir (Reynolds, 2008, s. 3). Ancak Kumari bu tanımda okullaşma veya eğitime değinilmediğini belirterek çalışmasında yeni bir tanım oluşturmuştur. O, göçmen çocuğu; 18 yaşının altında olan, İngiltere dışında doğmuş, çeşitli nedenlerden dolayı yaşamak veya eğitim almak için ailesiyle veya ailesi olmadan gelen kişi olarak tanımlamıştır (Kumari, 2009, s. 15). Department for Education and Skills'in [DFES] 2007'de yayınladığı belgede 789,790 EAL öğrencisinin hem ilkokula hem de ortaokula katıldığı belirtilmiştir (DfES, 2007, s. 3). İngilizce'yi ek dil olarak öğrenen öğrencilerdeki en büyük artış Kuzey Batı, Yorkshire, Humber, İngiltere'nin doğusu, İç Londra ve Dış Londra'da gerçekleşmiştir (DfES, 2007, s. 3).



Şekil 1: Devlet Tarafından Finanse Edilen Okullarda EAL Öğrencilerinin Sayıları (NALDIC [The National Subject Association for EAL], 2014, s. 1)

Şekil 1'de, 1997-2014 yılları arasında İngiltere'deki ilkokul ve ortaokullardaki İngilizceyi ek dil olarak öğrenen ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin toplam sayılarının yıllara göre dağılımı verilmiştir. Grafik incelendiğinde hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerinin toplam sayılarının genel olarak her geçen yıl artış gösterdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 2: Devlet Tarafından Finanse Edilen Okullarda EAL Öğrencilerin Yüzdesi (NALDIC, 2014, s. 2)

Şekil 2'de 1997-2014 yılları arasında İngilizceyi ek dil olarak öğrenen ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okullardaki dağılım oranları verilmiştir. Bu oranlar da Şekil 1'de yer alan grafikteki gibi her geçen yıl artış göstermiştir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesine ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ilk protokolünün 2. maddesine göre, bütün devletlerin çocuklara eğitim hakkı tanıması gerekmektedir. Bu da İngiltere'nin kendi öğrenci gruplarındaki göçmen öğrencilere eğitim imkânı sağlaması zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Okullar, göçmenlerin yaşadıkları topluluklar arasındaki ilişkilerin yürütülebilmesi için önemli bir yer hâline gelmiştir. İngiltere'nin göçmen öğrencilere yönelik geliştirmiş olduğu eğitim politikaları tarihî süreçte değişiklik göstermiştir. 1960 ve 1970'lerde asimilasyon ve uyum yönünde geliştirilen politikalar, 1980'lerde çok kültürlü model ve ırkçılık karşıtı politikalar yönünde şekil almıştır. Günümüzde ise kaynaştırıcı bir eğitim modeli uygulanmaktadır (Reynolds, 2008, s. 2).

İngiltere'deki birçok okul, yeni gelen çocuk ve gençlerin hızla okula alışmalarını sağlayan karşılama yöntemleri ile desteklemektedir. Birçok yeni gelen öğrenci, İngiltere'deki birkaç yıllık eğitimlerinin ardından akranlarından daha iyi bir performans gösterebilmektedir (DfES, 2007, s. 3). Göçmen çocuklar, göç sürecinde onu psikolojik anlamda etkileyebilecek olaylara şahit olabilir. Dolayısıyla bu öğrencileri anlayıp onlara yardım edebilmek için onların yaşayabileceği olaylar hakkında fikir sahibi olmak önemlidir.

1. Göçmen Öğrencilerin Karşılanmasında Hazırlık

1.1. Göçmen Öğrencilerin Karşılanmasında Okul

1999'daki ulusal müfredatta, onun öğretmenlere, öğrencilere, ebeveynlere, işverenlere, gençlere okulda kazanacakları bilgi ve beceriler konusunda açık ve ortak bir anlayış kazandıracağı belirtilmiştir. Ulusal müfredat, okul müfredatıyla birlikte öğrencilerin erken yaşlarda öğrenmeleri gereken temel okuryazarlık ve aritmetik becerilerini geliştirmelerini, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, potansiyel engelleri ne olursa olsun başarılı olabilmelerini sağlar. Okul müfredatı, iki önemli amaca sahiptir. Bunlardan ilki, bütün öğrencilerin öğrenmeleri için imkân sağlamaktır. İkincisi, çocukların dinî, sosyal, kültürel gelişimini sağlamayı amaçlayarak onlar için gerekli imkânları, sorumlulukları ve yaşam tecrübelerini hazırlamaktır (DfES, 1999, s. 10-11).

2000 yılında yayınlanan Irk İlişkileri (Değişiklik) Yasasında; her okulun çeşitliliğe değer verme, fırsat eşitliğini teşvik etme, ırkçılığa karşı meydan okuyan bir ırk eşitliği politikasına sahip olma gerekliliği belirtilmiştir. Bu yasa, toplumdaki tüm çocuklara eşit olarak açık olmayı sağlamak için belirli standartlar ortaya koymuştur. Ayrımcılığı ortadan kaldırarak,

eşitliği ve farklı ırk grupları arasında iyi ilişkileri teşvik etmek için okullar ve kamu kurumlarına özel görevler yüklemiştir (DfES, 2007: 4; Home Office Community Cohesion Unit, 2004, s. 5).

2003'te yayınlanan Every Child Matters-Her Çocuk Önemlidir Raporu'nda ve 2004'te yayınlanan Children Act-Çocuklar Yasası ile okullarda, çocukların hayatlarına bütüncül bir şekilde bakılması ve tüm çocukların, gençlerin öğrenmeye yönelik potansiyel engelleri aşmalarını destekleyecek yaklaşımların teşvik edilmesi gerekliliği belirtilmiştir (DfES, 2007, s. 4).

Every Child Matters Raporu'nda beş önemli maddenin çocuklar ve gençlerin mutluluğu için önemli olduğuna dair ortak bir karara varıldığı ifade edilmiştir. Bunlar:

- Fiziksel ve zihinsel anlamda iyi bir sağlığa sahip olmak
- Zararlara ve ihmallere karşı güven içinde olmak
- Yaşamdan en iyi şekilde zevk almak ve başarmak
- Topluma rahatsız edici davranışlarda bulunmayıp olumlu katkılar sağlayabilmek
- Yaşamdaki hedeflere ulaşmak için sosyoekonomik dezavantajların üstesinden gelebilecek şekilde ekonomik refaha sahip olmaktır (DfES, 2003, s. 14).

2004'te yayınlanan Community Cohesion Education Standards for Schools- Okullar için Topluma Uyum Eğitimi Standartları'nda; insanların durumları, farklı geçmişleri, ne olursa olsun olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu belgede, okulların, ayrımcılıkla mücadele ederek toplum uyumunu nasıl teşvik edeceği, karşılaşılan engelleri ortadan nasıl kaldıracağı, eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gibi konularda tavsiyeler yer almaktadır. Belgeye göre müfredat içeriği, kültürel çeşitliliğin takdir edilmesine katkıda bulunarak önyargıya karşı meydan okur. Kaynaştırma müfredatı, öğrencilere topluluklarının yaşamı hakkında bilgi edinme fırsatı sağlar. Tüm personel ve yöneticilerin, karşılıklı saygıya ve çeşitliliğin kabulüne dayalı olarak vatandaşlığın ortak değerlerini geliştirmek için fırsatlar sağlamaya yönelik bilgi ve anlayışa sahip olduğu; okulun, yerel eğitim otoritesi ve diğer sağlayıcılarla birlikte çalışanlarını ve yöneticilerini ilgili mevzuattaki sorumlulukları konusunda eğitmek için çalıştığı belirtilmiştir. Belgede, tüm öğrencilerin müfredata tam olarak erişim hakkı olduğu ve hiçbir grubun bunun dışında tutulamayacağı da ifade edilmiştir (Home Office Community Cohesion Unit, 2004, s. 5-6).

2005'te yayınlanan Education Act-Eğitim Yasası, okulların denetimi, çocuk bakıcılığı, anaokulu eğitimi, kariyer hizmetleri, okul eğitimi ile ilgili, okullarda çalışan kişilere, çocukların

okul dışındaki eğitim hizmetlerine katılımları ve amaçları hakkında tavsiyeler vermiştir (The Stationery Office, 2005, s. 1).

2006'da yayınlanan Guidance on the Duty to Promote Community Cohesion -Topluma Uyumu Teşvik Etme Görevine Yönelik Rehberlik'te okulların ırk ayrımcılığını kaldırmak, farklı gruplar arasında fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla sorumluluğa sahip olduğu belirtilmiştir. Okulların, şiddet, önyargı, ayrımcılık olaylarıyla mücadele etmeleri için etkili yaklaşımlarının olması gerektiği ifade edilmiştir (Department for Children, Schools and Families [DCSF], 2006, s. 1).

DfES tarafından 2004 yılında yayınlanan rapor, yeni gelen öğrencilerin okula yerleşmelerine yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Raporda, öğrencilerin okullarda karşılanmasında dikkat edilmesi gereken hususlara da yer verilmiştir. Okulların, ailelere, ücretsiz okul yemekleri, okul sütü, okul gezileri, üniforma bursları hakkında bilgi vermesi gerektiği belirtilmiştir. Rapora göre tercüman bulundurulması, çocuğun okula başlamasında ona yardım sağlayacaktır. Çocukların okula kabullerinde, tüm okul personeli için eğitim ve bilgilendirme sağlanmalıdır. Her çocuğun geçmiş eğitim deneyimleri ve gelecekteki ihtiyaçlarını değerlendirmek için görüşme yapılmalıdır. Elde edilen bilgiler doğru bir şekilde kaydedilerek tüm öğretim ve destek personeline iletilmelidir. Öğrencilerin; alanın haritası, okulun planı, sınıf öğretmenlerinin adı, yeni gelen öğrencinin ilk haftalarında ona eşlik ederek okula alışmasına yardımcı olabilecek arkadaş hakkında bilgileri içeren karşılama materyalini alması sağlanmalıdır. Yeni gelen çocuklar için İngilizce öğretiminde, EAL öğretmenlerinin veya iki dil bilen sınıf yardımcılarının ek yardım sağlayacağı belirtilmiştir (DfES, 2004, s. 8-9).

DfES tarafından 2005'te yayınlanan raporda İngilizceyi ek dil olarak öğrenen çocuklarla çalışılabilecek okulları desteklemek amaçlanmıştır. Yeni gelen çocuklar için konuksever bir ortam oluşturmak için okulların, öncelikle ailelere aşağıdaki konular hakkında bilgi sağlaması gerektiği belirtilmiştir:

- İngiliz okul sistemi
- Okulun çocuklardan beklentileri
- Okul günü
- Ödev sistemi
- Gerekli üniforma veya elbise ihtiyaçları
- Ücretsiz okul yemekleri ve kıyafet bursları

Ebeveynlerle veya çocuğa bakan kişilerle, öğrencinin öğrenmesini desteklemek için ortaklık içinde nasıl çalışılabildiğinin tartışılması gerekmektedir (DfES, 2005, s. 1-2).

En etkili okullar, zorlukların bilincinde olup, onların üstesinden gelmek için göçmen öğrencileri nasıl destekleyebileceğini bilen okullardır. Bu okullar yeni gelenlerin her türlü sosyal, dilsel, akademik ihtiyaçlarını dikkate alan, onlara olumlu yönde katkıda bulunabilen okullardır. Öğrencilerin okulda kaldıkları süre kısa bile olsa, onların kendilerini değerli ve okulun bir parçası olduğunu hissetmeye hakları vardır. Etkili karşılama ve destek düzenlemelerine sahip olmak; kurum personeli, oyun gözetmenleri, sınıf öğretmenleri, üst düzey yönetim de dâhil olmak üzere tüm personelin eğitim almasını sağlamak, tüm yeni gelen öğrenciler için sıcak bir karşılama ortamı sağlayacaktır (DfES, 2007, s. 10-11).

1.2. Göçmen Öğrencilerin Karşılanmasında Okul Müdürleri

2000 yılında yayınlanan Irk İlişkileri (Değişiklik) Yasası'nda tüm öğrencilerin çoğulcu bir toplumda yaşama hazırlıklı olması gerektiği belirtilmiştir. Bu nedenle okul liderleri, ırk eşitliğini teşvik etme ve yeni gelenlerin yaptığı olumlu katkılara odaklanmak için yasal bir göreve sahiptir. Etkili lider, katılım ve ırk eşitliği konusunda yeni gelenlerin uyumunu sağlamak için hayati öneme sahiptir (DfES, 2007, s. 4).

Etnik azınlık öğrencilerinin başarılarını artırmayı amaçlayan güçlü bir lider, okulda İngilizceyi ek bir dil olarak öğrenen çocuklara öncelik verir. Okul müdürleri, etkili bir okulun kaynaştırıcı bir okul olduğuna inanır. Ayrıca okul müdürlerinin etnik azınlık ve iki dil bilen öğrencilere yönelik beklentileri de yüksektir. İki dil bilen öğrenciler okulun sorumluluğu olarak görülür. Bu okullardaki personelden; okul topluluğunun dilsel, sosyal, kültürel ve dinî geçmişi hakkında bilgi edinmesi ve öğrencilerin hayatlarını etkileyen politik, sosyal ve kültürel faktörlerle ilgili olarak empati kurması beklenmektedir. Başarılı okullar, ebeveynleri ve bakıcıları, çocuklarının öğrenmelerini etkileyen konular hakkında düzenli olarak bilgilendirir. Yöneticiler de dâhil olmak üzere okuldaki bütün kişiler, okul yaklaşımını yönlendirmede anahtar role sahiptir (DfES, 2006, s. 22).

Blair, Bourne, Coffin, Creese ve Kenner'in 1998 yılında hazırlamış oldukları raporda, inceledikleri okullardaki müdürlerin, olumlu okul ortamının sağlanmasına katkı sağlayan bazı önemli özelliklerine değinmişlerdir. Öncelikle okul müdürlerinin, yönetmek istedikleri okul türü hakkında açık bir vizyona sahip olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürleri; üst yönetimin üyelerini, okulun yönetim organlarını, yaklaşımlarının önemli olduğuna dair ikna etmişlerdir. Öğrencilerin hayatlarını etkileyen politik ve sosyal faktörleri anlamak için empati kurmuşlardır. Personeli, velileri, öğrencileri dinleyerek, onlara saygı duydukları bir ortam kurmuşlardır. Yerel

topluluklarla bağlantı kurmuşlar, çevirmen ve tercüman desteği sağlayarak farklı kültürlerden gelen aileler için hoş bir atmosfer sağlamışlardır. Tüm etnik kökenden olan ve her türlü öğrenme gereksinimine sahip öğrencileri yüksek potansiyele sahip olarak kabul etmişlerdir. İngilizce öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere yönelik özel başlangıçlı yoğun bir okuma ve yazma programlarına sahip olmuşlardır (Blair ve diğerleri, 1998, s. 4-6).

1.3. Göçmen Öğrencilerin Karşılanmasında Sınıf Öğretmeni

İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocuklar için yaşıtlarıyla aynı sınıfta olmak önemlidir. Sınıf öğretmeni, çocuk okula gelmeden önce, yeni gelenin sınıfta nasıl desteklenebileceği hakkında öğrencilerle konuşmalıdır. Öğretmen sınıftaki öğrencilerinden, sınıfa yeni gelen bir çocuk için neyin zor olabileceğini düşünmelerini ve onlara nasıl yardımcı olabileceklerini tartışmalarını isteyebilir. Sınıf öğretmenleri yeni gelen öğrencilerle ilgili planlama yaparken, gelen çocuğun, yeni gelenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olan bir gruba yerleştirilmesi gerekliliğini dikkate almalıdır. Yeni gelen öğrencinin, sınıf ve okul ortamına yeni bir dil, yeni bir kültür, başka bir ülke hakkında bilgi gibi neleri getireceğini vurgulamak da bu noktada önemlidir. Yeni gelen öğrencinin dilinden birkaç kelime öğrenmek, bütün çocukların yeni gelenleri beklemelerini ve bu süreçte öğrenciyi hoş bir şekilde karşılamayı mümkün kılacaktır. Çocuğun ana dilini bilen personel ve onunla aynı dili paylaşan çocukları kullanmak yalnızca İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocuklarla iletişimi kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda çocuğun okula getirdiği dil ve kültürün de aktif olarak değerlendirildiğinin de mesajını verir. Ancak birçok okulda, özellikle de sadece birkaç EAL öğrencisine sahip olanlarda, çocuğun dilini paylaşacak başka öğrenciler olmayabilir. Bu durumda, gerekli düzeyde iletişimi destekleyebilecek çeşitli stratejiler vardır. Bunlara örnek olarak:

- Çocuklara susamış, üzüntülü, hasta olup olmadığını, kalem ihtiyacını, tuvalete gitmesi gerekip gerekmediğini gösteren resimler ve basit ifadeler gösterilebilir. Velilerden basit ihtiyaçlar, selamlaşmalar, bunların nasıl telaffuz edileceği gibi temel ifadelerin bir listesi istenebilir.
- Ana dilinde okuryazarlık becerilerine sahip çocuklara kendi ana dilindeki kelimelerin İngilizce karşılıklarının yer aldığı çeviri sözcükler sağlanabilir.
- Çocuğun ana dilinde okul için kelimeler içeren yayınlar satın alınabilir.
- Uygun web kaynakları veya yazılımlar bulunup derslerde kullanımı planlanabilir. Bu tür uygulamalar ayrıca sınıf arkadaşları için mükemmel öğrenme fırsatları sağlayabilir.

- Çocuğa çift dilli kitaplar ve eğitimle ilgili yazılımlar sunmak çocuğun ana dilini sınıfa getirmesine ve İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocuklar için ev ve okul arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olur (DfES, 2007, s. 14-15).

Öğretmenin ilk görevlerinden biri, çocuk hakkında mümkün olduğunca fazla bilgi toplamaktır. Gerekli olan bilgi ebeveynlerle yapılacak ilk görüşmede alınabilir. Öğretmenler, yeni gelenler için ev ziyareti yaparak çocuğun ailesini ve çevresini ziyarette bulunabilir. Öğretmenler böylece bilgi toplayarak ailenin, çocuğu evde nasıl desteklediğini görebilecektir. Okulun fotoğraflı kitapları, yeni ortamın tanıtılmasına yardımcı olur. Anne babaların İngilizce anlamalarına ve dil desteğine gerek kalmadan konuşmalara odaklanmasını sağlar. İlk değerlendirmede çocuğa daha önceki eğitim, ev deneyimleriyle ilgili bazı sorular sorulabilir. Çocuklara sorulabilecek bazı sorular:

- Ülkende okula gittin mi? Kaç yıl gittin?
- Ailenle birlikte evde ne kadar okuyorsunuz? Okuduğunuz materyaller hangi dilde?
- Okulda en sevdiğin dersler hangileri? Niçin?
- Ne zamandan beri İngilizce öğreniyorsun? Okulda mı evde mi öğrendin?
- Önceki okulda arkadaşların kimlerdi?
- En sevdiğin şeyler nelerdir?
- Aile üyelerin hâlâ kendi ülkende mi?
- Yeni okulunu seviyor musun? (DfES, 2007, s. 19-20)

2. Göçmen Çocuk ile Ailenin Karşılanması ve İlk Görüşme

2.1. Göçmen Öğrencilerin Tecrübeleri

Öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin ve İngiltere'ye geldikten sonra karşılaşabilecekleri problemlerin farkında olmak, aileler ve öğrencilerle yapılacak ilk görüşmede oldukça faydalı olacaktır. Zira çocuğun ailesiyle yapılacak ilk görüşmede, ailelere, öğrenci hakkında sorulacak soruların içeriğinin büyük bir kısmını bu konular oluşturmaktadır.

Göçmen öğrenciler çeşitli sebeplerle öğretmenlere fazladan yük getiren, okulun başarısını düşüren kişiler olarak görülebilir. Ancak bu duruma çocuk açısından bakıldığında onun için yeni bir ülkede ve yeni bir okulda olmanın getirdiği bazı zorluklar vardır. Gelen çocukları, aynı özelliklere sahip bireyler olarak düşünmek imkânsızdır. Bu öğrenciler farklı dil, din, etnik köken ve kültürel gruplar içinden gelmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin göç

etmeden önceki ve yeni ülkeye geldikten sonraki deneyimlerine bakarak bu yönde çocuğu anlamaya çalışmak büyük önem arz etmektedir. Öğrenciler ülkeye gelmeden önce şu tecrübelere sahip olabilirler:

- Farklı kültürel, dinî, ulusal ve dilsel bir geçmişe sahip olmak
- Geldikleri ülkede savaşa, bombalamaya, belki de evlerinin yıkılmasına şahit olma
- Ailelerini veya kendilerine bakan kişileri, akrabalarını, arkadaşlarını kaybetme
- Geldiği ülkede aldığı eğitimin kesintiye uğramış olması
- Farklı bir eğitim sistemine alışmış olma
- Kendi ülkesinde okula başlama yaşı farklı olması nedeniyle, önceki eğitimini almamış olma
- Öğrenme güçlüğüne sahip olma
- Duygusal açıdan zorluklar çeken ebeveynlerle yaşama
- Kayıp, üzüntü, yalnızlık, dışlanmışlık yaşama
- Yaşadıkları şiddet olaylarını anlamayan veya bilmeyen insanlarla birlikte olma

Çocuk, yaşadığı olaylar neticesinde olumsuz özelliklere sahip olmanın yanı sıra; birkaç dilde okuryazar olma, üstün zekâ ve çeşitli yeteneklere sahip olma gibi bir takım olumlu özelliklere de sahip olabilmektedir (DfES, 2007, s. 11; DfES, 2004, s. 19).

Göçmen çocukların İngiltere'ye geldikten sonra karşılaştıkları birtakım problemler ise şunlardır:

- Göçten önce veya sonra yaşanan travma
- Kayıp ve yalnızlıkla uğraşma
- Okulda veya okul dışında ırkçılık ve göçmen karşıtı düşüncelerle karşılaşma
- Yeni arkadaş kazanmada sıkıntı yaşama
- Önceki deneyimlerinden kaynaklanan güvensizlik ve travma duyguları
- Çocuğun okulda veya sınıfta, kendi kültür, dil ve tecrübelerine dair karşılaştığı yanlış anlamalar
- İngilizceyi ek bir dil olarak öğrenirken zorluk yaşama (Reynolds, 2008, s. 5; DfES, 2007, s. 11)

Bu doğrultuda, çocuğun en kısa sürede okula ve topluma uyum sağlayabilmesini kolaylaştırmak için okullara, yerel eğitim otoritelerine, öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir.

2.2. Göçmen Öğrencilerin İlkokullarda Karşılanması ve İlk Görüşme

2005'te yayınlanan raporda okulun, öğrenci hakkında aileyle yapacağı görüşmenin ev ve okul arasındaki ilişkinin yolunu iyi bir şekilde açtığı ifade edilmiştir. Bu rapora göre öğrenci hakkında alınacak bilgiler; çocuğun doğduğu ülke, eğitim geçmişi, konuştuğu diller, okuryazarlık düzeyi, önceki okullarda çalıştığı konular, okula karşı tutumu, ebeveynlerin dilleri, çocuğun kardeşleri, sağlığı gibi konuları içermelidir. Görüşme ayrıca, çocuğu etkileyebilecek; çocuğun akrabalarından ayrılması, kendi ülkesindeki savaş ve siyasi durum, okul üniforması, ekonomik sıkıntılar, konaklama, dinî, kültürel kimliği, öğrenme tarzları, öğrencinin alışık olduğu ortam gibi diğer faktörleri içerebilir. Öğretim ve destek personeline, yeni gelen öğrenciler hakkında bilgi verilmelidir. Bu bilgiler, görüşmeden alınan notlar, personel toplantıları ve personellerin not defterlerindeki bilgilerin özeti olabilir. İlgili sınıfa yeni gelenler hakkında bilgi verilmelidir. Böylece sınıftaki çocuklar ilk günden itibaren yeni gelen öğrencileri misafir etmek için hazırlanmış olur. Örneğin yeni öğrencinin dilinde selamlaşma yapılabilir. Yeni öğrencilere yerel bir harita, okulun planı, öğretmenlerin isimleri, takvim gibi yararlı ve yaşa uygun giriş bilgileri verilmelidir. Materyaller, görsel bilgi ve mümkünse çeviri ile desteklenmelidir. Yeni gelen öğrenci için onun dilini paylaşabilecek bir arkadaş belirlemek son derece destekleyici olacaktır (DfES, 2005, s. 1-2).

2003 yılında Ofsted (Office for Standard in Education-Eğitimde Standartlar Ofisi) tarafından yayınlanan raporda, incelenen okullarda göçmen öğrencilerin karşılanmalarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, okulların, yeni gelen öğrencilerin kayıtlarını olumlu ve destekleyici bir şekilde yaptıkları ifade edilmiştir. Rapora göre pek çok okulda, öğrencilerin gelişi personel, öğrenci ve sığınmacı aileleri arasında olumlu bir deneyim sağlamıştır. Bir okulun müdürü, etnik azınlık öğrencilerinin okulda olumlu bir etki yaptığını belirtmiştir. Okullar farklı topluluklara hizmet veren, öğrencilere öğretme konusunda deneyim ve uzmanlığa sahip personelle çalışmıştır. Yeni gelen öğrencilerin okullara kabulleri, özellikle EMAG (Ethnic Minority Achievement Grant, Etnik Azınlık Başarı Desteği) destek personelinin okulda olduğu zamanlara denk getirilmiştir. Bir okul yarı zamanlı, Somalice konuşan öğretmen yardımcısı sağlamıştır. Bu yardımcı, ailelerle iletişim kurulmasını sağlayarak onları rahatlatmaya, okul rutinlerini ve organizasyonlarını açıklamaya yardımcı olmuştur. Bazı yetkililer, sığınmacılar için kabul prosedürleri konusunda açık ve değerli rehberler üretmişlerdir. En etkili rehberlik; sığınmacıların eğitim hakları, merkezi EMAG servisinden okullar için sağlanan destek,

sığınmacıların karşılaştığı zorluklar, kabul ve başlama sürecindeki kilit unsurlar ve sınıfta destek stratejileri hakkında bilgileri içermiştir.

Midlands'taki yetkili bir makamda, merkezî kabul memuru, sığınmacıların eğitime ilişkin temel haklarıyla ilgili birçok dilde broşürleri okullar için sağlamıştır. Bazı okullar, yerel topluluktan personel, yerel hastaneler ve öğrenciler de dâhil olmak üzere, bölgedeki yerleşik sığınmacı ailelerle iletişim sağlamış, yerel topluluktan tercüman bulma konusunda girişimlerde bulunmuşlardır. Yeni gelen öğrencinin dil seviyesinin değerlendirilmesinin ardından okullar, yeni gelen öğrencileri en uygun gruba ve sınıfa yerleştirmiştir. Bir ilkokul, İngiltere'ye gelmeden önce eğitim deneyimi olan birinci sınıf öğrencisine ilk birkaç hafta boyunca oyun yoluyla öğretim sağlamıştır. Bu şekilde öğrencinin okul hayatına ve rutinlerine daha hızlı bir şekilde uyum sağlamasına imkân tanınmıştır. Bazı okullar, ebeveynleri güzel bir şekilde karşılamaya büyük önem vermiştir. Ebeveynleri sadece çocuklarının eğitimi, ücretsiz okul yemekleri gibi haklar konusunda değil tesisler hakkında da bilgilendirmeye özen göstermişlerdir. Yeni gelen ebeveynlerin topluma daha kolay uyum sağlayabilmelerine yardımcı olan okullar bazı iyi karşılama örneklerine sahip olmuşlardır. Yeni gelen aileler için kendi ana dillerindeki gazetelere ulaşabilecekleri ve ülkelerine dair haberleri öğrenebilecekleri bir bilgisayar kulübü işletmişlerdir. Bazıları da ayrı olarak yardım ve destek isteyen ebeveynler için faaliyet gösteren toplum odalarına sahip olmuşlardır. Okulların EMAG personeli, genellikle sığınmacıların ve ailelerinin hoş karşılanması ve desteklenmesinde etkili bir rol oynamışlardır. Denetlenen bir eğitim bölgesinde, sağlanan 500 Pound (£) tutarındaki hibenin bir kısmı ile yeni gelen ailelerin dillerine hâkim iki dil bilen destek çalışanları işe alınmıştır. Hibenin bir kısmı ise işe alınan bu destek personelinin eğitimi için harcanmıştır. İki dile sahip destek çalışanları günlük okul uygulamalarını açıklamalarına yardımcı olmuştur. Bir okul, aileler için ana dilde broşür ve bilgi içeren bir ilan tahtası oluşturmuştur. Ev okul irtibat çalışanları, bazı okullarda ebeveynlerle etkili iletişimin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamıştır (Ofsted, 2003, s. 5-9).

2007'deki DfES ulusal strateji raporunda yeni gelen öğrencilerle ilgili olarak en etkili sonuçlara ulaşmak için yeni gelenlerin öğrenme ihtiyaçlarının dâhil edilmesi, bu konuda onlara destek olmak için personelin mesleki gelişiminin sağlanması, ebeveynlerle etkili ortaklıklar geliştirilmesi, çocukların ilerlemesinin izlenilip değerlendirilmesi gerektiğine değinilir. Birçok okulda yeni gelenlerin önemli bir çoğunluğunu, İngilizceyi yeni öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin ulusal müfredata girmeye hakkı vardır ve öğrenciler okulun bütünleyici bir parçası olmalıdır. Çocuk ailesiyle birlikte okula ilk kez geldiğinde bir görüşme yapılır. Yapılan ilk görüşme okulun gelen çocuk hakkında bilginin toplanmasını ve yeni gelen ebeveynlere de okulla ilgili bilgi verilmesini sağlar. Görüşme çocuk okula başlamadan önce

ebeveynlerle yapılmalıdır. İlk görüşmeyi hazırlarken okulun bazı konuları dikkate alması gerekecektir. Birincisi görüşmeyi kim yapacak ve bu kişi kim olacaktır? Her okulun bir EMA (Ethnic Minority Achievement-Etnik Azınlık Başarı) koordinatörü olmalıdır. Bu rol müdür yardımcısı veya kıdemli bir personel tarafından yürütülebilir. EMA koordinatörü görüşmeyi gerçekleştirecek en iyi kişi olabilir. Ancak bu görüşmeye sınıf öğretmeni, EMA personeli, ev okul irtibat personeli gibi en az bir personel veya sınıfa atanan bir öğretim yardımcısı (TA, Teacher Asisstant) da dâhil edilmelidir. Okulda görüşme gerçekleştirilirken ebeveynlerin İngilizce dil yeterliliği de dikkate alınmalıdır. Bazı ebeveynlerin kendisine çeviri yapabilecek akraba veya arkadaşları olabilir. Ancak diğer durumlarda mümkün olan en açık bilgi alışverişini sağlamak için bir tercüman bulundurmak gerekebilir. Tercümanın, okulun velilerden almak istediği türden bilgiler ve onlara vermek istediği bilgiler hakkında bilgilendirilmesi yararlıdır. Bu şekilde görüşme sorunsuz şekilde gerçekleşecektir.

Gerçekleştirilecek görüşmede aileye sorulabilecek sorular şu şekildedir:

- Öncelikle çocuğun adı nedir?
- Çocuk çağrılırken nasıl çağrılmak isteniyor? (Bu şekilde personel çocuğun isminin telaffuzunu ve nasıl yazıldığını öğrenir)
- Çocuğun İngilizceye maruz kalmasını gerektiren nedir? Bu zorunluluk resmi bir okul müfredatıyla mı, çocukla İngilizce konuşan ebeveynlerle mi gerçekleşti?
- Çocuğun gerçekte İngilizceyi kullanma pratiği var mı?
- Evde hangi diller kullanılıyor?
- Kim kiminle hangi dili konuşur?
- Çocuk hangi dillerde konuşabilir veya yazabilir? (Bazı ailelerde farklı diller, farklı amaçlar için kullanılır.)
- Çocuk önceden eğitim aldı mı?
- Çocuğun geldiği ülkede okula başlama yaşı farklı mıydı? (Birçok ülkede, çocuklar okula İngiltere'den daha erken başlıyor.)
- Evde ne tür okuma malzemeleri var?
- Ebeveyn, çocukla birlikte okuma yapar mı?
- Ne tür kitaplar ya da okuma materyalleri var?
- Mevcut okuma materyalleri hangi dillerde?

Bu görüşmeyle çocuk hakkında başka bilgiler de öğrenilebilir. Örneğin:

- Çocuğun güçlü ve ilgi alanları nelerdir?
- Çocuğun herhangi bir sağlık sorunu var mı?
- Çocuk kiminle yaşıyor? Çocuklar sadece bazı aile üyeleriyle yaşıyor olabilir. Diğer aile üyeleri, eğitim, evlilik, maddi kaygı, vize sıkıntısı gibi nedenlerle kendi ülkelerinde kalmış olabilir. Bu tür nedenler çocuğu duygusal olarak etkileyebilir.
- Ailenin, çocuğun okula başlamasıyla veya yeni hayatlarıyla ilgili olarak herhangi bir endişesi var mı?
- Çocuğun dinî nedir? (Bu çocuğun nasıl kıyafetler giydiğini etkileyebilir. Ayrıca dinî tatiller nedeniyle bazı günleri kaçırabilir.)
- Okulda tercih edilen iletişim yöntemi nedir?
- Ebeveynler hangi dilde okulla iletişim kurmayı tercih eder?
- İletişimin sözlü veya yazılı olmasını mı tercih ederler? (Bazı ebeveynler, sadece İngilizce değil, kendi dillerinde de sınırlı okuma becerilerine sahip olabilir)

İlk görüşme sırasında bilgi paylaşımının yanı sıra, ebeveynler için karşılama kitapçıkları, broşürler ve CD'ler temin edilebilir. Bazı okullar ebeveynler ve çocuklar için DVD'ler veya videolar bile geliştirmiştir. Bilgiler kolayca ulaşılabilir olmalı, fotoğraflar, resimler ve her iki dilde başlıklarla desteklenmelidir. İlk görüşmede ailelerden öğrenci hakkında alınacak bilgilerin yanı sıra, ebeveynlere çocuklarının öğrenim süreciyle ilgili bilgi vermek de önemlidir. Mesela ailelere şu konularda bilgi verilebilir:

- Çocuklarının takip edeceği, okuryazarlık yanında matematik, tarih, coğrafya gibi dersleri içeren müfredat hakkında geniş bir bilgi
- Okul tarafından sunulan ders dışı aktiviteler
- İngiliz okul sistemi ile ilgili genel bilgiler
- Okula başlamak için gereken yasal yaş
- Oyun yoluyla eğitim yaklaşımı
- Okulun çocuklarına yönelik beklentileri (ev ödevi, kıyafet gereksinimleri, davranış)
- Ebeveyn katılımı için fırsatlar (ev ödevi, veli, öğretmen toplantıları, sınıfta yardım)

- Okul başlangıç ve bitiş zamanları (çocuklar sabahları derslerine doğrudan gider mi yoksa oyun alanından öğretmenleri tarafından mı toplanır? Ebeveynler çocukları öğleden sonra mı alır?)
- Haftalık takvim. Yani çocuklara hangi günler bireysel ders verilecek? Ne zaman toplanılacak? (Örneğin çocuğa farklı bir öğretmen tarafından farklı bir yabancı dil öğretilecek mi? Çocuklar gün boyunca farklı sınıflara mı gidecek?)
- Okul üniforması hakkında önceden veliye verilen bilgi ebeveynlerin üniformayı satın almaya gittiklerinde hiçbir karışıklık olmamasını sağlar. Eğer ikinci el üniforma dükkânı varsa onlara nasıl ulaşabilecekleri konusunda ebeveynler bilgilendirilmelidir. Ebeveynlere, yetişkinler için İngilizce dersleri, küçük çocuklar için erken öğrenme ortamları gibi kendilerine sunulan diğer hizmetler hakkında bilgi sağlamak yararlı olabilir. İlk görüşmeden elde dilen bazı bilgiler gizli ve sadece birkaç personel için geçerli olabilir, ancak çocuğun okuldaki ilk günlerini desteklemek için diğer bilgiler yararlı olacaktır (DfES, 2007, s. 12-14).

2.3. Göçmen Öğrencilerin Ortaokullarda Karşılanması ve İlk Görüşme

DfES'in 2007'deki yayınladığı rehberde incelenen ortaokulların EAL öğrencilerini karşılamaya yönelik yaptıkları çalışmalarda bazı hususlara dikkat edildiği ifade edilmiştir. Rehberde bu hususlara diğer okulların da dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu hususlar:

- İlk görüşmelerin gerçekleşmesi için günler ayrılması
- İhtiyaç hâlinde tercüman ayarlanması
- Öğrencinin üniforma ve gerekli ekipmanları satın alması ve bilgilerin uygun personelle paylaşılmasını sağlamak için görüşme ve kabul arasında en az bir üç günlük boşluk bırakma
- Öğrencinin ilk haftalarda alışmadıkları bir ortamda olmamalarını sağlayabilmek için öğrenciyi hafta ortası okula başlatma
- İlk görüşmede toplanılan bilgilerin yeni gelenler formu kullanılarak ilgili tüm çalışanlarla paylaşılması
- Yerleştirme sürecine yardımcı olmak için eğitilmiş bir karşılama danışmanı gibi destek personeli için rollerin belirlenmesi
- Karşılama sürecinde sorumlu personelin kıdemli bir üyesinin olması
- Tüm personelin, yeni gelen öğrenciler için, önceden hazırlanması

- Yeni gelenlerin karşılaştıkları zorbalık veya tacizden endişe duyduklarında zorba davranışların üstesinden gelmeleri için sığınacakları bir yerin belirlenmesi

Öğrenci ve veli ile ilk görüşme, EMA öğretmeniyle birlikte kıdemli bir personelle veya mümkünse bir koordinatör tarafından gerçekleştirilir. İdari personel, velileri ve öğrencileri hoş karşılar ve gerektiğinde formları doldurma konusunda onlara yardımcı olur. Personel, göçmenlik statüsüyle ilgili resmi belgeler istemez, ancak bu bilginin netleşeceği güven ilişkisi gelişene kadar bekler. Okulla ilgili bilgiler, yeni gelen ailelerin ana dilinde hazırlanmaktadır. Yeni gelenlere kalem, çeviri sözlük (eğer öğrenci anadilde okuryazarsa) ve ev ödevi kitapçığı içeren " başlangıç paketleri" verilir. Yeni ailelere, yerel alanın bir haritasını, okul planını, zaman çizelgesini, yerel toplum gruplarının listelerini içeren karşılama paketi verilir.

Yeni gelen öğrencilerin karşılanmasına yönelik güzel uygulamalar yapan bazı ortaokullar arasından örnek olarak Glasgow'daki bir ortaokul verilmiştir. Bu okuldaki müdür yardımcısı, sığınmacıların çocuklarını kişisel olarak memnuniyetle karşılamıştır. Yeni gelen öğrencilerin, okul topluluğuna ait olduklarını hemen hissetmeleri için okul üniformaları, hazır bulundurulmuştur. Bir diğer örnek olarak Midlands'taki büyük bir ortaokul verilmiştir. Bu okulun çok ayrıntılı bir karşılama programına sahip olduğu belirtilmiştir. Yeni gelenler, okula küçük gruplar halinde başlamıştır ve EAL ekibinin bir parçası olan öğretim yardımcısı tarafından karşılanmıştır. Yeni gelen öğrencilere, okul gününü özetleyen ve öğrenciler tarafından hazırlanmış olan bir video gösterilmiştir. Videoda okul yemeklerine nasıl ulaşılacağı, kayıt süreci, sabah ve öğleden sonraki oturumlar, okul üniforması ve kişisel eğitim gereksinimleri gibi konular hakkında bilgiler yer almıştır. Çocukların önceki eğitim geçmişini oluşturmak için tercümanlar kullanılmış ve öğrenciler ulusal müfredat dili kullanılarak değerlendirilmiştir. Okula yeni gelen çocuğa, varsa anadilini bilen yoksa bilmeyen bir arkadaş belirlenmiştir. Yeni gelen öğrencinin bu ilk arkadaşı iki haftalık bir süre boyunca onu takip etmek için görevlendirilmiştir (DfES, 2007, s. 37-39). Bazı ilköğretim okullarında, arkadaşlık için görevlendirilen öğrencilerden bir kısmı, yeni gelen öğrencilere nasıl yardımcı oldukları ile alakalı günlük tutmuşlardır. Günlük oluşturma, arkadaşlık için görevlendirilen öğrencinin motivasyonu içindir. Bu günlükler, aynı zamanda öğretmenler için yeni gelen öğrenci hakkında da ek bilgi sağlar (DfES, 2007, s. 15).

Okullar, yeni gelenler hakkında hangi bilgilerin kim için (üst düzey yöneticiler, sınıf öğretmenleri, öğretim yardımcıları ve oyun yardımcıları) gerekli olabileceğini düşünmelidir. İlk görüşme bittikten sonra okul, yeni gelen için plan yapmasını sağlayacak bir bilgi kaynağına sahip olacaktır. İyi bir planlama ve iyi düşünülmüş bir alışma programı hem yeni gelen çocuğa hem de personele katkı sağlayacaktır (DfES, 2007, s. 14).

Sonuç

İngiltere'ye göç II. Dünya Savaşı sonrasında büyük bir artış göstermiştir. Bu durum, İngiltere'de göçmenlerin çocuklarına yönelik olarak 1960'lardan itibaren eğitim politikalarının geliştirilmesine sebep olmuştur. Tarihî süreçte, geliştirilen politikalarda zamanla değişim yaşanmıştır. 1960 ve 1970'lerde asimilasyon ve uyum yönünde geliştirilen politikalar, 1980'lerde çok kültürlü model ve ırkçılık karşıtı politika yönünde değişiklik göstermiştir. Günümüzde ise İngiltere'de göçmenlerin çocuklarına yönelik kaynaştırıcı bir eğitim modeli uygulanmaktadır.

İngiltere'de göçmen çocuklarının eğitiminin ilk aşamasını, onların okullarda ilk karşılanması oluşturmaktadır. Her şeyden önce okullar, çeşitliliğe değer veren, fırsat eşitliğini teşvik eden, ırkçılığa karşı olan bir bakış açısına sahip olmalıdır. Okulların şiddet, önyargı, ayrımcılık gibi olaylarla mücadele etmeleri için etkili yaklaşımlara sahip olması gerekmektedir.

Göçmen öğrencilerin karşılanmasında okul müdürlerine ve sınıf öğretmenlerine birtakım görevler düşmektedir. Okul müdürleri kanunen, ırk eşitliğini teşvik etme ve göçmen çocuklarının yaptığı olumlu katkılara odaklanma sorumluluğuna sahiptir. Okulların, ifade edilen bilince sahip liderler tarafından idare edilmesi oldukça önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin, göçmen çocukların okula gelmelerinden önce yapabilecekleri çeşitli hazırlıklar vardır. Yapılacak bu hazırlıklar yeni gelen öğrencinin hoş bir şekilde karşılanmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin, göçmen öğrencilerle ilgili en önemli sorumluluklarından birisi, yeni gelecek çocuk hakkında mümkün olduğunca fazla bilgi toplamaktır. Bu bilgiler ebeveynlerle birlikte yapılacak ilk toplantıda elde edilebileceği gibi, öğretmenlerin ev ziyaretleri vasıtasıyla da toplanabilir. Bu ayrıca, ailenin öğrenciyi evde nasıl desteklediğinin anlaşılması açısından da önemlidir.

Göçmen öğrencileri gerek göç etmeden önceki ve gerekse yeni ülkeye geldikten sonraki tecrübelerini göz önünde bulundurarak anlamaya çalışmak oldukça önemlidir. Zira çocuğun göç öncesinde ve sonrasında yaşamış olduğu pek çok zorluk olabilir. Öğrencinin okul yaşamı ile ilgili yapılacak planlamada bunun dikkate alınması daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Öğrencilerin, yaşadıkları nedeniyle, sahip oldukları olumsuz özelliklerin yanı sıra, birkaç dil bilme, üstün zekâlı olma, farklı yeteneklere sahip olma gibi olumlu özellikleri olabileceği unutulmamalıdır. Okul personelinin, göçmen öğrencilerle ilgili eğitim almasının sağlanması, etkili bir karşılamanın ve düzenlemelerin sağlanması, yeni gelen öğrencilerin okul ile sıcak ilişkiler kurmasının temelini oluşturacaktır.

Göçmen çocukların, ailesiyle birlikte, okulda ilk karşılanmasında bir görüşme gerçekleştirilir. Ailelerle yapılacak ilk görüşmeyi gerçekleştirecek en iyi kişi EMA koordinatörüdür. Ancak EMA koordinatörün olmadığı okullarda yapılacak ilk görüşmeyi, müdür yardımcısı veya kıdemli bir personel gerçekleştirebilir. Bu görüşme, yeni gelen öğrenci hakkında okula bilgi sağladığı gibi, ebeveynlere ve öğrenciye de okul hakkında bilgi verilmesini sağlar. İfade edilen görüşme çocuk okula başlamadan önce ebeveynlerin katılımıyla gerçekleştirilmelidir. Yeni gelen göçmen öğrenci ve ailesinin okulda kim veya kimler tarafından karşılanacağı önemlidir ve bu karşılama planlanmalıdır. Göçmen çocukların sağlıklı bir eğitim hayatlarının olmasında, okul ve toplum yaşamına uyum sağlamalarında okullarda gerçekleştirilecek ilk görüşme büyük öneme sahiptir.

Kaynaklar

Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A., & Kenner, C. (1998). *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools* (Rapor No. 59). London: Department for Education and Employment.

Citizenship: Postwar immigration. (2003). Erişim adresi: http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/brave_new_world/immigration.htm (Erişim Tarihi: 9.11.2018)

Department for Children, Schools and Families. (2006). *Guidance on the duty to promote community cohesion*.

Department for Education and Employment. (1999). *The National curriculum handbook for primary teachers in England*.

Department for Education and Skills. (2004). *Aiming high: guidance on supporting the education of asylum seeking and refugee children.*

Department for Education and Skills. (2004). *Every child matters: change for children in schools,* London, HMSO.

Department for Education and Skills. (2005). *Aiming high: meeting the needs of newly arrived learners of English as an additional language (EAL).*

Department for Education and Skills. (2006). *Excellence and enjoyment: learning and teaching for bilingual children ın the primary years*.

Department for Education and Skills. (2007). *New arrivals excellence programme*.

Home Office Community Cohesion Unit. (2004). *Community cohesion education standards for schools.*

Jerrim, J. (2018). Immigrant student achievement and Educational policy in England. L.Volante, D. Klinger, Ö. Bilgili (*Yay. haz.), Immigrant Student Achievement and Education Policy* (s. 19-33). Berlin: Springer Verlag.

Kumari, A. (2011). *Teacher and migrant pupil relationships: implications on the migrant pupil UK school experience.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Birmingham: Birmingham Üniversitesi.

Migration Watch UK. (2014). Erişim adresi: https://www.migrationwatchuk.org/briefing-paper/48 (Erişim Tarihi: 9.11.2018)

NALDIC, (2014). Erişim Adresi: http://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Data%20for%20NALDIC%20website.pdf (Erişim Tarihi: 17.11.2018)

OFSTED. (2003). *The education of Asylum -seeker pupils.*

Reynolds, G. (2008). The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools. *Sussex Centre for Migration Research Working Paper Number, 47.*

The Stationery Office. (2005). *Education Act 2005.*

Extended Abstract

In this study, it is aimed to explain how a child who migrated to England welcomed and parents on their first visit to a school. In this framework, the duties of school and staff, preparations to be made in the school, the questions to be asked to the parents and child, the purposes of gathering information are examined.

Migration to England, has continuously risen, after Second World War, there have been migrants from Pakistan, Bangladesh, India, Caribbean/West Indies. With the expansion of the European Union in 2004 migrants from Eastern Europe, Central European countries, Cyprus and Malta were experienced. In England, schools do not record migrant students as ' migrants '. Instead, schools records the migrants as EAL students or ethnic minorities. After the late of 1960's in England, educational policies for migrant children are being developed. Education policies developed in England have been changed in the historical process. The policies which have been developed towards assimilation and adaptation in 1960's and 1970's, took form of multicultural models and antiracist policies in the 1980's. Nowadays, an inclusion model of education is applied.

Many schools in the England, support new children and young people with their induction procedures that allow students to quickly get used to school. Many new arrivals can perform better than their peers after a few years of education in England. The first step in the education of migrant children is their welcoming in schools. When the child comes to school with his family for the first time, a meeting is held. In the first meeting, information about the newly arrived child is gathered and information about the school are provided to the parents. The interview should be conducted with the parents before the child starts at the school.

It is expected that school and staff have made various preparations for the first welcoming of the migrant child in school. In this process, the head teacher, class teacher have various responsibilities and duties.

The curriculum of schools has two important goals. The first is to provide the opportunity for all students to learn. Secondly, to prepare the children's religious, social, cultural development, to create the necessary opportunities, responsibilities and life experiences for them. Schools must have a policy of racial equality that values diversity, encourages equality of opportunity, and defies racism. In addition, schools should have and encourage approaches that can support children and young people to overcome the barriers to learning. In conjunction with the local educational authority and other providers, schools also have the responsibility to educate their employees and managers about their responsibilities in the relevant legislation. The schools should be aware of the rights of asylum seekers and refugee children, and they should inform their families about free school milk, school dinners, school trips, uniform scholarships.

Head teachers have tasks such as promoting racial equality and ensuring the harmony of newcomers to the school. A strong leader aiming to increase the achievements of ethnic minority students gives priority to children who learn English as an additional language at school. He believes that an effective school is an inclusive school. The head teacher's expectations for the ethnic minority and bilingual students are also high. In addition, the head teachers have the responsibility to notify their families about the issues affecting their learning.

Before the child comes to school, the classroom teacher should talk to students about how to support the newcomer in the classroom. The teacher can ask their students to think about what might be difficult for a new child in the classroom and may ask students in class to discuss how they can help them. It is also important to emphasize what the new student will bring a new language and a new culture to the classroom and school environment, as well as information about another country. When classroom teachers are planning for new students, they should take into consideration the necessity of placing the child in a group that is sensitive to the needs of newcomers. The teacher must collect as much information as possible about the child. The information required can be taken in the first interview with parents. Teachers can recognize the family and surroundings of the newly arrived child by visiting a home. Thus, teachers can collect information and see how the family supports the child at home. In the first assessment of the new child, the classroom teacher can learn about the child by asking some questions about their previous education and home experience. To be aware of the characteristics of the students and the problems they may encounter after arriving in the England, will be very useful in the first meeting with families and students. Because, this is a large part of the questions' content that the EMA coordinator, the deputy head teacher or senior member of staff will ask to the families about the students in the first meeting with the child's family. Migrant students can be seen as people who bring extra burden to teachers for various reasons, reducing the success of the school. However, from a child's perspective to this phenomena, there are some difficulties about are being in a new country and a new school. It is impossible to think of the newcomer as individuals with the same characteristics. These students come from different languages, religions, ethnicities and cultural groups. Therefore, to try to understand the child in this direction by looking at the experiences of these students before and after their arrival in the new country is of great importance.

The most influential schools are conscious of difficulties and know how to support migrant students to overcome them. These schools take into account all kinds of social, linguistic, academic needs of newcomers and can contribute positively to them. Students are entitled to feel that they are valuable and part of the school, even if they stay a short period of time school. To have an effective meeting and support arrangements; providing training for all staff members, including corporate staff, game supervisors, classroom teachers and senior management will provide a warm welcome environment for all newcomer students.

Uysal, S. ve Gündoğdu, K. (2019). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları ve Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1902-1928.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1902-1928, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN WEB PEDAGOJİK İÇERİK BİLGİSİ, PROGRAM YAKLAŞIMLARI VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

Selami UYSAL**

Kerim GÜNDOĞDU***

Geliş Tarihi: Mart, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin ve aralarındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örneklem Türkiye'deki ADIM Konsorsiyumu Üniversitelerinden Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BÖTE bölümüne devam eden toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği*", Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Program Yönelimleri Envanteri*" ve Turan (2009) tarafından geliştirilen "*Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği*" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, Kruskal-Wallis H testi, Mann-Whitney U testi, Spearman Sıra Farkları korelasyon testi kullanılmıştır. Bulgulara göre BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı; alt boyutlar arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: BÖTE öğrencileri, web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme becerileri

---

* Bu çalışma ilk yazarın lisansüstü tezinden üretilmiştir ve 26-28 Ekim 2019 tarihlerinde Muğla'da yapılan ICCI_ EPOK 2017 Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doktora Öğrencisi; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, EPÖ Ana Bilim Dalı, selamiuysal@yahoo.com

*** Prof. Dr.; Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EPÖ ABD, gundogduk@gmail.com

INVESTIGATION OF WEB PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE, CURRICULUM ORIENTATIONS AND SELF REGULATION SKILLS OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY STUDENTS

Abstract

In this correlational survey study, it was aimed to investigate web pedagogical content knowledge, curriculum orientations and self regulated learning skills of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) students, relationships among these variables. Sample consisted of 458 CEIT students registered to Aydın Adnan Menderes University, Pamukkale University, Süleyman Demirel University, Mehmet Akif Ersoy University and Çanakkale Onsekiz Mart University among ADIM Universities Consortium in Turkey. As data collection tools, "*Web Pedagogical Content Knowledge Scale*" which was adapted to Turkish by Horzum (2011), "*Curriculum Orientations Inventory*" which was developed by Cheung and Wong (2002) and adapted to Turkish by Eren (2010) and "*Self Regulated Learning Scale*" which was developed by Turan (2009) were used in the study. Frequency, percentage, arithmetic means, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U, Spearman Rank Correlation tests were used in analysing data. Findings showed that there were significant differences among CEIT students' web pedagogical content knowledge, curriculum orientations and self regulated learning skills according to gender, class and graduated high school variables. Low, medium and high level significant correlations were found among sub-factors.

Keywords: CEIT students, web pedagogic content knowledge, curriculum orientations, self regulated learning skills

Giriş

Alanyazında eğitim programı hakkında benzer tanımlamalar yer almaktadır. Örneğin, Demirel (2013, s. 4) eğitim programını "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlamıştır. Tanner ve Tanner'e (Akt. Demirel, 2013, s. 2) göre ise eğitim programı, "okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yapılanması" olarak tanımlanmıştır. Benzer tanımların özünde eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarından oluştuğu görülmektedir. Okullar ve öğretmenler bu dört unsurun sağlıklı işlemesi ve başta belirlenen amaç ve kazanımların öğrenciler tarafından ulaşılmasında en önemli aktörlerdir.

Tüm öğretmenler eğitim programının nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiği konusunda belli başlı bir takım inançlara sahiptirler. Bu durum öğretmenlerin kişisel olduğu kadar eğitsel geçmişiyle de yakından ilgilidir. Programı algılama biçimleri veya program yaklaşımları, öğretmenlerin program öğeleri ve sınıf uygulamaları konusundaki düşüncelerini anlama hususunda önemli bir kavramdır (Cheung ve Wong, 2002). Alanyazın incelendiğinde program yaklaşımları, program yönelimleri, program inançları, program ideolojileri ve eğitimsel değer yönelimleri kavramlarının bu bağlamda eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Temelde benzer çalışmalarla desteklenen bu ifadeler için ortak bir terminoloji bulunmamaktadır

(Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010). Bu çalışmada ise 'program yaklaşımı' kavramı kullanılmıştır. Cheung ve Wong'a (2002) göre program yaklaşımı, program öğeleri hakkında ortak inanç sistemi olarak tanımlanabilir.

Eğitimcilerin programa yönelik farklı yaklaşımları olduğu gibi, program yaklaşımı konusundaki araştırmacıların da bu konuda farklı sınıflandırmalara gittiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde program yaklaşımları farklı sınıflandırmalarda ve farklı boyutlarla ele alınmış olmasına rağmen, bu boyutların birbiriyle benzer özelliklere sahip olduğu dikkati çekmemktedir. Örneğin, Eisner ve Vallance (1974) program yaklaşımlarını akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, kendini gerçekleştirme, sosyal yeniden yapılandırmacılık ve teknolojik olmak üzere beş faktörlü bir yapıda sınıflandırmıştır. McNeill (1996) ise program yaklaşımlarını akademik, teknolojik, insancıl ve sosyal yeniden yapılandırmacı olmak üzere dört faktörlü bir yapıda sınıflandırmıştır. Cheung ve Wong (2002) ise program yaklaşımlarını akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik olmak üzere aşağıda görüldüğü üzere beş faktörlü yapıda sınıflandırmıştır:

Akademik yaklaşım, program yaklaşım sınıflandırmasında kullanılan en eski ve en temel yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım okulun ana işlevinin belli konularda öğrencilerin entelektüel gelişiminin teşvik edilmesi olduğunu savunmaktadır (Eisner, 1985). 1930-1950 yılları arasında popüler olan bu yaklaşım 1950'lerden sonra popülerliğini biraz kaybetmiştir (Bay *vd.*, 2012). Programda yeni ve önemli içeriğin ve çeşitli akademik disiplinlerdeki bilgilerin edinilmesinin önemli olduğu bu yaklaşımda öğrencilerin birer fizikçi, matematikçi ya da tarihçi gibi davranması beklenmektedir (Cheung ve Wong, 2002).

Bilişsel süreçler yaklaşımı, akademik yaklaşımın tersine konu içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanmaktadır. Uygulanan program ve öğretim stratejileri öğrencilerin bilişsel süreçlerinin gelişimini desteklemelidir (Eisner, 1985). Bu yaklaşıma göre üst düzey bilişsel süreç becerileri, özellikle transfer edilebilir becerileri öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiden daha önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin problem çözme becerilerine yardımcı olmak için gerekli ders zamanını planlamalıdırlar (Cheung ve Wong, 2002).

Sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım, okul programını sosyal değişimi kolaylaştırmanın bir aracı olarak görmektedir. Bu yaklaşımda insanlığın karşılaştığı toplumsal problemleri analiz etmede öğrencilere eleştirel olarak öğrenme fırsatı verilir. Program vurgusu grup deneyimleri, sosyal sorumluluk duygusu ve öğrencilerin eleştirel bilincinin gelişimi üzerinedir (Cheung ve Wong, 2002).

İnsancıl yaklaşım, hümanist psikoloji ve çocuk merkezli eğitim üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır (Bybee ve Welch; akt. Bay *vd.*, 2012). Bu yaklaşımda öğrenciler programın en önemli kaynağı olarak görülür ve öğrencilerin bilişsel süreçleri (entelektüel bilgi ve beceri) ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) bütünleşmesi bu yaklaşımın temel önceliğidir (Cheung ve Wong, 2002).

Teknolojik yaklaşım ise temelini sistematik program planlaması ve öğretim verimliliğinden almaktadır. Davranışçı yaklaşımdan etkilenmiştir. Bu yaklaşımda okul programlarının önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre hazırlanması gerektiği savunulmaktadır. Program içeriğinin organizasyonu mantıksal sıraya göre yapılmakta ve öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi kullanması önerilmektedir (Cheung ve Wong, 2002).

Öğretmenlerin öğretim aşamasında odaklandığı ilk bilgi içerik bilgisi olmuş; ancak içeriğin öğrenenlere nasıl verileceği konusu genellikle geri planda kalmıştır. Shulman (1986), öğretimin sadece içerik bilgisine odaklanmaması gerektiğini, içerik ve içeriğin nasıl verileceğinin bir etkileşim halinde olduğunu öne sürerek '*Pedagojik İçerik Bilgisi'* adı altında yeni bir tanımlamaya gitmiştir.

Dijital bilgi çağının insan üzerindeki etkisinin en ağır yaşanıldığı dönemlerden geçmekteyiz. Bu durum gerek ailelerin gerekse, öğretim sürecinin yönlendiricisi konumundaki öğretmenlerin teknoloji konusundaki bilgilerini sürekli güncellemeleri sonucunu doğurmaktadır (Demir ve Durdukoca, 2018). İlerleyen yıllarda teknolojinin gelişmesiyle Mishra ve Koehler (2006) tarafından pedagojik içerik bilgisine teknoloji kavramı da eklenerek "*Teknolojik (tekno) Pedagojik İçerik Bilgisi*" adı altında yeni bir tanımlamaya gidilmiştir. Web teknolojilerinin gelişmesi ve öğretmenlerin web tabanlı öğretim bilgilerinin daha üst düzeyde olması gerektiğinden hareketle Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından teknolojik pedagojik içerik bilgisinin özelleştirilmiş bir formu olan "*Web Pedagojik İçerik Bilgisi*" *(WPİB*) tanımlanmıştır.

19. yüzyılda öğrenme resmi bir disiplin olarak görülmekte ve öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıklarının zekâ ve çalışkanlık gibi kişisel kısıtlamalardan ileri geldiği düşünülmekteydi. John Dewey, E. L. Thorndike, Maria Montessori gibi bazı reformcu ve ilerici eğitimciler, programın bireysel farklılıklara uyum sağlaması için öğrencileri yaş ve becerilerine göre homojen olarak gruplandırmanın uygun olacağını düşünmüşlerdir. 20. yüzyılın son çeyreğinden sonra yapılan çalışmalarda ise araştırmacılar, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları öğrencilerin öz düzenleme becerisi eksikliğine dayandırmış ve öğrencilerin kendilerini ve kısıtlamalarını yönetmesi ve bireysel farklılıklarının farkına varma becerisinin geliştirilmesini savunmuşlardır (Zimmerman, 2002).

Alanyazında birçok yazar tarafından araştırılan bir konu olan öz düzenleme ve öz düzenleyici öğrenme kavramları için farklı tanımlar yapılmıştır. Pintrich (2005)'e göre öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, daha sonra bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izledikleri, hedefleri ve çevreleri ile etkileşim halinde oldukları aktif ve yapıcı bir süreçtir. Zimmerman (1992) tarafından ise öz düzenleyici öğrenme, "amaçlar belirleme, bu amaçların gerçekleşmesi için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme" olarak tanımlanmıştır. Öğretmen ya da aday öğretmenlerin öz düzenleme becerilerine sahip olmasının bu tür becerileri öğrencilere de aktarmayı sağlayabileceği öngörülebilir. Bu beceriler öğretmenlerin program okuryazarlığı alanında ne tür bir yaklaşıma sahip olduğuna da yön verecektir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının program yaklaşımlarını, web pedagojik içerik bilgi düzeylerini ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini inceleyen çalışmalar görülmektedir. Bununla birlikte, bu üç bağımlı değişkeni birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönden ilgili alanyazına zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin ve aralarındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacına ulaşmak için şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

BÖTE öğrencilerinin,

1. Web pedagojik içerik bilgileri ne düzeydedir ve web pedagojik içerik bilgisi düzeyleri cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Program yaklaşımları ne düzeydedir ve program yaklaşımları cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ne düzeydedir ve öz düzenleyici öğrenme becerileri cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

BÖTE öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin ve aralarındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışma ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve neden-sonuç arasında ipuçları aranması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 14 ADIM[1] Üniversitesinde 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 2055 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ADIM Üniversiteleri arasından amaçlı örnekleme ile seçilen Aydın Adnan Menderes (ADÜ), Denizli Pamukkale (PAÜ), Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (SDÜ), Burdur Mehmet Akif Ersoy (MAKÜ) ve Çanakkale Onsekiz Mart (ÇOMÜ) üniversitelerinde BÖTE bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden toplam 458 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemdeki katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Kategori	**Frekans**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet		
Kadın	217	47,6
Erkek	239	52,4
Sınıf		
1.Sınıf	65	14,2
2.Sınıf	128	27,9
3.Sınıf	153	33,4
4.Sınıf	112	24,5
Mezun Olunan Lise Türü		
Genel Lise	50	11,0
Anadolu Öğretmen Lisesi	18	3,9
Fen Lisesi	4	0,9
Anadolu Lisesi	67	14,7
Meslek Lisesi	316	69,5
TOPLAM	**458**	**100**

[1] ADIM Üniversiteleri Konsorsiyumu 2001 yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri tarafından birbirine coğrafi ve kuruluş tarihi olarak yakınlığı olan, ortak sorunlara ortak çözüm arayan üniversiteler tarafından yürütülen İşbirliği Programı çerçevesinde, lisans ve lisansüstü eğitim-öğretim, bilimsel ve teknolojik araştırma-geliştirme projeleri, sosyal ve kültürel alanlarda yapılacak ortak çalışmalarla ilgili esasları belirlemeyi amaçlayan bir konsorsiyumdur. Başlangıçta 4 üniversite ile başlayan konsorsiyum 2019 yılında 17 üniversiteye yükselmiştir.

Örneklem için seçilecek üniversitelerin belirlenmesinde öncelikli olarak seçilecek üniversitelerin dört kurucu ADIM Üniversitesi (ADÜ, SDÜ, PAÜ ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) olmasına ve kuruluş yıllarının yakın olmasına dikkat edilmiş; ancak Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ne devam eden yeterli sayıda BÖTE öğrencisi olmaması sebebiyle örnekleme MAKÜ ve ÇOMÜ öğrencileri dahil edilmiştir. Örnekleme alınan 5 üniversiteden toplam 458 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Örneklem evrenin yaklaşık %22'sini oluşturmaktadır. %95 güven seviyesi ve ±%5'lik kabul edilebilir hata ile 2055 kişilik bir evrende minimum 324 kişilik örneklemin yeterli olması ve bu çalışmada 458 kişilik örneklemin var olması sonucu %22'lik oranın evreni temsil etmede yeterli bir oran olduğu görülmektedir (Cochran,1962; akt. Balcı, 2015).

Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği (WPİBÖ) Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilmiş ve Lee ve Tsai (2010) tarafından öğretmenlerde uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin özgün formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tayvan'da 558 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe öncelikle varimax döndürmeli açımlayıcı faktör analizi yapılarak ölçek 6'lı likert tipinde (1=Hiç Katılmıyorum, 6= Tamamen Katılıyorum) 30 madde ve 5 alt boyuttan oluşacak şekilde bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası uyum indekslerinin yapıyı doğruladığı sonucuna ulaşılmıştır. Horzum (2011) tarafından uyarlama amacıyla ölçek öncelikle Türkçeye çevrilmiş, uzman görüşleri doğrultusundan düzenlendikten sonra 5'li likert (1=Tamamen Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) tipine çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları 30 öğrenci tarafından iki hafta arayla doldurulmuş ve Türkçe ve İngilizce formlar eş değer kabul edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçek özgün ölçeğe benzer bir yapıda bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiz sonrası ise değerlendirmeye alınan tüm uyum indekslerinin iyi uyum ya da iyi uyuma yakın değerler gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçek 30 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut "Genel Web" boyutu olup 1.-7. maddeleri, ikinci boyut "İletişimsel Web" boyutu olup 8.-11. maddeleri, üçüncü boyut "Web İçerik Bilgisi" boyutu olup 12.-16. maddeleri, dördüncü boyut "Web Pedagojik İçerik Bilgisi" boyutu olup 17.-24. maddeleri ve son boyut "Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum" boyutu olup 25.-30. maddeleri içermektedir. Bu çalışmada elde edilen Cranobach's Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla ,92, ,87, ,91, ,94, ,93 ve ölçeğin tümü için ,97'dir. Bu değerler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Program Yönelimleri Envanteri (PYE), Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilerek özgün form Hong Kong'ta 648 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek 30 maddelik 8'li

likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 8=Kesinlikle Katılıyorum) 5 alt boyutlu bir ölçektir. Ölçekteki 1.-6. maddeler "Akademik", 7.-12. maddeler "Bilişsel Süreçler", 13.-18. maddeler "Sosyal Yeniden Yapılandırmacı", 19.-24. maddeler "İnsancıl" ve 25.-30. maddeler ise "Teknolojik" alt boyutlarını içermektedir. Ölçek, Eren (2010) tarafından uyarlama amacıyla öncelikle Türkçe diline çevrilmiş ve yabancı diller bölümünde görev yapan 2 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Düzeltmeler sonrası doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cranobach's Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla ,89, ,92, ,88, ,93, ,93 ve ölçeğin tümü için ,98'dir. Bu değerler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği (ÖDÖBÖ), Turan (2009) tarafından geliştirilmiş ve 41 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin hazırlanmasında gerek öğrencilerden gerekse ilgili araştırmalardan yararlanılmış olup başlangıçta 95 ifadelik bir taslak geliştirilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve 2 uzman tarafından ifadeler gözden geçirilmiş ve anlaşılması güç olan ifadeler çıkarılarak ölçek taslağı 64 maddeye düşürülmüştür. Deneme çalışmaları sonrası açımlayıcı faktör analizi yapılarak faktör yük değeri 45'in altında olan ifadeler ve birden fazla faktörde yer alan ifadeler elenerek özdeğeri 1,5'ten büyük olan 4 faktörlü ve 41 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte 7 maddeden oluşan (1,2,4,5,6,8,9) "Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme", 8 maddeden oluşan (10,11,13,14,15,16,17,18) "Planlama ve Amaç Belirleme", 19 maddeden oluşan (19,21,23,24,25,26,27,28,29,30,31,33,34,35,36,37,38,40,41) "Strateji Kullanımı ve Değerlendirme" ve 7 ters maddeden oluşan (3,7,12,20,23,32,39) "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutları bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen Cranobach's Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla ,86, ,92, ,94, ,88 ve ölçeğin tümü için ,92'dir. Bu değerler ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada ölçme aracı uygulamaları için öncelikle ölçek sahipleri ile e-posta yolu ile iletişime geçilmiştir. Ölçekleri kullanma izinleri alındıktan sonra ilgili üniversite rektörlükleri ile resmi izin yazışmaları yapılmıştır. İlgili Üniversite rektörlüklerinden gerekli izinler alındıktan sonra 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında öğrencilerin bağlı bulundukları üniversitelerde, duruma göre bazen sınıf ortamında basılmış formlar ile bazen de çevrimiçi formlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin 319 tanesi basılmış formlar ile; 139 tanesi ise çevrimiçi formlar ile elde edilmiştir. Çevrimiçi formlar "Google Formlar" yardımıyla, basılmış formlardaki açıklama ve ölçek sırasına göre hazırlanmış olup basılmış formlardan farkı katılımcıların herhangi bir bölümü tamamen doldurmadan yeni bölüme geçememeleridir.

Çevrimiçi formlar ayrıca madde ve önermelerin cevapsız bırakılmasını önleyecek şekilde hazırlanmıştır. İlgili bölümlerde öğretim yapan öğretim elemanları ile önceden iletişime geçilmiştir ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin tümünün bu çevrimiçi formları doldurmaları bakımından öğretim elemanlarının büyük yardımları olmuştur. Araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilerek her bir sınıfa dağıtılan basılı formların katılımcılar tarafından doldurulması ise ortalama 20-30 dakika sürmüştür. Öğrencilere basılmış formlar dağıtılmadan önce çalışmanın yalnızca bilimsel amaç doğrultusunda yapıldığı, gönüllülük esasına bağlı olduğu ve istemeyen öğrencilerin formları doldurmak zorunda olmadıkları belirtilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla veriler bilgisayar ortamına günü gününe kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada formlar yoluyla elde edilen veriler kodlanarak istatistiksel ölçümlerin yapılacağı SPSS 23.00 istatistik paket programına tek tek girilmiştir. Aynı bilgileri yoklayan basılı ve çevrimiçi formlar yolu ile elde edilen 460 veri incelenmiş ve 2 veride ölçeklerden en az birinin doldurulmadığı tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklere ve her ölçekte bulunan alt boyutların betimsel istatistikleri için verilerin minimum ve maksimum değerleri, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin normallik analizi sonucu (Test of Normality) Kolmogorov-Smirnov katsayıları incelenmiş ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ve basıklık/basıklık standart hatası ve çarpıklık/çarpıklık standart hatası değerleri incelenmiş olup bu değerlerin ±1,96 aralığında olmamasından dolayı verilerin normal dağılım içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinde aykırı ve uç değerlerin çıkartılması yoluna da gidilmiş; fakat yüksek sayıda veri silinmesine rağmen verilerin normal dağılım göstermediği sonucundan dolayı veri silme işleminden vazgeçilmiştir ve veriler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Verilerin güvenirlik katsayıları için ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Verilerin cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark içerip içermediğini ölçmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U ve Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testlerine başvurulmuştur. Verilerin anlamlılık fark katsayısı olarak p<,05 değeri ve Bonferroni düzeltmeleri için ise p<,05/test sayısı değeri incelenmiştir. Ölçeklerdeki tüm alt boyutların kendi aralarındaki ilişkiler parametrik olmayan korelasyon testi olan Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı (p<,05) ile belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 2'de görüleceği gibi "WPİBÖ" alt boyut ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin yüksek seviyede web pedagojik içerik bilgisine sahip olduğu ve en yüksek ortalamanın "Genel Web" alt boyutunda olduğu ($\overline{X}$=4,6563) belirlenmiştir.

Tablo 2: "WPİBÖ" Ortalama Puanları

Boyut	**n**	$\overline{X}$	**SS**
Genel Web	458	4,6563	,58
İletişimsel Web	458	4,3532	,82
Web İçerik	458	4,4921	,69
Web Pedagojik İçerik	458	4,4380	,67
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	4,4945	,67

Tablo 3'te görüleceği üzere, BÖTE öğrencilerinin "WPİBÖ" puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu sadece "İletişimsel Web" alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark (U=21854,000; Z=-2,996; p=,003 r=-0,14) belirlenmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet Değişkenine Göre "WPİBÖ" Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	**Cinsiyet**	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**Z**	**p***	**r**
Genel Web	Kadın	217	224,25	48662,50	25009,500	-,697	,486	
	Erkek	239	232,36	55533,50				
İletişimsel Web	Kadın	217	209,71	45507,00	21854,000	-2,996	,003	-0,14
	Erkek	239	245,56	58689,00				
Web İçerik	Kadın	217	226,99	49257,00	25604,000	-,243	,808	
	Erkek	239	229,87	54939,00				
Web Pedagojik İçerik	Kadın	217	225,85	49008,50	25355,500	-,419	,675	
	Erkek	239	230,91	55187,50				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Kadın	217	226,43	49136,00	25483,000	-,333	,739	
	Erkek	217	230,38	55060,00				
Ölçeğin Tümü	Kadın	217	218,55	47426,00	23773,000	-1,541	,123	
	Erkek	239	237,53	56770,00				

*p<,05

Tablo 4'den anlaşılacağı gibi tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde sınıf değişkenine göre sınıflar arası anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak belirlenmiştir (0.05/6=0.008). Anlamlı farkın kaynağı 2. ve 3. sınıflar arası hariç tüm sınıf kombinasyonları arasında büyük sınıf öğrencileri lehinedir (2>1, 3>1, 4>1, 4>2 ve 4>3).

Tablo 4: Sınıf Değişkenine Göre "WPİBÖ" Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Genel Web	1.sınıf	65	180,60	14,236	3	,003	3>1 4>1
	2.sınıf	128	228,34				
	3.sınıf	153	233,90				
	4.sınıf	112	253,20				
İletişimsel Web	1.sınıf	65	178,56	16,513	3	,001	3>1 4>1
	2.sınıf	128	222,30				
	3.sınıf	153	236,57				
	4.sınıf	112	257,63				
Web İçerik	1.sınıf	65	169,42	29,779	3	,000	2>1 3>1 4>1 4>2 4>3
	2.sınıf	128	222,60				
	3.sınıf	153	226,88				
	4.sınıf	112	275,83				
Web Pedagojik İçerik	1.sınıf	65	170,52	25,331	3	,000	2>1 3>1 4>1 4>2 4>3
	2.sınıf	128	226,15				
	3.sınıf	153	226,72				
	4.sınıf	112	271,36				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	1.sınıf	65	187,18	13,696	3	,003	4>1
	2.sınıf	128	221,56				
	3.sınıf	153	232,79				
	4.sınıf	112	258,64				
Ölçeğin Tümü	1.sınıf	65	164,38	28,731	3	,000	2>1 3>1 4>1 4>2
	2.sınıf	128	220,64				
	3.sınıf	153	232,65				
	4.sınıf	112	273,12				

*p<,05

"Genel Web" (U=16777,500; Z=-4,260; p=,000; r=-0,20), "İletişimsel Web" (U=17952,500; Z=-3,203; p=,001; r=-0,15), "Web İçerik" (U=16701,000; Z=-4,236; p=,000; r=-0,20), "Web Pedagojik İçerik" (U=16986,000; Z=-3,937; p=,000; r=-0,18) ve ölçeğin tümünde (U=16455,500; Z=-4,275; p=,000; r=-0,20) diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre "WPİBÖ" Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Lise Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Genel Web	Diğer Lise	139	190,70	26507,50	16777,500	-4,260	,000	-0,20
	Meslek Lisesi	316	244,41	77232,50				
İletişimsel Web	Diğer Lise	139	199,15	27682,50	17952,500	-3,203	,001	-0,15
	Meslek Lisesi	316	240,69	76057,50				
Web İçerik	Diğer Lise	139	190,15	26431,00	16701,000	-4,236	,000	-0,20
	Meslek Lisesi	316	244,65	77309,00				
Web Pedagojik İçerik	Diğer Lise	139	192,20	26716,00	16986,000	-3,937	,000	-0,18
	Meslek Lisesi	316	243,75	77024,00				
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Diğer Lise	139	210,98	29326,50	16596,500	-1,908	,056	
	Meslek Lisesi	316	235,49	74413,50				
Ölçeğin Tümü	Diğer Lise	139	188,38	26185,50	16455,500	-4,275	,000	-0,20
	Meslek Lisesi	316	245,43	77554,50				

*p<,05

Öğrencilerin "PYE" alt boyut ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin tüm alt boyutlarda yüksek ortalamaya sahip oldukları Tablo 6'da görülmektedir. Yaklaşımlar arası ortalama puanlar incelendiğinde ise öğrencilerin en çok teknolojik ($\overline{X}$=6,5928); en az ise sosyal yapılandırmacı yaklaşımı ($\overline{X}$=6,2467) benimsediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 6: "PYE" Ortalama Puanları

Boyut	n	$\overline{X}$	SS
Akademik	458	6,3799	1,29
Bilişsel Süreçler	458	6,4858	1,31
Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	6,2467	1,27
İnsancıl	458	6,5666	1,27
Teknolojik	458	6,5928	1,26

Tablo 7'ye göre öğrencilerin "PYE" puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre "PYE" Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Akademik	Kadın	217	217,26	47145,00	23492,000	-1,739	,082	
	Erkek	239	238,71	57051,00				
Bilişsel Süreçler	Kadın	217	232,20	50386,50	25129,500	-,572	,567	
	Erkek	239	225,14	53809,50				
Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	Kadın	217	221,14	47987,00	24334,000	-1,138	,255	
	Erkek	239	235,18	56209,00				
İnsancıl	Kadın	217	227,48	49362,50	25709,500	-,158	,874	
	Erkek	239	229,43	54833,50				
Teknolojik	Kadın	217	227,34	49333,00	25680,000	-,179	,858	
	Erkek	217	229,55	54863,00				
Ölçeğin Tümü	Kadın	217	223,72	48546,50	24893,500	-,739	,460	
	Erkek	239	232,84	55649,50				

*p<,05

Tablo 8'e göre öğrencilerin "PYE" puanlarının sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

Tablo 8: Sınıf Değişkenine Göre "PYE" Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Akademik	1.sınıf	65	198,78	5,058	3	,168	
	2.sınıf	128	243,99				
	3.sınıf	153	230,12				
	4.sınıf	112	229,93				
Bilişsel Süreçler	1.sınıf	65	210,63	2,777	3	,427	
	2.sınıf	128	238,47				
	3.sınıf	153	223,36				
	4.sınıf	112	238,58				
Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	1.sınıf	65	202,45	3,442	3	,328	
	2.sınıf	128	237,45				
	3.sınıf	153	229,73				
	4.sınıf	112	235,80				
İnsancıl	1.sınıf	65	195,42	6,094	3	,107	
	2.sınıf	128	232,42				
	3.sınıf	153	229,61				
	4.sınıf	112	245,79				

Teknolojik	1.sınıf	65	202,40	3,559	3	,313
	2.sınıf	128	230,53			
	3.sınıf	153	232,27			
	4.sınıf	112	240,26			
Ölçeğin Tümü	1.sınıf	65	199,34	4,304	3	,230
	2.sınıf	128	238,26			
	3.sınıf	153	229,44			
	4.sınıf	112	237,07			

*p<,05

Tablo 9'a göre "Bilişsel Süreçler" (U=19098,500; Z=-2,221; p=,026 r=-0,10), "İnsancıl" (U=18541,000; Z=-2,654; p=,008; r=-0,12) ve ölçeğin tümünde (U=18953,500; Z=-2,329; p=,020; r=-0,11) diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir.

Tablo 9: Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre "PYE" Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Lise Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Akademik	Diğer Lise	139	215,26	29921,00	20191,000	-1,373	,170	
	Meslek Lise	316	233,60	73819,00				
Bilişsel Süreçler	Diğer Lise	139	207,40	28828,50	19098,500	-2,221	,026	-0,10
	Meslek Lise	316	237,06	74911,50				
Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	Diğer Lise	139	212,14	29488,00	19758,000	-1,708	,088	
	Meslek Lise	316	234,97	74252,00				
İnsancıl	Diğer Lise	139	203,39	28271,00	18541,000	-2,654	,008	-0,12
	Meslek Lise	316	238,83	75469,00				
Teknolojik	Diğer Lise	139	210,39	29244,00	19514,000	-1,900	,057	
	Meslek Lise	316	235,75	74496,00				
Ölçeğin Tümü	Diğer Lise	139	206,36	28683,50	18953,500	-2,329	,020	-0,11
	Meslek Lise	316	237,52	75056,50				

*p<,05

Tablo 10'a göre öğrencilerin "ÖDÖBÖ" alt boyut ortalama puanları incelendiğinde en yüksek ortalamanın "Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme" alt boyutunda ($\overline{X}$=4,2782) olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalamanın ise "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda ($\overline{X}$=2,6915) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10: "ÖDÖBÖ" Ortalama Puanları

Boyut	n	$\overline{X}$	SS
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	4,2782	0,61
Planlama ve Amaç Belirleme	458	4,1769	0,68
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	4,1587	0,59
Öğrenmede Bağımlılık	458	2,6915	1,01

Tablo 11'e göre öğrencilerin "ÖDÖBÖ" puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sadece "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda kadın öğrenciler lehine (U=21390,000; Z=-3,235; p=,001; r=-0,15) düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre öğrenmede daha az bağımlıdır.

Tablo 11: Cinsiyet Değişkenine Göre "ÖDÖBÖ" Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Kadın	217	221,60	48087,00	24434,000	-1,071	,284	
	Erkek	239	234,77	56109,00				
Planlama ve Amaç Belirleme	Kadın	217	230,71	50065,00	25451,000	-,343	,731	
	Erkek	239	226,49	54131,00				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Kadın	217	225,97	49034,50	25381,500	-,392	,695	
	Erkek	239	230,80	55161,50				
Öğrenmede Bağımlılık	Kadın	217	249,43	54126,00	21390,000	-3,235	,001	-0,15
	Erkek	239	209,50	50070,00				
Ölçeğin Tümü	Kadın	217	234,67	50922,50	24593,500	-,952	,341	
	Erkek	239	222,90	53273,50				

*p<,05

Tablo 12'ye göre öğrencilerin "ÖDÖBÖ" puanlarının sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu "Öğrenmede Bağımlılık"(p=,000) alt boyutunda ve ölçeğin tümünde (p=,039) anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltmesi yapılarak belirlenmiştir (0.05/6=0.008). Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda anlamlı farklara ulaşılmıştır. Buna göre 2. sınıf öğrencileri 1. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerine göre; 4. sınıf öğrencileri ise 3. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede öğrenmede daha az bağımlıdır. Bonferroni düzeltmesi sonrası ölçeğin tümünde gruplar arasında anlamlı farka ulaşılmamıştır.

Tablo 12: Sınıf Değişkenine Göre BÖTE "ÖDÖBÖ" Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p*	Anlamlı Farkın Kaynağı
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	1.sınıf	65	224,28	3,897	3	,273	
	2.sınıf	128	220,73				
	3.sınıf	153	223,51				
	4.sınıf	112	250,74				
Planlama ve Amaç Belirleme	1.sınıf	65	205,20	7,395	3	,060	
	2.sınıf	128	220,08				
	3.sınıf	153	228,31				
	4.sınıf	112	255,99				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	1.sınıf	65	216,06	1,894	3	,595	
	2.sınıf	128	222,01				
	3.sınıf	153	234,38				
	4.sınıf	112	239,20				
Öğrenmede Bağımlılık	1.sınıf	65	204,28	19,619	3	,000	2>1 2>3 4>3
	2.sınıf	128	256,30				
	3.sınıf	153	199,38				
	4.sınıf	112	254,67				
Ölçeğin Tümü	1.sınıf	65	204,01	8,378	3	,039	
	2.sınıf	128	230,75				
	3.sınıf	153	218,88				
	4.sınıf	112	257,37				

*p<,05

Tablo 13'e göre "Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme" (U=16573,500; Z=-4,191; p=,000; r=-0,20), "Planlama ve Amaç Belirleme" (U=16676,000; Z=-4,107; p=,000; r=-0,19), "Strateji Kullanımı ve Değerlendirme" (U=17995,500; Z=-3,074; p=,002; r=-0,14) ve ölçeğin tümünde (U=17262,000; Z=-3,639; p=,000; r=-0,17) diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir.

Tablo 13: Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre "ÖDÖBÖ" Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Lise Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p*	r
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Diğer Lise	139	189,23	26303,50	16573,500	-4,191	,000	-0,20
	Meslek Lisesi	316	245,05	77436,50				
Planlama ve Amaç Belirleme	Diğer Lise	139	189,97	26406,00	16676,000	-4,107	,000	-0,19
	Meslek Lisesi	316	244,73	77334,00				
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Diğer Lise	139	199,46	27725,50	17995,500	-3,074	,002	-0,14
	Meslek Lisesi	316	240,55	76014,50				
Öğrenmede Bağımlılık	Diğer Lise	139	235,33	32710,50	20943,500	-,789	,430	
	Meslek Lisesi	316	224,78	71029,50				
Ölçeğin Tümü	Diğer Lise	139	194,19	26992,00	17262,000	-3,639	,000	-0,17
	Meslek Lisesi	316	242,87	76748,00				

*p<,05

Öğrencilerin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutu ile "Sosyal Yeniden Yapılandırmacı Yaklaşım", "Akademik Yaklaşım", "Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum", "Web Pedagojik İçerik", "Web İçerik", "İletişimsel Web" ve "Genel Web" alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer tüm boyut kombinasyonları arasında düşük, orta ve yüksek seviyede, pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

Tablo 14: Web Pedagojik İçerik Bilgisi, Program Yaklaşımları, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Spearman	Boyut	n	r	p*
Genel Web	İletişimsel Web	458	,663	,000
	Web İçerik	458	,662	,000
	Web Pedagojik İçerik	458	,629	,000
	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,560	,000
	Akademik	458	,343	,000
	Bilişsel Süreçler	458	,365	,000
	Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	,280	,000
	İnsancıl	458	,376	,000
	Teknolojik	458	,376	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,337	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,328	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,309	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,040	,388
İletişimsel Web	Web İçerik	458	,631	,000
	Web Pedagojik İçerik	458	,605	,000
	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,528	,000

	Akademik	458	,292	,000
	Bilişsel Süreçler	458	,291	,000
	Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	,261	,000
	İnsancıl	458	,296	,000
	Teknolojik	458	,302	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,285	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,225	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,254	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,057	,223
Web İçerik	Web Pedagojik İçerik	458	,806	,000
	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,665	,000
	Akademik	458	,359	,000
	Bilişsel Süreçler	458	,367	,000
	Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	,301	,000
	İnsancıl	458	,393	,000
	Teknolojik	458	,391	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,385	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,377	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,361	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,084	,072
Web Pedagojik İçerik	Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	458	,777	,000
	Akademik	458	,396	,000
	Bilişsel Süreçler	458	,397	,000
	Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	,335	,000
	İnsancıl	458	,403	,000
	Teknolojik	458	,413	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,403	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,406	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,430	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,032	,501
Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum	Akademik	458	,408	,000
	Bilişsel Süreçler	458	,402	,000
	Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	,349	,000
	İnsancıl	458	,399	,000
	Teknolojik	458	,430	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,378	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,344	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,393	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,028	,543
Akademik	Bilişsel Süreçler	458	,755	,000
	Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	,711	,000
	İnsancıl	458	,667	,000
	Teknolojik	458	,712	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,321	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,400	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,359	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,018	,695
Bilişsel Süreçler	Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	458	,741	,000
	İnsancıl	458	,781	,000
	Teknolojik	458	,793	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,315	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,358	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,309	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,179	,000
Sosyal Yeniden Yapılandırmacı	İnsancıl	458	,727	,000
	Teknolojik	458	,727	,000
	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,358	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,376	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,376	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,024	,607
İnsancıl	Teknolojik	458	,837	,000

	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,345	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,360	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,315	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,176	,000
Teknolojik	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	458	,358	,000
	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,402	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,361	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	,094	,044
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Planlama ve Amaç Belirleme	458	,686	,000
	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,686	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,140	,003
Planlama ve Amaç Belirleme	Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	458	,819	,000
	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,162	,001
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Öğrenmede Bağımlılık	458	-,260	,000

*Spearman Sıra Farkları Korelasyonu p<,05 düzeyinde anlamlıdır.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Teknoloji her alanda olduğu gibi öğrenme-öğretme sürecine dahil olduğunda okuryazarlık kavramıyla birlikte ele alınması gereken bir yeterliğe işaret etmektedir (Ulu & Zelzele, 2018). Bu açıdan, buna bağlı olarak, öğretim teknolojileri alanında yetişen öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları ve öz düzenleyici öğrenme beceri düzeylerinin ve aralarındaki ilişki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

BÖTE öğrencilerinin "WPİBÖ" puanlarının ortalaması incelendiğinde öğrencilerin yüksek seviyede web pedagojik içerik bilgisine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca benzer olarak Lee ve Tsai (2010), Kaya *vd*. (2011), Akgün (2013), Barış (2015), Kavanoz *vd*. (2015), Oskay ve Odabaşı (2016), Turan ve Koç (2016) ve Yeşiltaş (2016) da yaptıkları çalışmalarda katılımcıların yüksek seviyede web pedagojik içerik bilgisine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın Akayuure *vd*. (2013) ve Ekici *vd*. (2015) yaptıkları çalışmada katılımcıların web pedagojik içerik bilgisi seviyelerinin düşük ya da orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. "Web Pedagojik İçerik Bilgisi" alt boyutları ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın "Genel Web" alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Lee ve Tsai (2010), Barış (2015), Kavanoz *vd*. (2015), Turan ve Koç (2016) ve Yeşiltaş (2016) da yaptıkları çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının en yüksek "Genel Web" alt boyutu ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin "WPİBÖ" puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu sadece "İletişimsel Web" alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre "İletişimsel Web" alt boyutunda kendilerini daha yeterli görmektedir. Bu sonuca benzer olarak Gömleksiz ve Fidan (2011), Kaya *vd*. (2011), Kavanoz *vd*. (2015)

yaptıkları çalışmalarda da erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adayları arasında sadece "İletişimsel Web" alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlemişlerdir. Yeşiltaş (2016) ise "Genel Web", İletişimsel Web", "Pedagojik Web" ve "Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum" alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Buna karşın Ekici *vd*. (2015) ise cinsiyet değişkenine göre "İletişimsel Web" alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Farklı çalışmalarda farklı sonuçların çıkma sebebi olarak örneklem farklılıkları gösterilebilir.

Öğrencilerin "WPİBÖ" puanlarının sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tümünde 2. ve 3. sınıflar arası hariç tüm sınıf kombinasyonları arasında büyük sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin sınıfları ilerledikçe kendilerini web pedagojik içerik konusunda daha yeterli hissetmeleri neden olarak gösterilebilir. Buna benzer olarak Ekici *vd*. (2015) ise sınıf değişkenine göre 1.-4. ve 2.-4. sınıflar arasında web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin 4. sınıflar lehine istatiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Barış (2015) ise sınıf değişkenine göre "Genel Web", İletişimsel Web" ve "Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum" alt boyutlarında 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Buna karşın Kazu ve Erten (2011) ve Kavanoz *vd*. (2015) yaptıkları çalışmalarda sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farka ulaşmamışlardır.

Öğrencilerin "WPİBÖ" puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucu "Genel Web", "İletişimsel Web", "Web İçerik", "Web Pedagojik İçerik" alt boyutları ve ölçeğin tümünde diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında meslek lisesi mezunu öğrencilerin lise döneminde aldığı derslerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın tarandığında web pedagojik içerik bilgisinin mezun olunan lise değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Öğrencilerin "PYE" puanlarının ortalaması incelendiğinde öğrencilerin tüm alt boyutlarda yüksek ortalamaya sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bu sonuç BÖTE öğrencilerinin hiçbir program yaklaşımını reddetmediği sonucunu doğurmaktadır. Yaklaşımlar arası ortalama puanlar incelendiğinde ise BÖTE öğrencilerinin en çok teknolojik; en az ise sosyal yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuca benzer olarak Cheung (2000) ve Kamil *vd*. (2013) de öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin en çok teknolojik; en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir. Yine Cheung ve Wong (2002) ve Zhang (2015) öğretmenlerin en çok teknolojik yaklaşıma sahip

olduklarını belirlemişlerdir. Jones (1978), Wyatt (1994), Crummey (2007), Jenkins (2007), Foil (2008), Reding (2008), Singleton (2013), Yeşilyurt (2013) ve Tanrıverdi ve Apak (2014) da çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarının en az sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Örneklemin BÖTE öğrencilerinden oluşmasının, öğrencilerin en çok teknolojik yaklaşımı benimsemesine yol açabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin "PYE" puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak Cheung ve Wong (2002), Geçitli (2011) ve Bay *vd*. (2012) de yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark belirlememişlerdir. Buna karşın Crummey (2007), Jenkins (2007), Foil (2008), Reding (2008), Yeşilyurt (2013), Aktemur (2014) ve Tanrıverdi ve Apak (2014) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının cinsiyet faktörüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin "PYE" puanlarının sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu sonuca göre 1, 2, 3, ve 4. sınıf BÖTE öğrencileri benzer program yaklaşımlarına sahiptir. Bu sonuca benzer olarak Yeşilyurt (2013) da 3. ve 4.sınıf öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada program yaklaşımlarının sınıf değişkenine göre anlamlı fark içermediği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Tanrıverdi ve Apak (2014) 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin "PYE" puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucu diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre meslek lisesi mezunu BÖTE öğrencileri diğer lise mezunlarına göre daha fazla bilişsel süreçler ve insancıl program yaklaşımına sahiptirler. Alan yazın tarandığında program yaklaşımlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Öğrencilerin "ÖDÖBÖ" puanlarının ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamanın "Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme" alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalamanın ise "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin "ÖDÖBÖ" puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucu sadece "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda kadın öğrenciler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı

fark belirlenmiştir. Buna göre kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre öğrenmede daha az bağımlıdır. Ozan, Gündoğdu, Bay ve Celkan'ın (2012) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının lehine öz düzenleme becerileri daha üst düzeyde bulunmuştur. Benzer çalışmalarda Ercoşkun ve Köse (2014) "Planlama ve Amaç Belirleme", "Strateji kullanımı ve Değerlendirme", "Öğrenmede Bağımlılık" ve ölçeğin tümünde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklara ulaşmışlardır. Turan *vd*. (2009) ve Gömleksiz ve Demiralp (2012) ise öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Turan (2009) ve Demirören, Turan, ve Öztuna (2016) yapmış oldukları çalışmalarda "Planlama ve Amaç Belirleme" alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmış, Altay (2013) ise "Planlama ve Amaç Belirleme" ve "Strateji Kullanımı ve Değerlendirme" alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Buna karşın, Çelik (2012) "Planlama ve Amaç Belirleme" boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı fark belirlemiştir. Sonuçlar arasında bu kadar fark olmasının sebebi olarak çalışmalardaki örneklemlerin farklı bölgelerde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu fikri savunulabilir. Ayrıca kadınların toplumda kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilme açısından daha çok yeterliliğe sahip olmalarına yönelik olarak yetiştirilmeleri cinsiyet açısından kendileri lehine çıkan bu durumu açıklayabilir.

Öğrencilerin "ÖDÖBÖ" puanlarının sınıf değişkenine göre incelenmesi sonucu "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda ve ölçeğin tümünde anlamlı fark belirlenmiştir. Buna göre 2. sınıf öğrencileri 1. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerine göre; 4. sınıf öğrencileri ise 3. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede öğrenmede daha az bağımlıdır. Çelik (2012), yaptığı çalışmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin sınıf değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklar içerdiği, "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı fark içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Ercoşkun ve Köse (2014), sınıf değişkenine göre "Planlama ve Amaç Belirleme', "Öğrenmede Bağımlılık" ve ölçeğin tümünde 1. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farka ulaşmışlardır. Demirören, Turan ve Öztuna (2016), yaptıkları araştırmada 2.sınıf ve 3. sınıf tıp öğrencileri arasında "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutunda 2. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark belirlemişlerdir. Turan (2009) ise farklı dönemlerdeki tıp öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin sınıf değişkenine göre "Planlama ve Amaç Belirleme" ve "Strateji Kullanımı ve Değerlendirme" alt boyutlarında 1. dönem ve 3. dönem öğrencileri arasında 1. dönem öğrencileri lehine anlamlı fark içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlarda genellikle yüksek sınıf öğrencilerinin düşük sınıf öğrencilerine göre öğrenmede daha az bağımlı olmasının sebebi olarak öğrencilerin üniversite hayatlarında sınıf ilerledikçe kendilerini öz düzenleyici öğrenmeye daha yatkın hissettikleri çıkarımında bulunulabilir.

Öğrencilerin "ÖDÖBÖ" puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre incelenmesi sonucu "Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme", "Planlama ve Amaç Belirleme", "Strateji Kullanımı ve Değerlendirme" ve ölçeğin tümünde diğer lise ve meslek lisesi mezunları arasında meslek lisesi mezunları lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark belirlenmiştir. Ercoşkun ve Köse (2014), "Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme", "Strateji Kullanımı ve Değerlendirme" ve ölçeğin tümünde meslek lisesi mezunları lehine anlamlı farka ulaşmışlardır. Bu sonuçtan farklı olarak Çelik (2012), "Strateji Kullanımı ve Değerlendirme" alt boyutunda genel lise mezunları lehine anlamlı farka ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde öz düzenleme veya özerk öğrenme kavramlarının ilk yıllarda daha çok teknoloji ve bilgisayar öğrenme ile anıldığı dikkati çekmektedir. Bilgisayarın ve teknolojinin bireyin öğrenme sürecinde tek başına kaldığında ne denli önemli olduğu düşünülürse, öğrencilerin meslek liselerinden mezun olanlarının daha çok öz düzenleyici davranış sergilemesi anlayışla karşılanabilir.

Öğrencilerin web pedagojik içerik bilgisi, program yaklaşımları, öz düzenleyici öğrenme becerileri ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutu ile "Sosyal Yeniden Yapılandırmacı Yaklaşım", "Akademik Yaklaşım", "Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum", "Web Pedagojik İçerik", "Web İçerik", "İletişimsel Web" ve "Genel Web" alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer tüm boyut kombinasyonları arasında düşük, orta ve yüksek seviyede, pozitif ve negatif yönde anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ölçeklerin kendi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, "Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği" alt boyutları arasında orta ve yüksek seviyede, pozitif ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. En yüksek ilişki "Web İçerik" alt boyutu ile "Web Pedagojik İçerik" alt boyutu arasında; en düşük ilişki ise "İletişimsel Web" ile " Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum" alt boyutları arasındadır. "Program Yönelimleri Envanteri" alt boyutları arasında orta ve yüksek seviyede, pozitif ve anlamlı ilişki belirlenmiştir. En yüksek ilişki "Teknolojik" ve "İnsancıl" alt boyutları arasında; en düşük ilişki ise "Akademik" ve "İnsancıl" alt boyutları arasındadır. Bu sonuca benzer olarak Tanrıverdi ve Apak (2014) da yapmış oldukları çalışmada yaklaşımlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve sadece "Teknolojik" ve "İnsancıl" alt boyutları arasında yüksek ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer çalışmalarda Reding (2008), Eren (2010), Bay *vd*. (2012) ve Yeşilyurt (2013) tüm yaklaşımlar arası pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. "Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği" alt boyutları arasında düşük, orta ve yüksek seviyede pozitif ve negatif yönde, anlamlı ilişki belirlenmiştir. En yüksek ilişki "Planlama ve Amaç Belirleme" alt boyutu ile "Strateji Kullanımı

ve Değerlendirme" alt boyutu arasında; en düşük ilişki ise "Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme" alt boyutu ile "Öğrenmede Bağımlılık" alt boyutu arasındadır.

Korelasyon analizinden elde edilen sonuçlara göre kullanılan ölçek alt boyutları arasında genellikle anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin web pedagojik içerik bilgileri arttıkça öz düzenleyici öğrenme becerileri artmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

1. Web pedagojik içerik bilgisi ölçeği "İletişimsel Web" boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine anlamlı çıkmasının nedenleri nitel araştırmalar ile araştırılabilir. Bunun yanında, öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği "Öğrenmede Bağımlılık" boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine anlamlı çıkmasının nedenini ortaya çıkarmak nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Tüm ölçeklerde alt boyut puanlarının meslek lisesi öğrencileri lehine anlamlı çıkmasının nedenini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir. Diğer lise mezunu BÖTE öğrencilerine web tabanlı öğretim için dersler verilebilir.
3. Bu çalışmadaki değişkenler yaş, cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre incelenmiştir. İncelenen değişkenler farklı araştırmalarda olduğu gibi internet kullanım sıklığı, kişisel bilgisayara sahip olma, sosyal ağ kullanım sıklığı *vb*. değişkenlerle de incelenebilir.
4. Bu çalışmanın örneklemini BÖTE öğretmen adayları oluşturmuştur. Benzer bir çalışma bilişim teknolojileri öğretmenleri ve diğer öğretmenlik programları ile de yapılabilir.
5. Öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini artırmak amacıyla web pedagojik içerik bilgisi ve web tabanlı ders sayısında ya da haftalık ders saati miktarında düzenlemelere gidilebilir.

Kaynaklar

Akayuure, P., Nabie, J. M., & Sofo, S. (2013). Ghanaian prospective mathematics teachers' perceived self-efficacy towards web pedagogical content knowledge. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 1(3), 132-140.

Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.

Aktemur, B. (2014). *Öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının analizi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.

Altay, B. (2013). *İngilizce öğrenme sürecinde bilişsel farkındalık, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. 11. Baskı. Pegem Akademi.

Barış, M. F. (2015). European teachers' technological pedagogical content knowledge (TPCK) and educational use of web technologies. *European Journal of Educational Research*, *4*(4), 149-155.

Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 2*(3), 15-29

Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of experimental education*, 68(2), 149-165.

Cheung, D. & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum journal*, *13*(2), 225-248.

Crummey, M. A. (2007). *Curriculum orientations of alternative education teachers*. University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304860138?accountid=15331

Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, T. & Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1253-1275.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirören, M., Turan, S., & Öztuna, D. (2016). Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Medical Education Online*, 21(1). DOI: 10.3402/meo.v21.30049

Eisner, E. (1985). Fi ve basic orientations to the curriculum, *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2. Baskı içinde, s. 61-86) New York: Mcmillan.

Eisner, E. W. & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum.* Berkeley, CA: McCutchan.

Ekici, M., İnel Ekici, D., & Altunışık, S. (2015). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgisi öz-yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research, 8*(41), 960-967.

Ercoşkun, N. Ç., & Köse, E. (2014). Investigation of self-regulation and problem solving skills of prospective elementary teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(2), 413-428.

Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 379-388.

Foil, J. (2008). Determining the curriculum orientations of public school administrators using the modified curriculum orientation inventory. University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304617098?accountid=15331

Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi,

Gömleksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 593-620.

Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.

Horzum, M. B. (2011). Web pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *İlköğretim Online. 10*(1), 257-272.

Jenkins, S. B. (2007). *Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified curriculum orientations inventory.* University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304858900?accountid=15331

Jones, R. M. (1978). *Secondary teacher and administrator perceptions of curriculum orientations in Arizona.* Arizona State University. ProQuest Dissertations & Theses, Retrieved from https://search.proquest.com/docview/288098795?accountid=15331

Kamil, D., Mukminin, A., Jamin, A., Yusuf, M., & Idrus, A. (2013). Curriculum orientation and teaching conception among Islamic elementary public school teachers in Indonesia: A rasch analysis approach. *Asia-Pacific Collaborative Education Journal*. *9*(1), 1-13.

Kavanoz, S., Yüksel, H. G., & Özcan, E. (2015). Pre-service teachers' self-efficacy perceptions on web pedagogical content knowledge. *Computers & Education*, 85, 94-101.

Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ., & Kaya, O. N. (2011). Exploring preservice information technology teachers' perception of self-efficacy in web-technological pedagogical content knowledge. In *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), Elazığ.*

Kazu, İ. Y. & Erten, P. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının web pedagojik içerik bilgisine ilişkin görüşleri. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*.

Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1-21.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1044

Oskay, Ö. Ö. & Odabasi, Z. (2016). Determination of self efficacy perception levels of teachers' attending an online course toward web pedagogical content knowledge. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2651-2655.

Ozan, C., Gündoğdu, K. Bay, E., & Celkan, H. Y. (2012). A study on the university students` self-regulated learning strategy skills and self-efficacy perceptions in terms of different variables. Procedia Social and Behavioral Sciences, 46, 1806-1811.

Pintrich, P. R. (2005). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. İçinde Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*

Reding, C. A. (2008). *Curricular orientations of catholic school teachers and administrators*. University of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses, Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304616634?accountid=15331

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Singleton, N. Y. (2013). *Curriculum orientations of virtual teachers*. University Of Kansas. ProQuest Dissertations & Theses. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1415460346?accountid=15331

Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 842-848.

Turan, M., & Koç, I. (2016). Öğretmen adaylarının web pedagojik alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 13-3, (26), 67-82

Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara. Hacettepe Üniversitesi.

Turan, S., Demirel, Ö. & Sayek, İ. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula. *Medical Teacher*, 31(10), 477-483.

Wyatt, M. J. (1994). *Curriculum orientations of home economics leaders and characteristics of recommended home economics curriculum documents*. The Ohio State University, ProQuest Dissertations & Theses, Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304103237?accountid=15331

Ulu, H. & Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2608-2628.

Yeşiltaş, E. (2016). An analysis of social studies teachers' perception levels regarding web pedagogical content knowledge. *International Education Studies*, 9(4), 108-123

Yeşilyurt, E. (2013). Bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adayı inançları. *E-journal of New World Sciences Academy*. *8*(1), 133-145.

Zhang, L. (2015). *Perceptions of chinese EFL teachers on their professional readiness in K-12 schools in northeastern china*. New Mexixo State University. ProQuest Dissertations & Theses Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1759279185?accountid=15331

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, *29*(3), 663-676.

Extended Abstract

All teachers have some beliefs about how to design and implement the curriculum. Curriculum orientations are an important concept in understanding the beliefs of teachers about curriculum elements and classroom practices. Educators have different orientations of curriculum, and curriculum orientations researchers have also gone through various classification schemes for curriculum orientations. For example, Eisner and Vallance (1974) classified curriculum orientations as a five factor structure of academic rationalism, cognitive process, self-actualization, social reconstruction and technological. McNeill (1996) categorized curriculum orientations into four factors, academic, technological, humanistic and social reconstructionist. Cheung and Wong (2002) classified curriculum orientations into five factors: academic, cognitive process, social reconstruction, humanistic and technological.

The first knowledge the teachers focused on during the teaching phase was content knowledge; it is only on the back of the question of how to give content to learners. Shulman (1986) went on to define a new definition under the title "Pedagogical Content Knowledge", arguing that teaching should not focus only on content knowledge, but on how content and content are being interacted. With the development of technology in the following years, Mishra and Koehler (2006) added a concept of technology to the pedagogical content knowledge and made a new definition under the name of "Technological Pedagogical Content Knowledge". Lee, Tsai, and Chang (2008) described "Web Pedagogical Content Knowledge" (WPCK), a specialized form of technological pedagogical content knowledge, as the development of web technologies and teachers' web-based teaching knowledge should be at a higher level.

Various definitions have been made in the literature for the concepts of self-regulation and self-regulatory learning, a subject that has been explored by many authors. According to Pintrich (2005), self-regulatory learning is "an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment" (p.453). Zimmerman (1992) defines self-regulatory learning as "defining goals, developing strategies for achieving those goals, and controlling what they achieve".

In this study, it was aimed to investigate web pedagogical content knowledge, curriculum orientations and self regulated learning skills of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) students, relationships among these variables.

In order to reach the overall objective of the research, the following research questions were sought:

1. What is the level of web pedagogical content knowledge of CEIT Students' and does the level of web pedagogical content knowledge differ statistically among the variables of gender, class and graduated high school?

2. What is the level of curriculum orientataions of CEIT Students' and does the curriculum orientations differ statistically among the variables of gender, class and graduated high school?

3. What is the level of self-regulatory learning skills of CEIT Students' and does self-regulatory learning skills differ statistically among the variables of gender, class, and graduated high school type?

4. Is there a significant relationship between web pedagogical content knowledge, curriculum orientations and self-regulatory learning skills subscales?

The research is a quantitative study in the correlational survey model. Sample consisted of 458 CEIT students registered to Aydın Adnan Menderes University, Pamukkale University, Süleyman Demirel University, Mehmet Akif Ersoy University and Çanakkale Onsekiz Mart University among ADIM Universities Consortium in Turkey. As data collection tools, "*Web Pedagogical Content Knowledge Scale*" (WPCKS) which was adapted to Turkish by Horzum (2011), "*Curriculum Orientations Inventory*" (COI) which was developed by Cheung and Wong (2002) and adapted to Turkish by Eren (2010) and "*Self Regulated Learning Scale*" (SRLS) which was developed by Turan (2009) were used in the study. Frequency, percentage, arithmetic means, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U, Spearman Rank Correlation tests were used in analysing data.

When the findings were examined, it was determined that the CEIT Students' web pedagogical content knowledge levels are at high level when the average of the scores of the web pedagogical content

knowledge were examined. According to the gender variable, only the "Web Communicative" subscale showed a significant difference in the level of low effect in favor of male students between male and female students. According to the class variable, there was a significant difference in favor of grand-class students among all class combinations except for 2nd and 3rd classes in all sub-dimensions and all of the scale. Finally, according to the graduated high school type variable, there is a significant difference in the level of low effect in favor of vocational high school graduates among the "Web General", "Web Communicative", "Web Content Knowledge", "Web Pedagogical Content Knowledge" subscales among other high school and vocational high school graduates.

When the average of the scores of the students received from the COI are examined, it is determined that the students have high averages in all the subscales. There was no significant difference according to gender and class variable. According to the graduated high school type variable, there was a significant difference in the level of low effect in favor of vocational high school graduates among the other high school and vocational high school graduates.

When the scores of the SRLS were examined, only a significant difference was found in the low effect level in favor of female students in the "Lack of Self-Directedness" sub-dimension according to gender variable. According to this, female students are less dependent on learning than male students. According to the class variable, a significant difference was found in the subscale of " Lack of Self-Directedness" and all of the scale. A significant difference was found in favor of vocational high school graduates amongst other high school graduates in all of the scale, "Planning and Goal Setting", "Motivation and Action to Learning", "Strategy Use and Assessment" subscales.

The correlation results showed that there were not significant relationship between "Lack of Self-Directedness" scale and “Social Reconstruction”, “Academic”, “Attitude toward Web Based Instruction”, “Web Pedagogical Content Knowledge”, Web Content Knowledge”, “Web Communicative”, “Web General” scales. There were significant relationships between all other subscale combinations.

This research has been done with the CEIT teacher candidates. A similar study can be done with teachers of information technology and other teaching department students.

Karip, F. (2019). İlkokul görsel sanatlar dersi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1929-1948.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1929-1948, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

İLKOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatih KARİP*

Geliş Tarihi: Nisan, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında yayımlanan görsel sanatlar dersi ilkokul kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre hangi düzeyde bir dağılım gösterdiğini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında yayımlanan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim programında yer alan 65 ilkokul kazanımı araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Görsel Sanatlar Öğretim programında yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre ayrıştırılmış ve nicelleştirilerek aralarındaki ilişkiler yüzde ve frekans değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 65 ilkokul kazanımlardan 14'ünün duyuşsal alanda olduğu; 51 kazanımın ise bilişsel alanda olduğu görülmüştür. Bilişsel kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu doğrultusunda analiz edilmiştir. Sonuç olarak görsel sanatlar dersi ilkokul kazanımları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre duyuşsal kazanımların bilişsel kazanımları destekler nitelikte ve uygun oranda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel alan kazanımlarının ise genel olarak yaratma basamağındaki kazanımları gerçekleştirebilecek nicelikte bilimsel süreç boyutuna yerleştirildiği ve programın özel amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte özellikle 2. sınıfta yaratma basamağında; 1. ve 4. sınıfta değerlendirme basamağında bir kazanım bulunmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Görsel Sanatlar Eğitimi, ilkokul Kazanımları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

AN EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL ACQUISITIONS OF VISUAL ARTS COURSE ACCORDING TO REVISED BLOOM TAXONOMY

Abstract

The purpose of this study is to investigate how the primary school acquisitions of the renewed visual arts curriculum by 2018 will be distributed in accordance with the revised Bloom Taxonomy. In this study, document analysis method which is one of the qualitative research approaches is used. For this purpose, 65 primary school acquisitions included in the Visual Arts Course Curriculum published by the Board of Education and Discipline in 2018 constitute the data of the research. The acquisitions in the Visual Arts

* Dr. Öğr. Üyesi; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, fkarip@agri.edu.tr

Curriculum are differentiated according to the cognitive and affective domain categories of the Revised Bloom Taxonomy and they were quantified, and the relationships were evaluated by taking the percentage and frequency values into consideration. Of the 65 primary school acquisitions in the visual arts curriculum, it was determined that 13 were in the affective domain and 51 were in cognitive domain. Cognitive acquisitions were analyzed in accordance with the knowledge and cognitive process dimension of the Revised Bloom Taxonomy. As a result, according to renovated Bloom Taxonomy, it is found that affective acquisitions support cognitive acquisitions and take place at an appropriate rate. It can be said that cognitive domain acquisitions are generally placed in the scientific process dimension in order to realize the acquisitions in the create dimension and can realize the specific aims of the program. In addition, the fact that there is no acquisition in the create dimension of the 2nd grade and in the evaluate dimension of the 1st and 4th grade is considered to be an important deficiency.

Keywords: Visual Art Education, Primary School Acquisitions, Revised Bloom Taxonomy.

Giriş

İnsanın duygu ve düşüncelerinin çeşitli yollarla ifade edilmesi olan sanat, insanlık tarihi kadar geriye gider. Sanat insan doğasının bir gereğidir. Toplumsal yaşamın en önemli unsurlarından biri olan sanatı eğitimden ayrı düşünmek mümkün değildir. Sanat eğitimi bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içerisinde estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılığının olgunlaştırılması adına yapılan tüm etkinlikleri içine almaktadır (Artut, 2001). Sanat eğitimi kişinin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırmak ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim öğretim faaliyetleridir (Yolcu, 2004). Sanat eğitimi faaliyetleri bireyi bilgilendirici, bilinçlendirici, arındırıcı yönüyle derin düşünme, yaratıcı eylem süreci içerisinde sanat bireyin düşünme alanını genişletir. Yaşamına anlam katarak kendisini ve çevresini daha değerli hissettirir (Kırışoğlu, 2014). Sanat eğitimi, topluma yaratıcı, üretici, zevk sahibi, duyarlı, sanattan anlayan ve sanatı seven bireyler kazandırmaya katkı sağladığı için önemli ve gereklidir (Yükselgün ve Türkcan, 2012).

Görsel sanatlar öğretim programı oluşturulurken tüm bu amaçlar dikkate alınarak, programı hazırlayan öğretmen, öğretim elemanı, yönetici ve yürütücü konumunda olan sanat eğitimcileri ile eşgüdüm içerisinde, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hazırlanmalıdır. Sanat eğitimi programlarında kullanılacak genel sanat dilinin yanında ülke geçmişi, koşulları ve geleneği üzerinde durulurken, ulusal boyut uluslararası boyut ile zenginleştirilmelidir. Bilgi ve becerinin birleşimi olan eğitim, ulusal ve uluslararası tırmanışın en önemli basamağıdır (Atan, 2004).

2018 yılında güncellenen Görsel Sanatlar Öğretim Programı genel amaçlarını incelendiğinde (MEB, 2018);

• Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,

• Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,

• Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,

• Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,

• Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen,

• Kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,

• Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,

• Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,

• Sanat alanında etik davranış gösteren,

• Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,

• Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Yeni öğretim programında öğrenme alanları "görsel iletişim ve biçimlendirme", "kültürel miras" ve "sanat eleştirisi ve estetik" şeklinde yapılandırılmıştır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda, her sınıf düzeyi için yeterliklerin genel olarak belirtildiği giriş paragrafı bulunmaktadır. Bu paragrafta öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, duyuş ve diğer yeterlikler ifade edilmektedir. Giriş kısmından sonra Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın temel öğrenme alanlarına göre ele alınan kazanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2018).

Öğretim programında yer alan kazanımlar, tüm uygulatıcılar tarafından aynı şekilde anlaşılmasını sağladığı ve ölçülebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülebildiği için uygulayıcıya yarar sağlamak ve öğretimi kolaylaştırmak için gösterdiği ortak özellikler bakımından dikkate alınarak çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır (Amer, 2006; Eber ve Parker, 2007). Kazanımlara yönelik birçok sınıflandırma olmakla beraber en çok kabul gören sınıflandırma Bloom ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu sınıflandırmadır (Arı, 2013). Bloom Taksonomisi, Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirme sanatı ve bilimi, sınıf öğretmenine uygulanmasında ve bununla birlikte hem öğretme hem de öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesinde yardımcı olmaktadır (Bloom, *vd.*, 1971). Bu sistemde öğrenmeler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç temel alana ayrılmıştır. Her bir alan da kendi içinde basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir

yapıya sahiptir (Bloom, 1956; Baştürk ve Taştepe, 2014). 2001 yılında Anderson ve Krathwohl Bloom taksonomisini yeniden düzenleyerek çeşitli yenilikler kazandırmışlardır. Revize edilmiş taksonomide en fazla dikkat çeken yenilik bilişsel alanın, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutta ele alınmış olmasıdır. Bununla beraber sentez ve değerlendirme basamakları yer değiştirilerek sentez basamağı yaratma olarak bilişsel alanın, bilişsel süreç boyutunun en üst düzey basamağına dönüştürülmüştür. Kazanımların hiyerarşik bir yapıya sahip olması öğrencilerin bilgiyi aşamalı bir biçimde bilişsel olarak öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bilişsel alanda bilişsel süreç boyutu, öğrenenin "nasıl" öğreneceği belirtilmektedir. Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç boyutu kategorileri şöyledir (Amer, 2006; Durmuş, 2017; Krathwohl, 2002; Tutkun, 2012):

1. Hatırla: Genel olarak bilginin hatırlanması, simge ve semboller ile ifade edilmesidir.

2. Anla: Bilginin öğrenen tarafından farklı yollarla açıklanması ve kendi sözcükleri ile ifade edilmesidir.

3. Uygula: Bilginin problem çözmede, alıştırma yapmada veya uygulamalarda kullanılmasıdır.

4. Çözümle: Bilgi bütününün parçalara ayrılması veya parçaların ayrı ayrı ele alınmasıdır.

5. Değerlendir: Temele alınan ölçütlere göre standartlara veya yargılara ulaşılmasıdır.

6. Yarat: Parçalardan anlamlı bütünler ve ya özgün bir ürün elde edilmesidir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin en önemli değişikliklerden biri de yalnızca bilişsel süreç basamaklarından oluşan Bloom taksonomisine (Bloom, 1956) bilgi boyutunu da ekleyerek kazanımda yer alan bilgilerin hangi boyutta ne tür bilgiler oldukları da ele alınmıştır. Böylece ad ve eylemsiden oluşan bir kazanım hem içerdiği bilgi hem de o bilgi ile öğrencinin nasıl bir süreçte yer alacağı açıklanmıştır. Örneğin görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını kullanır. Kazanımında yer alan görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanları ifadesi bilişsel alanın bilgi boyutunu oluştururken "kullanır" eylemi öğrencinin hangi bilişsel süreçte olduğunu ifade etmektedir. Bilişsel alanın bilgi boyutu basamakları aşağıdaki gibidir (Arı, 2013; Bümen, 2006; Durmuş, 2017; Krathwohl, 2002; Tutkun, 2012).

1. Olgusal bilgi: Terimler ve özel ayrıntıların bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Bir alana özgü olan, en temel bilgi şemsiyesi olarak tanımlanmaktadır.

2. Kavramsal bilgi: Sınıflamaların ve kategorilerin bilgisi, ilkelerin ile genellemelerin bilgisi, model yapılar ve kuramların bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Kavramların anlamları ve birbiri ile ilişkilerini içeren örgütlenmiş bilgi olarak tanımlanmaktadır.

3. İşlemsel bilgi: Özel beceriler ve algoritmaların bilgisi, bir alana özgü tekniklerin bilgisi ve uygun yöntemi uygulama ölçütlerinin bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Bir iş veya işlemin nasıl yapılacağını içeren sıralı bilgi olarak tanımlanmaktadır.

4. Üstbilişsel bilgi: Stratejilerin bilgisi, uygun durumlarda ve koşullarda bilişsel görevler bilgisi ve kendi bilgilerini bilme bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Öğrenenin biliş stratejilerini içeren bilgi olarak tanımlanmaktadır.

Bloom'un Taksonomisi, öğrencilerin öğrenmelerini incelemek, kazanımları ve sınav sorularını, bilişsel seviyelere göre sınıflandırarak değerlendirmeye çalıştığı için önemli bir araç olarak kabul edilmiştir. Bloom'un Taksonomisi, öğrenme etkinliklerini farklı bilişsel seviyelerde sınıflandırmak için eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. (Zaidi, *vd.*, 2017). Alanyazın incelendiğinde farklı öğretim programlarının Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelendiği görülmektedir (Durmuş, 2017; Eke, 2015; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014; Durukan ve Demir, 2017) . Fakat görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının taksonomik sınıflandırma üzerinden incelenip değerlendirilmediği görülmüştür. Ayrıca 2018 yılı itibariyle Görsel Sanatlar Dersi kazanımları yenilenmiştir. Alanyazında yeni kazanımlara yönelik herhangi bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alandaki bu boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında yayımlanan ilkokul Görsel Sanatlar Dersi kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre;

1. Duyuşsal alan basamaklarına göre hangi düzeyde bir dağılım gösterdiğini belirlemektir.

2. Bilişsel alan basamaklarına göre hangi düzeyde bir dağılım gösterdiğini belirlemektir.

Araştırmanın Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme araştırmanın konusuyla ilgili bilgi içeren kitap, dergi, gazete, arşiv, mektup, günlük, istatistik gibi yazılı, görsel tüm materyallerin analizi şeklinde tanımlanabilir (Aktaş, 2014). Bu amaçla Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında yayımlanan ilkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim programında yer alan 65 (1-4) kazanım

araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Görsel Sanatlar Öğretim programında yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel ve duyuşsal alan basamaklarına göre ayrıştırılmış ve nicelleştirilerek aralarındaki ilişkiler yüzde ve frekans değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Programda yer alan kazanımların incelenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretim programında yer alan tüm kazanımlar araştırmacı, bir görsel sanatlar eğitimi alan uzmanı ve program geliştirme anabilim dalında lisansüstü öğrenim görmüş bir uzman tarafından bireysel olarak çözümlemiş ve bireysel sonuçlar arasındaki farklılıklar tartışılarak ortak bir yargıya varılmaya çalışılmıştır. Daha sonra uzman değerlendirilmesi sözel paneller şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar bütün kazanımlarda hemfikir oluncaya kadar paneller devam etmiştir.

Bilişsel alanda olduğu tespit edilen 51 kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutu doğrultusunda analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde programda yer alan her bilişsel kazanım için bilgi boyutunun bulunduğu sütun ile bilişsel süreç boyutunun bulunduğu satırın kesiştiği hücre kazanımın bulunduğu yeri göstermektedir (Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016).

Tablo 1: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Boyutları

	A.Olgular Bilgisi	B.Kavramlar Bilgisi	C.İşlemeler Bilgisi	D.Üstbilişsel Bilgi
1.Hatırlama	1A	1B	1C	1D
2.Anlama	2A	2B	2C	2D
3.Uygulama	3A	3B	3C	3D
4.Analiz	4A	4B	4C	4D
5.Değerlendirme	5A	5B	5C	5D
6.Yaratma	6A	6B	6C	6D

Örnek olarak "G.1.3.2. Sanat eserinin biçimsel özelliklerini söyler" kazanımında "sanat eserinin biçimsel özellikleri" ifadesi bilgi boyutunun olgular bilgisi basamağına; "söyler" ifadesi ise bilişsel süreç boyutunun hatırlama basamağında olduğunu göstermektedir. Buna göre G.1.3.2. kazanımı bilişsel alan taksonomisinin 1A hücresine karşılık gelmektedir. G.3.1.6. Ekleme, çıkarma, içten ve dıştan kuvvet uygulama yoluyla farklı malzemeleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar" kazanımında geçen "Ekleme, çıkarma, içten ve dıştan kuvvet uygulama yoluyla farklı malzemeleri kullanmak" ifadesi bilgi boyutunun üst bilişsel bilgiler basamağını; "yapar" ifadesi ise bilişsel süreç basamaklarından yaratma basamağını işaret eder. Buna göre G.3.1.6. kazanımı 6D hücresinde yer almaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada 2018 yılında hazırlanan ve kullanılmakta olan Görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan 65 ilkokul kazanımı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi sınıf

bazında ele alınarak analiz edilmiştir. Programda yer alan kazanımlar öncelikli olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak kategorize edilmiştir. Öğretim programında psikomotor becerilere yönelik herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Bilişsel kazanımlar yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre, duyuşsal kazanımlar ise duyuşsal alan basamaklarına göre incelenmiştir. Bilişsel ve duyuşsal alana yönelik kazanımlar Tablo.2.'de sınıflandırılmıştır.

Tablo 2: Kazanımları Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Dağılımları

	1. sınıf		**2. sınıf**		**3. sınıf**		**4. sınıf**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Bilişsel	12	80	13	76,5	13	76,5	13	81
Duyuşsal	3	20	4	23,5	4	23,5	3	19
Pisikomotor	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	**15**	**100**	**17**	**100**	**17**	**100**	**16**	**100**

Tablo.2'ye göre görsel sanatlar dersi ilkokul 1. sınıf kazanımlarının 12'si (%80) bilişsel, 3'ü (%20) duyuşsal; 2. sınıf ve 3. sınıf kazanımlarının 13'ü (%76,5) bilişsel, 4'ü (%23,5) duyuşsal; 4. sınıf kazanımların ise 13'ü (%81) bilişsel, 3'ü (%19) duyuşsal kazanımlar olduğu ortaya çıkmıştır. Psikomotor alanla ilgili herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Bilişsel ve duyuşsal kazanımların oranlarının genellikle birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda ilkokul görsel sanatlar dersi kazanımları duyuşsal alan basamakları dikkate alınarak sınıflandırılmış ve tablo 3.'te ifade edilmiştir.

Tablo 3: Kazanımların Duyuşsal Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması

Duyuşsal alan basamakları	**KAZANIMLAR**				**TOPLAM**
	1.SINIF	**2.SINIF**	**3.SINIF**	**4.SINIF**	
Alma	1.2.1.	2.1.2.	3.3.1. 3.3.6.	4.3.3.	**5**
Tepkide bulunma	1.1.3. 1.2.2.	2.1.3. 2.2.4.	3.1.2. 3.3.7.	4.3.2.	**7**
Değer verme		2.2.2.			**1**
Örgütleme Kişilik haline getirme				4.3.4.	**1**
TOPLAM	**3**	**4**	**4**	**3**	**14**

Tablo.3. incelendiğinde görsel sanatlar dersi öğretim programı ilkokul kazanımlarının *alma ve tepkide bulunma* basamaklarında toplandığı; 2. sınıfa ait 1 kazanımın *değer verme*, 4. sınıfa ait 1 kazanımın ise *kişilik haline getirme* basamağında olduğu görülmektedir. Duyuşsal alan üst düzey basamakları eğitim öğretim ortamında öğretilmesi ve ölçülmesi oldukça güç olan basamaklardır.

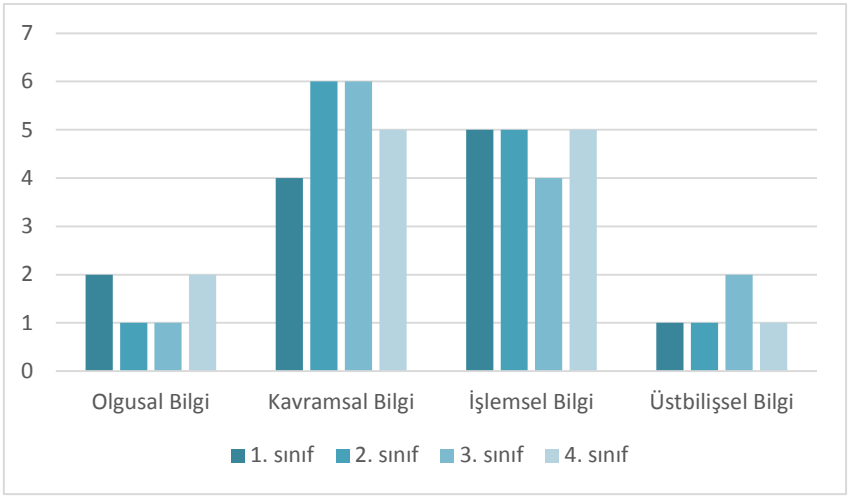
Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda ilkokul görsel sanatlar dersi 1-4. sınıflara ait 51 kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç alt boyutlarına göre incelenmiş ve tüm kazanımların taksonomideki yeri belirlenmiştir. İlkokul görsel sanatlar dersi

kazanımları 1. 2. 3. ve 4. sınıf kazanımları yüzdelik dilimleri ile aynı tabloda (Tablo.4.) ele alınarak dağılımın topluca görülmesi ve birlikte değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır.

Tablo 4: Kazanımların Bilişsel Alanın Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Dağılımları

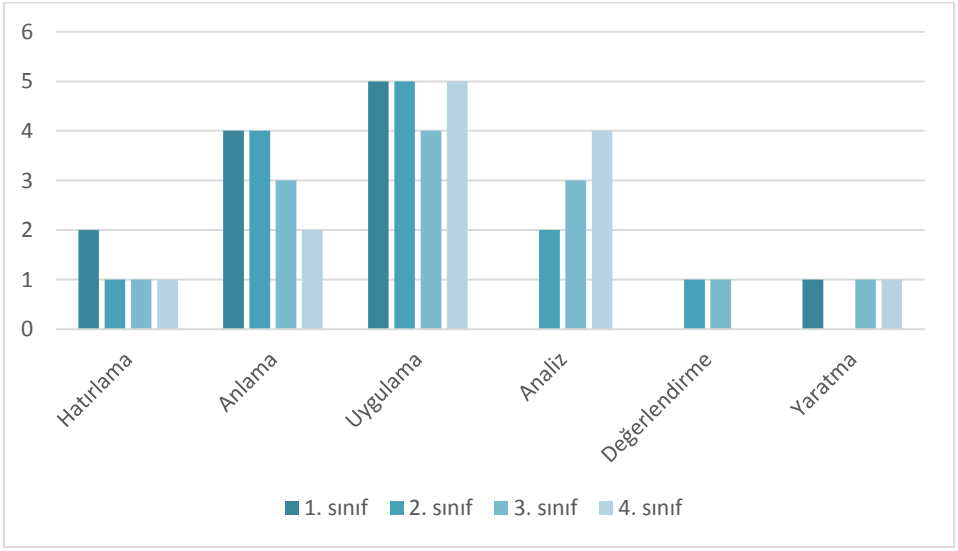
	Olgusal Bilgi				**Kavramsal Bilgi**				**İşlemsel Bilgi**				**Üstbilişsel Bilgi**			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Hatırlama	1.1.1. 1.3.2. (%17)	2.3.1. (%8)	3.3.3. (%8)	4.2.5. (%8)												
Anlama				4.2.1. (%8)	1.3.1. 1.3.3. 1.1.4. 1.1.6. (%34)	2.1.4. 2.2.1. 2.2.3. 2.2.5. (%31)	3.2.3. 3.3.2. 3.3.5. (%23)	4.2.4. (%8)								
Uygulama									1.1.2. 1.1.5. 1.1.7. 1.1.8. 1.1.10. (%41)	2.1.5. 2.1.6. 2.1.7. 2.1.9. 2.1.10. (%38)	3.1.1. 3.1.4. 3.1.5. 3.1.7. (%31)	4.1.1. 4.1.3. 4.1.4. 4.1.5. 4.1.7. (%38)				
Analiz						2.1.1. 2.1.8. (%15)	3.1.3. 3.2.1. 3.2.2. (%23)	4.1.2. 4.2.2. 4.2.3. 4.3.1. (%31)								
Değerlendirme														2.3.2. (%8)	3.3.4. (%8)	
Oluşturma													1.1.9. (%8)		3.1.6. (%8)	4.1.6. (%8)
Toplam	4	1	1	2	2	6	6	5	5	5	4	5	1	1	2	1

Tablo 4 incelendiğinde görsel sanatlar dersi ilkokul kazanımlarının bilişsel alanın bilgi ve bilişsel süreç boyutuna olan dağılımı somut bir biçimde görülebilmektedir. Buna göre 1. sınıf kazanımlarının %34'ü kavramsal bilgi, %41'i işlemsel bilgi; 2. sınıf kazanımlarının %46'sı kavramsal, %38'i işlemsel bilgi; 3. sınıf kazanımlarının %64'sı kavramsal bilgi, %31'i işlemsel bilgi; 4. sınıf kazanımların %39'u kavramsal, % 38'i işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır (Tablo.4). Buna göre tüm sınıflar bazında kazanımların yoğun olarak kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi boyutunda toplandığı az bir kısmının ise olgusal bilgiler ve üstbilişsel bilgiler boyutunda toplandığı görülmektedir (Şekil.1).



Şekil 1: Görsel Sanatlar Dersi İlkokul Kazanımlarının bilgi boyutu alt basamaklarına göre dağılımı

Bilişsel süreç bağlamında incelediğimizde birinci sınıf kazanımlarının yoğun olarak *anlama ve uygulama* basamaklarında; 2. 3. ve 4. sınıf kazanımlarının ise anlama, uygulama ve analiz basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte 2. sınıfla birlikte anlama basamağındaki kazanımların kademeli bir şekilde azaldığı ve analiz basamağındaki kazanımların ise aynı ölçüde arttığı görülmektedir. Tüm sınıfların kazanımlarının çoğunun ve hemen hemen eşit bir sayıda (1. 2. ve 4. Sınıflar için 5; 3. Sınıf için 4 kazanım) bilgi boyutunda işlemsel bilgi; bilimsel süreç boyutunda uygulama basamağında toplanmıştır. Her sınıf için birbirlerine yakın ve az sayıda (1. 2. ve 4. Sınıflar için 1 kazanım; 3. sınıf için 2 kazanım) kazanımın bilişsel alanın üst düzey basamakları olan *değerlendirme ve yaratma* basamağında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1. ve 4. sınıfın değerlendirme; 2. sınıfın ise yaratma basamağında bir kazanımının olmadığı görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2: Görsel Sanatlar Dersi İlkokul Kazanımlarının bilişsel süreç boyutu alt basamaklarına göre dağılımı

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile elde edilen bulgulara göre görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan ilkokul kazanımlarının %78,4'ü (51 kazanım) bilişsel alan basamaklarında, %21,6'sı (14 kazanım) duyuşsal alan basamaklarında bulunmaktadır. Psikomotor alana yönelik herhangi bir kazanım olmadığı görülmüştür. Öğrenim süreci içerisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler eğitimin yatay amaçlarını teşkil ederek (Otluoğlu, 2002) birbirlerini tamamlar nitelikte ve bir bütün olarak bireyin gelişme sürecine katkı sağlamaktadır (Tuğrul, 2002). Görsel sanatlar öğretiminde öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenmeleri ile birlikte öğrencinin doğuştan getirdiği ilgi, merak, özgüven, duygu eğitiminden oluşan duyuşsal alandaki öğrenmeleri de son derece önemlidir. Duyuşsal alan kazanımları bu anlamda yaratma süreciyle nihai amacına ulaşan öğrenme sürecinin amacına ulaşması, öğrencide doğuştan var olan öğrenme arzusunun devamlılığını sağlamak adına son derece önemlidir. Bu bakımdan programda yer alan her beş kazanımdan birinin duyuşsal alan kazanımı olduğunu düşünürsek yeterli ve etkili olacağı görülmektedir (Senemoğlu, 2009). Ayrıca öğretim programının özel amaçları olan güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen, kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan, bireyler yetiştirmek amaçlarına hizmet edebileceği düşünülmektedir (MEB, 2018).

Öğretim programlarında yer alan kazanımların Bloom taksonomisine göre hiyerarşik planlanmasının uygulayıcıya sağladığı yarar kadar öğrencilerin bilgi, beceri ve kavramlara hakim olma ve eleştirel düşünme yeteneklerini arttırdığını da göstermiştir (Eber ve Parker, 2007). Buna göre ele aldığımızda Görsel sanatlar dersi öğretim programındaki bilişsel kazanımların bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımının anlama, uygulama ve analiz etme basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bilişsel alanın alt basamağı olan hatırlama ve bilişsel alanın üst düzey basamakları olan değerlendirme ve yaratma basamağındaki kazanımların az oldukları görülmektedir. Yaratıcılık basamağında özgün, orijinal bir eser ortaya koyarak nihai amacına ulaşan görsel sanatlar dersi için bilişsel sürecin önceki basamaklarında gerçekleştirilen ve yaratıcılık faaliyetlerini destekleyen özellikle anlama, analiz, uygulama ve değerlendirmeler son derece önemidir. Bununla birlikte yeni taksonomide bilişsel alanın en karmaşık ve son basamağı yaratma olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklik yaratıcılık ile ilk ve en fazla ilişkilendirilen bir alan olan görsel sanatlar dersini oldukça önemli hâle getirmiştir. Bu ilaveler, Bloom'un taksonomisini sanat eğitimi alanında daha fazla çalışmaya değer bir araç haline getirmiştir (Hanna, 2007).

Bu açıdan programda yer alan kazanımları incelediğimizde önemli ölçüde uygulama faaliyetlerinin yapılmakta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1. sınıftan 4. sınıfa doğru

anlama basamağındaki kazanımların kademeli olarak azalması ile analiz basamağındaki kazanımların artması giderek daha fazla bilişsel alanın üst düzey basamaklarının kullanıldığının bir göstergesidir. Bu da yaratma basamağını destekleyecek faaliyetlerin önemsendiğini göstermektedir. Buna karşın bilişsel süreç boyutu için 1. ve 4. sınıfların değerlendirme; 2. sınıfın ise yaratma basamağında bir kazanımının olmaması programın önemli eksiklerinden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taksonomi, alt kısımdaki basit ezberlemeden başlayarak ve giderek artan soyutlama seviyeleriyle ilerleyen hiyerarşik ve entelektüel bir yapıdan oluşmaktadır. Biri hiyerarşiyi geliştirirken, entelektüel görev, öğrencinin gittikçe artan soyut kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeye ve bunları belirli amaçlar için organize etmeye zorlandığı için zorlaşır (Cannon ve Feinstein, 2005). Bilişsel süreç basamakları ile ilgili dikkat çeken önemli bir sonuç da hatırlama basamağındaki kazanımların az olmasıdır. Kazanımların hiyerarşik bir düzen ile birbirlerini destekler nitelikte yer alması gerektiği düşüncesi ile hatırlama basamağındaki kazanımların anlama basamağındaki kazanımlardan daha fazla ve basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir yol izlemesi gerekmektedir (Bümen 2006). Bununla birlikte Tuğrul'a (2002) göre bir program en az anlama düzeyindeki kazanımlar ile yapılandırılmalıdır. Bu durumda anlama düzeyindeki kazanımlar bilişsel alanın üst düzey basamaklarındaki ilişkileri ortaya koyabilecek nicelikte olabileceğini göstermektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programındaki bilişsel kazanımların bilgi boyutu basamaklarına göre dağılımının kavramsal bilgiler ve işlemsel bilgiler basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Bir işin nasıl yapılabileceğine dair bilgilerin yer aldığı işlemsel bilgiler basamağına ait sonuçlar benzer bir şekilde ilkokul Türkçe Dersine ait kazanımları arasında da yoğunluk göstermektedir (Aslan ve Atik, 2018). Kavramsal bilgiler basamağındaki kazanımların yoğun olması ile öğrencilerin sanat ile ilgili tanımları, sembolleri, kavramları tanıyabilme, sınıflandırabilme ve aralarında ilişkiler kurabilmeleri sağlanmaktadır. İşlemsel bilgiler ile öğrencilerin sanat becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri sağlanmaktadır.

Sonuç olarak ilkokul görsel sanatlar dersi kazanımları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre duyuşsal kazanımların bilişsel kazanımları destekler nitelikte ve uygun oranda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel kazanımların ise yaratma basamağındaki kazanımları gerçekleştirebilecek nicelikte bilimsel süreç boyutuna yerleştirildiği ve programın özel amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla özellikle 2. sınıfta yaratma basamağında; 1. ve 4. sınıfta değerlendirme basamağında bir kazanım bulunmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir;

Öğretim programlarını teşkil eden kazanımların taksonomik olarak sınıflandırılması öğretmenlere ve öğrencilere, öğretim sürecinde ve değerlendirmede önemli katkılar sağlayacağından kazanımların oluşturulmasında Bloom Taksonomisi dikkate alınmalıdır.

Günümüzde ezber bilgiden çok ele aldığı probleme eleştirel yaklaşabilen, onu parçalara ayırarak değerlendirmeler yapabilen bunun sonunda özgün ürünler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu bakımdan bilişsel alanın üst düzey basamakları olan analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları kazanımlarının nitel ve nicel olarak amacına uygun bir şekilde programa eklenmesi gerekmektedir.

Görsel Sanatlar Dersi bilişsel ve duyuşsal kazanımları birbirlerini destekler nitelikte ve oranda ele alınmalıdır.

Görsel Sanatlar Dersi kazanımları farklı taksonomik yaklaşımlar dikkate alınarak değerlendirilebilir.

Kaynaklar

Aktaş, M. C. (2014). Nitel veri toplama araçları, *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (Ed. Metin, M). Ankara: Pegem Akademi.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(1), 213-230.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 259-290.

Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(1), 528-547.

Atan, A. (2004). Verimli bir sanat eğitimi için plastik sanatlar eğitimi bölümü. *Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 28-30 Nisan 2004 Ankara.

Baştürk, S. ve Taştape, M. (2014). Bilişsel davranışların ölçülmesi. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed. Savaş Baştürk). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.

Bloom, B. S., Hastings, J. T. ve Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* New York: McGraw-Hill.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 3-14.

Cannon, H. M. ve Feinstein, A. H. (2005). Bloom Beyond Bloom: using the revised taxonomy to develop experiential learning strategies. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning, 32*, 348-356.

Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(3), 1619-1629.

Durmuş, B. (2017). 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının Bloom ve revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21*, 44-58.

Eber, P. A. ve Parker, T. S. (2007). Assessing student learning: applying Bloom's taxonomy. *Human Service Education, 27*(1), 45-54.

Eke, C. (2015). Dağlar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 345-353.

Eroğlu, D. ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education, 1*(1), 72-80.

Gezer, M., Şahin, İ. F., Sünkür, M. Ö. ve Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 433-455.

Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: İmplications for music education. *Arts Education Policy Review, 108*(4), 7-16.

Kırışoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven.* Ankara: Pegem Akademi.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice, 41*(4), 212-218.

MEB. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okul İzlencelerinde (programlarında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 267-274.

Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(1), 14-22.

Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yükselgün, Ö. ve Türkcan, B. (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki görsel sanat kültürü öğrenme alanının uygulanması. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12,* 337-366.

Zaidi, N. B., Hwang, C., Scott, S., Stallard, S., Purkiss, J. ve Hortsch, M. (2017). Climbing Bloom's taxonomy pyramid: Lessons from a graduate histology course. *Anatomical sciences education, 10*(5), 456-464.

Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi programının kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10*(1), 260-279.

Extended Abstract

Intorduction

Various classifications in the acquisitions in the curriculum have been made by taking into consideration the common characteristics to benefit the practitioner and to facilitate teaching. Although there are many classifications in terms of the acquisitions, the most accepted classification is the classification developed by Bloom et al. In this system, learning is divided into three main domains as cognitive, affective and psychomotor. Each domain has a hierarchical structure from simple to complex within itself (Baştürk & Taştepe, 2014). In 2001, Anderson and Krathwohl rearranged the taxonomy of Bloom and introduced several innovations to taxonomy. The most noteworthy innovation in the revised taxonomy is that the cognitive domain is dealt with in two dimensions: knowledge and cognitive processing. In addition, the categories of synthesis and evaluation have been transformed into the category of create, the highest level of cognitive process dimension of the cognitive domain (Tutkun, 2012).

The purpose of this study is to investigate how the primary school acquisitions of the renewed visual arts curriculum by 2018 will be distributed in accordance with the revised Bloom Taxonomy.

Method

In this study, document analysis method which is one of the qualitative research approaches is used. Document analysis can be defined as analysis of all written, visual materials such as books, magazines, newspapers, archives, letters, diaries, statistics, which contain information about the subject of the research (Aktaş, 2014). For this purpose, 65 primary school (1st grade-4th grade) acquisitions included in the Visual Arts Course Curriculum published by the Board of Education and Discipline in 2018 constitute the data of the research. The acquisitions in the Visual Arts Curriculum are differentiated according to the cognitive and affective domain categories of the Revised Bloom Taxonomy and they were quantified, and the relationships were evaluated by taking the percentage and frequency values into consideration.

The analysis of the acquisitions in the curriculum was carried out in two stages. First of all, all acquisitions in the curriculum have been analyzed individually by a researcher, a field expert and a curriculum development specialist. and the differences between individual results were discussed and a common judgment was tried to be reached. Then, the expert evaluation was carried out through panels. The panels continued until the experts agreed on all acquisitions.

Findings and Interpretation

In this study, the 65 acquisitions in the visual arts course primary school curriculum, which were prepared in 2008 and have been used since then, were analyzed in terms of grade level according to Revised Bloom Taxonomy. The acquisitions in the curriculum were categorized primarily as cognitive, affective and psychomotor. There is no acquisition in psychomotor skills in the curriculum. Cognitive acquisitions were evaluated according to the knowledge and cognitive processing dimensions of the revised Bloom Taxonomy and affective acquisitions were examined according to the affective domain categories.

It was determined that 12 (80%) of the acquisitions of primary school 1st grade of the visual arts course are cognitive, 3 (20%) is affective; 13 (76,55%) of the acquisitions of the 2nd and 3rd grades are cognitive and 4 (23,5 %) are affective; 13 (81%) of the acquisitions of the 4th grade are cognitive and 3 (19%) of them are affective. There is no acquisition in psychomotor domain. It is seen that the rates of cognitive and affective acquisitions are generally close to each other,

The 51 acquisitions related to 1st grade-4th grade in the primary school curriculum of the visual arts course were examined according to the sub-dimensions of knowledge and cognitive processing of the Revised Bloom Taxonomy and the places of all the acquisitions in taxonomy were determined.

According to this, 34% of the 1st grade achievements are conceptual, 41% are operational; 46% of the 2nd grade achievements are conceptual, 42% are operational; 64% of 3rd grade acquisitions are conceptual, 31% are operational; and 39% of the 4th grade acquisitions are conceptual, 38% are operational knowledge level. It is seen that the acquisitions in terms of all grades are mainly in conceptual knowledge and operational knowledge dimensions, and a small part of them is in the dimension of factual knowledge and metacognitive knowledge dimensions.

When we examine the cognitive processing dimension, it is seen that the acquisitions of the 1st grade is generally in *comprehension* and *application* categories, and the acquisitions of the 2nd, 3rd and 4th grade are in *comprehension*, *application* and *analysis* categories. In addition, it is seen that the acquisitions in the comprehension category start to gradually decrease starting from the 2nd grade, and the acquisitions in the analysis category increase at the same rate. Most of the acquisitions in all the grades are in the conceptual knowledge category of knowledge dimension and application category of scientific process dimension in almost equal number (5 acquisitions for 1st, 2nd and 4th grade; 4 acquisitions for 3rd grade). For each grade, it is seen that close and few acquisitions (one acquisition for 1st, 2nd and 4th grade, two acquisitions for 3rd grade) are in the evaluation and create category, which are the upper levels of cognitive domain. In addition, it is seen that there is no acquisition in the evaluate category in the 1st and 4th grade and in the create category in the 2nd grade.

Results

As a result, according to the revised Bloom Taxonomy, affective acquisitions were found to support cognitive acquisitions and were appropriate rate in the curriculum. It can be said that cognitive acquisitions are placed in the scientific process dimension in a quantity that can realize the acquisitions in the create category and can realize the specific objectives of the curriculum. In addition, it was considered as an important deficiency that there is no acquisition in the create category in the 2nd grade and evaluate category in the 1st and 4th grades.

Ekler

1. SINIF KAZANIMLARI

G.1.1.1. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını ifade eder.

Görsel sanat çalışması oluşturma süreci; araştırma, bilgiye ulaşma, gözlem, malzemenin belirlenmesi, tasarlama ve biçimlendirme basamaklarını içerir.

G.1.1.2. Görsel sanat çalışmalarında farklı materyal, malzeme, gereç ve teknikleri kullanır.

Uygulama yaptırılırken -öğrencinin bilgi düzeyi ve ekonomik imkânlar ölçüsünde- oyun hamuru, kil, kâğıt, boyar malzeme vb.nin yanı sıra dijital teknolojilerden (fotoğraf makinesi, tablet, akıllı tahta vb.)yararlanılması üzerinde de durulabilir.

G.1.1.3. Duygu ve düşüncelerini görsel sanat çalışmasına yansıtır.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.1.1.4. Görsel sanat çalışmalarını temalardan, konulardan, fikirlerden, şiirlerden, hikâyelerden esinlenerek oluşturur.

G.1.1.5. İki boyutlu yüzey üzerinde biçimleri düzenler.

Geometrik (kare, daire, üçgen vb.) ve organik biçimler oluşturularak renkli fon kartonu üzerinde düzenlenmesi sağlanır.

G.1.1.6. Görsel sanat çalışmasında figür-mekân ilişkisini ifade eder.

Yakınlık, uzaklık, büyüklük ve küçüklük ilişkileri üzerinde durulur.

G.1.1.7. Görsel sanat çalışmasında büyüklük-küçüklük ilişkilerini kullanır.

Bir sanat eserindeki benzer veya farklı olan objeler arasındaki büyüklük-küçüklük ilişkisi açıklanarak uygulamalar yaptırılır.

G.1.1.8. Çevresindeki objeleri ve figürleri gözlemleyerek çizimlerini yapar.

Sanatçıların çevrelerinde olup bitenleri çok daha dikkatli gözlemleyebilmeleri üzerinde durulur. Bunun aynı zamanda bir sorumluluk olduğu belirtilir ve duyarlılığı da beraberinde getiren bir davranış olduğu anlatılır.

G.1.1.9. Üç boyutlu çalışma oluşturur.

Bu çalışmalar oluşturulurken kesme, yapıştırma, elle şekillendirme gibi teknikler kullanılarak origami, kil ile şekillendirme vb. çalışmalar oluşturulabilir. Çalışma yardımlaşma ile gerçekleştirilebilir.

G.1.1.10. Görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını kullanır.

Renk: *Ana renk*

Çizgi: *Zikzak, nokta, dalgalı, spiral*

Biçim/Şekil: *Geometrik, organik*

1.2. Kültürel Miras

G.1.2.1. Sanatın, kültürün bir parçası olduğunu fark eder.

Farklı sanat örneklerinden hareketle, sanatın bir milleti, toplumu veya medeniyeti oluşturan yerel ve evrensel değerler içeren kültür ürünleri olduğu üzerinde durulur.

G.1.2.2. Müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi, ören yeri vb. ile ilgili izlenimlerini söyler.

Gerçekleştirilecek müze, ören yeri, sanatçı atölyesi ziyareti veya müze, ören yeri ile ilgili video, film, belgesel, sanal tur izletimi sonrası veya müze, ören yeri, sanatçı atölyesi ile ilgili görseller gösterildikten sonra düşüncelerini söylemeleri istenir.

1.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik

G.1.3.1. Yapay objelerle doğal objeleri ayırt eder.

Sanat eserleri de dâhil olmak üzere çevresindeki yapay ve doğal somut nesneleri tanımaları sağlanır.

Nesneler incelendikten sonra, bu nesneler üzerindeki renk, çizgi ve biçim/şekil gibi sanat elemanları gösterilir. Sonrasında kendilerinden bu tarz bir yaklaşımla en az beş nesne belirlemeleri ve hangi biçim, çizgi ve renklerden oluştuklarını söylemeleri istenebilir.

G.1.3.2. Sanat eserinin biçimsel özelliklerini söyler.

Sanat eseri öğrencinin yaş ve düzeyine göre seçilir; eser, renk, çizgi, biçim/şekil açısından incelenir.

G.1.3.3. Sanat eserleri arasındaki farklılıkları açıklar.

Heykel, resim, seramik, mimari yapı vb. sanat eseri örnekleri arasındaki farklılıklar üzerinde durulur.

2. SINIF KAZANIMLARI

G.2.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken karşılaştığı sorunlara çeşitli çözümler bulur.

Belirlenen konuyu nasıl ifade edeceği, mekânı nasıl oluşturacağı, hangi renkleri, çizgiyi, biçimi/şekli ve formu kullanacağı sorgulatılır.

G.2.1.2. Görsel sanat çalışmasını oluştururken beklenmedik/öngörülemeyen sonuçların ortaya çıkabileceğini fark eder.

Yapılması planlanan ve düşünülen şeylerin çalışmaya başladıktan sonra o anki duruma ve sürece bağlı olarak değişebileceği, bunun da olağan olduğu üzerinde durulur.

G.2.1.3. Çalışmasına hayallerini yansıtır.

Hayal kurmanın ne olduğu örneklendirilerek öğrencilere bununla ilgili çalışma yaptırılır.

G.2.1.4. Farklı yazılı kaynak, kavram ve temalardan esinlenerek görsel sanat çalışmasını oluşturur.

G.2.1.5. Görsel sanat çalışmasında ön ve arka planı kullanır.

İki boyutlu sanat eserleri üzerinde ön ve arka planın ne olduğu üzerinde durulur. Sonra aile kavramının ele alındığı bir resim yapmaları istenebilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.2.1.6. Görsel sanat çalışmasında ölçü ve oran-orantıya göre objeleri yerleştirir.

G.2.1.7. Görsel sanat çalışmasını oluşturmak için gözleme dayalı çizimler yapar.

Okul bahçesinden, sınıftaki bir nesneden, çiçekten, oyuncaklarından vb. yola çıkarak çizim yapmaları üzerinde durulur.

G.2.1.8. Günlük yaşamından yola çıkarak görsel sanat çalışmasını oluşturur.

Doğal çevreyi bozan ve onu yok eden olgular üzerinde durulabilir. Afişin ne olduğu ve niçin yapıldığı açıklanabilir. Çevrelerindeki bu olgulara örnek vermeleri ve sonrasında çevre duyarlılığı konusunda afiş yapmaları istenebilir.

G.2.1.9. Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.

Bu çalışmalar oluşturulurken elle şekillendirme tekniği kullanılabilir. Bu kapsamda basit şekilde hayvan, meyve ve günlük kullanım eşyaları gibi şekillendirmeler yapılabilir.

G.2.1.10. Görsel sanat çalışmasını oluştururken sanat elemanlarını kullanır.

Renk: *Ara renk*

Form: *Küp, silindir, piramit, koni, küre vb. üç boyutlu form*

Çizgi: *Dikey, yatay, diyagonal*

Biçim/Şekil: *İki boyutlu geometrik ve organik*

2.2. Kültürel Miras

G.2.2.1. Türk kültürüne ait mimari elemanları açıklar.

Cumba, kerpiç, dikdörtgen pencere, avlu, çatı, tavan, kapı gibi mimari elemanlar örnekler üzerinden gösterilir.

G.2.2.2. Sanat eserlerindeki farklı kültürlere ait motifleri inceler.

Özellikle sembolik anlamlar taşıyan yerel ve evrensel motifler üzerinde durulur. Yaratıcı drama yönteminden yararlanılarak grup çalışması ile incelenen motifler canlandırılabilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.2.2.3. Geleneksel Türk sanatlarından örnekler verir.

Geleneksel Türk sanatları üzerinde durulur. Ebru, minyatür, çini vb. örnekler gösterilir. Aralarındaki farklar açıklanır. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.2.2.4. Müze, sanat galerisi, sanat atölyesi, ören yeri vb. mekânların sanat açısından önemini ifade eder.

G.2.2.5. Diğer kültürlere ait mimari elemanları açıklar.

Geleneksel Japon evleri, Eskimo evleri vb. yaşam mekânları örnek gösterilir.

2.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik

G.2.3.1. Sanat eserinin konusunu söyler.

Konusu figüratif, portre, natürmort ve peyzaj olan sanat eseri örnekleri gösterilerek aralarındaki farklar üzerinde durulur.

G.2.3.2. Kendisinin ve akranlarının çalışmalarındaki fikirleri ve duyguları yorumlar.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

3. SINIF KAZANIMLARI

G.3.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır.

Beyin fırtınası ile başlayan, tasarlama ve görsel sanat çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden sürecin bilinmesi ve uygulanması sağlanır.

G.3.1.2. Görsel sanat çalışmasını oluştururken ifadeci yaklaşımı kullanır.

Öğrencilerin karne sevinci, spor etkinliklerinden duyduğu heyecanı vb. duyguları çalışmalarına yansıtmaları istenebilir.

G.3.1.3. Görsel sanat çalışmasını yaparken güncel kaynaklara dayalı fikirler geliştirir.

Güncel sözlü, yazılı ve görsel kaynaklar incelenebilir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.3.1.4. Gözleme dayalı çizimlerinde geometrik ve organik biçimleri kullanır.

Gözleme dayalı çizimlerde çiçek, yaprak, deniz kabuğu vb. nesnelerin geometrik ve organik biçimleri üzerinde durulur.

G.3.1.5. İki boyutlu çalışmasında ön, orta, arka planı kullanır.

G.3.1.6. Ekleme, çıkarma, içten ve dıştan kuvvet uygulama yoluyla farklı malzemeleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar.

Ahşap, metal, kumaş, balon vb. ile atık malzemeler kullanılarak üç boyutlu çalışma yapılması sağlanır.

G.3.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.

Renk: *Sıcak, soğuk*

Mekân: *Pozitif-negatif (doluluk-boşluk)*

Denge: *Simetrik, asimetrik*

Kontrast: *Koyu-açık ve zıt*

3.2. Kültürel Miras

G.3.2.1. Sanat eserleri ile geleneksel sanatların farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığını açıklar.

Sınıfa İstiklâl Savaşı ile ilgili yağlı boya tablo ve Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ni yansıtan minyatür çalışması örneği getirilebilir. Bunların teknik, tür ve kullanılan malzemeye göre farklı oldukları ancak her ikisinin de kendi yapıldıkları dönemin kültürleri ve sosyal olaylarını yansıttıkları üzerinde durulabilir. Ayrıca bu süreçte Mustafa Kemal Atatürk ve silah arkadaşlarından, şehit olan askerlerden bahsedilebilir.

G.3.2.2. Kendi (Millî) kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserlerini karşılaştırır.

Müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi, ören yeri vb. yerlere planlı ve programlı ziyaretler yapılır. Bu imkânların bulunmadığı yerlerde tıpkıbasımlardan, belgesellerden vb. öğretim materyallerinden yararlanılır.

G.3.2.3. Sanat eserlerinin madde, form ve fonksiyonu arasındaki ilişkiyi açıklar.

Gözyaşı şişesi, güneş kursu, su kabı, lahit, sikke vb. eserlerin hangi malzeme, form ve ne amaçla yapılmış olduğu üzerinde durulur.

3.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik

G.3.3.1. Yerel kültüre ait motifleri fark eder.

G.3.3.2. Portre, peyzaj, natürmort ve betimsel sanat eseri örneklerini karşılaştırır.

Portre, peyzaj, natürmort ve betimsel sanat eserlerine örnek olarak Nazmi Ziya'nın peyzajları, Mahmut

Cüda ve Feyhaman Duran'ın natürmortları, Sami Yetik'in İstiklâl Savaşı'nı konu edinen vb. eserler verilebilir.

G.3.3.3. Sanat eserinde kullanılan sanat elemanları ve tasarım ilkelerini gösterir.

Bu seviyeye kadar öğrenilen sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin eser üzerinde gösterilmesi ve söylenmesi sağlanır.

G.3.3.4. İncelediği sanat eseri hakkındaki yargısını ifade eder.

Burada tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargı aşaması üzerinde durulur.

Tanımlama:

Eserde neler görüyorsunuz?

Eserde hangi malzemeler kullanılmıştır?

Bu hangi sanat formudur?

Hangi renkleri görüyorsunuz?

Çözümleme:

Renkler nasıl düzenlenmiştir?

Eserde sıcak renkler mi soğuk renkler mi hâkim?

Eserde hangi çizgiler kullanılmıştır? (düz, eğri, kırık, zikzak, hepsi)

Eserde denge nasıl oluşturulmuştur?

Eserde mekân nasıl oluşturulmuştur? (düz, üst üste, derin vb.)

Yorumlama: Yargı:

Eser size ne hissettiriyor? Bu eser değerli midir? Niçin?

Eser ne gibi bir ses veriyor? Bu eseri odana asmak ister misin? Niçin?

Eserde ne anlatılmak isteniyor? Bu eser ile tıpkıbasımı arasındaki fark nedir?

Bu esere bir isim vermek isteseydiniz ne verirdiniz?

Sanat eserinin ismi çalışmanın içeriğini yansıtıyor mu?

G.3.3.5. Sanat eseri ve sanat değeri olmayan nesneler arasındaki farkları ifade eder.

G.3.3.6. Sanat eserinin bir değere sahip olduğunu fark eder/kavrar.

Bir sanat eserinin duyuşsal, ekonomik, politik, tarihî ve bunun gibi unsurlar açısından değerlendirilmesinin gerekçeleri üzerinde öğrenci seviyesi dikkate alınarak durulur.

G.3.3.7. Sanat alanındaki etik kuralları açıklar.

Öğrencinin sanat alanındaki etik kurallara ilişkin olarak yapılan bir çalışmaya saygı duyması, arkadaşının yaptığı çalışmayı kopya etmemesi veya çalışmasını başkasına yaptırmaması gerektiği üzerinde durulur.

4. SINIF KAZANIMLARI

4.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme

G.4.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır.

Beyin fırtınası ile başlayan, fikirleri sentezleme, tasarlama, eskiz yapma ve görsel sanat çalışmasını oluşturmaya kadar devam eden sürecin bilinmesi ve uygulanması sağlanır.

İsraf konusunun ele alınacağı ve biçimlendirme basamaklarını (fikir, eskiz, malzeme seçimi, tasarım ve

ürün) içeren bir çalışma yapması istenir. Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.4.1.2. Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur.

G.4.1.3. Görsel sanat çalışmasında kompozisyon birliğini oluşturmak için seçimler yapar.

Görsel sanat çalışmasında sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin bir kompozisyon dâhilinde kullanılması sağlanır.

G.4.1.4. İki boyutlu yüzey üzerinde derinlik etkisi oluşturur.

Oluşturulan biçimlerle derinlik etkisi sağlamak için üst üste yerleştirme, ölçüde değişiklik ve kompozisyonda yer değişikliği kullanılır.

G.4.1.5. Gözleme dayalı çizimlerinde kontur çizgisini ve gölgeleme tekniklerini kullanır.

Kontur, tek çizgi olarak ele alınmalıdır. Örneğin çevredeki mimari yapılar seçilebilir. Mimari yapının ışık alan ve almayan yüzeylerini basit düzeyde karalayarak gölgelendirmesi sağlanır.

G.4.1.6. Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar.

4.2.4. numaralı kazanımda belirtildiği gibi müzelerdeki farklı kültürlere ait eserler incelendikten sonra öğrencilerde oluşan fikirler doğrultusunda (kil vb. malzemelerle) uygulamalar yaptırılabilir. Ayrıca 4.1.7. numaralı kazanımda belirtilen renk ve doku elemanlarını çalışmasında gösterir.

G.4.1.7. Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır.

Renk: *Rengin türleri, açık, koyu, yoğun*

Doku: *Gerçek, yapay*

Değer (valör): *Bir rengin şiddeti, derecelendirme ve gölgelendirme*

Çeşitlilik: *Bir veya birden fazla sanat elemanının ilgi yaratmak için bir arada kullanılması*

4.2. Kültürel Miras

G.4.2.1. Sanatçı ve zanaatkârın rollerini söyler.

G.4.2.2. Türk kültürüne ve diğer kültürlere ait mimari yapıların belirgin özelliklerini karşılaştırır.

Özellikle bu kazanımda tarihî yapılar tercih edilir. En az iki kültüre ait tarihî yapılardaki kubbe, kemer, pencere, kapı, mekân içi süsleme vb. yapı unsurları arasındaki farklılıklara dikkat çekilir.

G.4.2.3. Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır.

Türk kültürü başta olmak üzere Avrupa, Asya, Afrika vb. gibi en az iki kültüre ait sanat eserlerinin form, konu, malzeme, teknik özellikleri vb. bakımından karşılaştırılması sağlanır.

G.4.2.4. Müzedeki farklı kültürlere ait sanat eserlerindeki ortak özellikleri söyler.

Müze, sanat galerisi, sanatçı atölyesi, ören yeri vb. yerlere planlı ziyaretler yapılır. Bu imkânların bulunmadığı yerlerde tıpkıbasımlardan, belgesellerden vb. materyallerden yararlanılır. Arslan, boğa, kartal, hayat ağacı motifi gibi örnekler üzerinde durulabilir.

G.4.2.5. Görsel sanat alanındaki meslekleri söyler.

Fotoğraf sanatçısı, heykeltıraş, ressam, mimar, illüstratör, tasarımcı, küratör, restoratör, nakkaş, hattat gibi meslekler üzerinde durulur.

4.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik

G.4.3.1. Soyut, gerçekçi ve figüratif sanat eserleri arasındaki farkları açıklar.

G.4.3.2. Bir sanat eserini seçmesindeki tercih sebebini açıklar.

Farklı üsluplarda yapılmış sanat eseri örnekleri öğrencilere seçtirilebilir. Öğrencilerin seçtikleri o eseri niçin tercih ettiklerini açıklamaları sağlanabilir.

G.4.3.3. Estetik tercihlerin kişilere göre nasıl değiştiğini ifade eder.

Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.

G.4.3.4. Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.

Öğrenciye sanat alanındaki etik kurallara ilişkin olarak başkasına ait eserlerin kopyalanmaması, akran değerlendirmesinde nesnel davranılması, çalışmaların bir başkasına yaptırılmaması gerektiği vurgulanmalıdır.

Urhal, N. ve Can, Ü. K. (2019). Viyolonsel eğitiminde başlangıç yay tekniklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(3), 1949-1967.

*Uluslararası **T**ürkçe **E**debiyat **K**ültür **E**ğitim Dergisi Sayı: 8/3 2019 s. 1949-1967, TÜRKİYE*

Araştırma Makalesi

VİYOLONSEL EĞİTİMİNDE BAŞLANGIÇ YAY TEKNİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Necla URHAL**

Ümit Kubilay CAN***

Geliş Tarihi: Ocak, 2019 ***Kabul Tarihi: Ağustos, 2019***

Öz

Araştırmada viyolonsel eğitiminde başlangıç yay tekniklerinin eğitimci görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın önemi viyolonsel alanında yay tekniği ile ilgili eğitimci görüşlerinin alan yazında az oluşuyla ilgilidir. Tekniklerin eğitimci görüşleri doğrultusunda incelenip öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi literatürün zenginleşmesi açısından önemlidir. Araştırma anket formunun ölçtüğü nitelikler ile sınırlandırılmıştır. Tablolarda ilk olarak katılımcı cevapları ortak görüş altında kodlanmıştır. Sonrasında ise sorulara verilen cevapların nedenleri ile ilgili verilerin katılımcı sayısına göre dağılımları verilmiştir. Ankette bulunan on dört soru sırası ile katılımcıların görüşleri doğrultusunda çözümlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Oluşturulan tablolarda eğitimci görüşleri, frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; viyolonsel eğitiminde başlangıç yay tekniklerine yönelik birçok ortak ve farklı görüşlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Viyolonsel Eğitimi, yay teknikleri, öğretim yöntemleri, eğitimci görüşleri.

ANALYSIS OF BEGINNER STRING TECHNIQUES IN VIOLONCELLO TRAINING

Abstract

In cello training, it is essential for students to emphasize the technical skills of sitting-standing, right hand and left hand including beginner level to be able to comprehend and apply advanced techniques in an effective way. In this direction, to reveal the technical opportunities of the instrument, methods and techniques related to the instruction, material use and the difficulties which are experienced becomes important depending on the beginner level of violoncello training. In this study, it is aimed to analyze beginner string techniques in cello training in accordance with the trainer opinions. It is thought that he results of this study are going to be instructive for trainers, researchers and students. In this research, descriptive scanning model was used and its sample consisted of 17 cello trainers. In the research, survey form was used in data collection. Survey form composed of three aspects related to instruction of standing-sitting string techniques, methods and

* Bu çalışma 2018 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müzikoloji Ana Sanat Dalı Performans Sanat Dalı Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanan "Viyolonsel Eğitiminde Başlangıç Yay Tekniklerinin Eğitimci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı; Müzik Öğretmeni, necla-123@hotmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi; Kocaeli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, kubican_gitar@hotmail.com

techniques which were taught, and the use of instructional materials. As a result of the research, it was revealed that there are a number of common and different opinions related to beginner string techniques in cello training in accordance with the trainer opinions.

Keywords: Cello training, string techniques, string instruments, trainer opinions.

Giriş

Eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısaca bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun şekilde geliştirilmesi sürecidir. Eğitimin genel amacı; bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2017).

Müzik eğitimi ise, daha çok sessel ve işitsel nitelikli bir sanat eğitimi olarak güzel sanatlar eğitimini en önemli dallarından birini oluşturur. Sanat eğitiminin bir kolu olan müzik eğitimi, "bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma", "bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma" ya da "bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme" sürecidir (Uçan, 2005'ten akt. Şişman, 2010).

San (1977), sanat eğitiminin sadece belli bir uğraşısı olan bir sanatçı yetiştirmek amacıyla değil, sanat yoluyla bireyde duyu, duyum, algılama, imgeleme, düşünme, anma, çağrışım gibi güçleri eğitmek amacıyla da verildiğini ifade etmektedir ve gerçekçi bir eğitimin, bilimle sanatın iş birliğine dayanması gerektiğini belirtmektedir (San, 1977'den akt. Çoşkuner, 2015).

"Güzel sanatlar eğitimi, özelde müzik eğitimi öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi için gerekli alanların başında gelmektedir" (Can ve Öztürk 2018, s. 2028). Müziksel eğitimin önemli bir ögesi çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi, bireysel ve toplumsal özelliği bulunan bir eğitimdir. Sosyal yaşamı oldukça ilgilendiren etkileyen, insanların, toplumların ve ulusların yaşamında önemli bir yer tutan, kültürel öğelerle tanıştırıcı ve onları geliştirip yansıtıcı bir uygulama alanıdır (Uslu, 1998). "Müzik eğitimi başlangıçta aile sonrasında ise sosyal çevre ile formal ve informal yapıdaki eğitim kurumları vasıtasıyla gerçekleştirilir" (Yungul, 2018, s. 1339).

Viyolonsel, keman ailesinin, viyolaya göre bir oktav pes sesli sazıdır. Tekniği kemana benzer, tek farkı ince sesleri çıkarmak için sapın üst bölümlerinde sol elin başparmağının kullanılmasıdır. Zengin, insan sesine yakın, sıcak ses tonu ve güçlü pizzicatoları ile sevilen ve geniş repertuvarı olan bir çalgıdır (Feridunoğlu, 2004).

Viyolonsel eğitimi; günümüz Türkiye'sinde, güzel sanatlar liseleri, devlet konservatuarları ve müzik ve sahne sanatları fakülteleri hariç hiçbir örgün eğitim kurumunda orta öğretim kapsamında bulunmamaktadır. Lisans düzeyinde ise, yine örgün eğitim kapsamında mesleki müzik eğitimi veren üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri müzik eğitimi ana bilim dallarında, müzik ve sahne sanatları fakültelerinde, devlet konservatuarlarında ve güzel sanatlar fakültelerinin müzik bölümlerinde yer almaktadır (Birel, 2014).

Viyolonsel eğitim müziğinde, çalgı toplulukları ve orkestra derslerinin yanında oda müziği çalışmalarında düo, trio, kuartett ve kentet'lerde kullanılan önemli bir çalgıdır. Viyolonsel her ne kadar 17. yüzyılda kimlik kazanmış ve her yönden gelişimini tamamlasa da tarihsel süreçte yer alan birçok bestecinin eserinde gerek solo ve gerek eşlik çalgısı olarak, oldukça zengin bir repertuvarı vardır (Dikici, 2014).

Çalgı aletlerinin her biri için ayrı bir çalma tekniği vardır. Her çalgıda olduğu gibi viyolonsel eğitiminde de doğru teknik ile çalgı çalmak önemlidir. Çalma tekniğini geliştirmek için etüt ve egzersizlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de metot belirlemenin önemi büyüktür. Viyolonsel icrasında doğru oturuştan sonra doğru yay tutuşu ve sağ el teknikleri bununla birlikte sol el teknikleri devreye girmektedir

Yay kullanımı viyolonsel çalmada büyük önem taşımaktadır. Yay; sağ elde başparmak ve diğer parmakların arasına yerleştirilir. Parmaklarda kasılma olmamalı, yayın üstünde rahat olmalıdır. Çünkü yay tutuşu ve yayın kullanımı çalgıdan çıkan sesin kalitesini belirler.

Problem

Öğrencinin viyolonselde ileri seviye tekniklere rahat bir şekilde ulaşabilmesi için, başlangıç düzeyinde sağ el tekniklerini etkin bir biçimde kavraması gerekir. İlk aşamada yay tutuşunu doğru şekilde kavrayamamak karmaşık sorunları beraberinde getirmektedir. Sağ el tekniği, öğrencinin yay tutuşunu, yay çekiş-itiş hareketini, ön kol-arka kol, bilek-başparmak rahatlığı, tel geçiş çalışmaları ve viyolonselden güzel ses çıkarma çalışmalarını kapsamaktadır. "Viyolonsel eğitiminde, nitelikli bir yorum oluşturabilmenin yolu kişiye özgü olan doğru pozisyonu bulmakla ve doğru tekniklerin kullanımıyla mümkündür. Bahsi geçen bu iki durum hedeflenen müzikaliteye ulaşmada belirleyici unsurdur" (Güçlü 2017, s. 34). Bu araştırmada, viyolonsel eğitiminde duruş-tutuş, kullanılan öğretim teknik-yöntemlerin ve öğretici materyallerin kullanımını kapsayan başlangıç yay tekniklerinin öğretimine yönelik eğitimci görüşleri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yay tekniklerinin eğitimci görüşleri doğrultusunda incelenip ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1) Viyolonsel eğitiminin başlangıç düzeyinde duruş-tutuş-yay tekniklerinin öğretimine yönelik eğitimci görüşleri nelerdir?

2) Viyolonsel eğitiminin başlangıç düzeyinde kullanılan teknik-yöntemlerin öğretimine yönelik eğitimci görüşleri nelerdir?

3) Viyolonsel eğitiminin başlangıç düzeyinde öğretici materyallerin kullanımına yönelik eğitimci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Viyolonsel eğitiminde yay tutuşunun önemi büyüktür. Doğru yay tutuşundan sonra başlangıç aşamasında yay tekniklerinin doğru bir sıra ile öğretilmesi ileri seviye yay tekniklerine ulaşmada rol oynayan önemli bir etkendir. Eğitimci görüşleri doğrultusunda şekillenen araştırma sonuçlarının, viyolonsel eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitimci görüşleri viyolonsel öğrencileri için de eğitim aracı olma yönünde önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada; betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli yaşanmış veya mevcut durumda devam eden bir durumu, var olduğu hâliyle betimleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

"Betimsel araştırmalar için, evrenin %10'unu oluşturan bir örneklemde olabilecek en az oran olarak dikkate alınır" (Özen ve Gül, 2007, s. 415). Bu araştırmanın örneklemini farklı kurumlarda görev yapan on yedi viyolonsel eğitimcisi oluşturmaktadır. Türkiye'de mesleki müzik eğitim veren kurumlarda çalışan viyolonsel eğitimcilerinin sayısı düşünüldüğünde örneklem olarak seçilen grubun sayısal olarak yeterli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya seçilen viyolonsel eğitimcileri ile çalışılmasının nedeni, seçilen eğitimcilerin bu alanda önemli kurumlarda mesleki tecrübeye sahip isimler olmalarıdır. Bunun yanında araştırmanın örneklem grubunu farklı mesleki müzik eğitim veren kurumlarda görev yapan eğitimciler oluşturmaktadır. Bu kurumların yapısal ve içerik farklılığından dolayı eğitim programlarında farklı yaş grupları ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu kurumlarda görev yapan eğitimciler, farklı yaş gruplarına yönelik gerçekleştirdikleri eğitime bağlı olarak farklı mesleki deneyime sahip olabilmektedirler. Bu çalışmada yer alan uzman eğitimcilerin, çalışmanın probleminin çözümünde geniş bir görüş zenginliği kazandıracakları düşünülmüştür.

Bu bağlamda araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan uzmanlara dair mesleki deneyimleri ve çalıştıkları kurum verilerinin frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1: Eğitimcilerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mesleki Deneyim	Kişi Sayısı	Yüzde
0-5	4	23.00
6-10	2	12.00
11-15	3	19.00
16-20	4	23.00
21 ve üzeri	4	23.00
Toplam	17	100

Araştırmaya katılan eğitimcilerin mesleki deneyimlerine ilişkin verilere bakıldığında; 0-5, 16-20, 21 ve üzeri yıl deneyime sahip 4 kişi, 11-15 yıl deneyime sahip 3 kişi, 6-10 yıl deneyime sahip eğitimci sayısının ise 2 kişi olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Eğitimcilerin Çalıştıkları Kuruma İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kurum	Kişi Sayısı	Yüzde
Eğitim Fakültesi	5	30.00
Konservatuvar	4	23.00
Özel Müzik Kurumları	4	23.00
Ortaokul, Lise	2	12.00
Güzel Sanatlar Fakültesi	2	12.00
Toplam	17	100

Araştırmaya katılan eğitimcilerin çalıştıkları kuruma ilişkin verilere bakıldığında; eğitim fakültesinden 5 kişi, konservatuvar ve özel müzik kurumlarından 4 kişi, güzel sanatlar fakültesi-ortaokul ve liseden ise katılan 2 kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanılmasında araştırmacı tarafından oluşturulan 14 soruluk anket formu kullanılmıştır. Formun oluşturulması aşamasında, "duruş-tutuş-yay tekniklerinin öğretimi", "teknik-yöntemlerin öğretimi" ve "öğretici materyallerin kullanımı", viyolonsel eğitiminin başlangıç yay tekniklerinin öğretimini içeren üç alandan yararlanılmıştır. Anket

formunun hazırlanmasında 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkiye'deki farklı üniversitelerden alınan görüşler doğrultusunda eğitimciler ile e-posta yoluyla iletişim sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Anket formu içinde bulunan, öğretim görevlilerin mesleki deneyimleri ve çalıştıkları kurum ile ilgili bilgiler sayısal olarak tabloda ifade edilmiştir. Tablolarda; viyolonsel eğitimcilerinin teknikleri uygularken kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler ilk olarak ortak görüş altında kodlanmıştır. Sonrasında ise sorulara verilen cevapların nedenleri ile ilgili verilerin katılımcı sayısına göre dağılımları verilmiştir. Ankette bulunan on dört soru sırası ile katılımcıların görüşleri doğrultusunda çözümlenmiş olup frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Bulgular

1) Viyolonsel Eğitiminin Başlangıç Düzeyinde Kullanılan Teknik-Yöntemlerin Öğretimine yönelik Eğitimci Görüşleri Nelerdir?

Tablo 3: Viyolonsel Eğitiminde Temel Yay Tutuşuna Ortalama Kaç Ders Saati Ayrılmalıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
3-5 ders saati ayrılmalı	6	35.00
4-6 ders saati ayrılmalı	5	30.00
8-12 ders saati ayrılmalı	4	23.00
Hedef gerçekleşene kadar	1	6.00
1 ders saati ayrılmalı	1	6.00
Toplam	17	100

Tablo 3 incelendiğinde yay tutuşuna ortalama 3-5 ders saati (6K) 4-6 ders saati ayrılmalı (5K), 8-12 ders saati ayrılmalı (4K), hedef gerçekleşene kadar (1K) ve 1 ders saati ayrılmalı (1K) yönünde görüş belirtildiği görülmektedir.

Tablo 4: Viyolonsel Eğitiminde Temel Yay Tutuşu ve Çekişini Öğretirken İzlediğiniz Yöntemleri Nasıl Sıralarsınız? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Anlatım, gösterip, yaptırma	13	76.00
Arşe yerine nesneler kullandırmak	2	12.00
Ayna karşısında çalışma	2	12.00
Toplam	17	100

Tablo 4 incelendiğinde eğitimcilerin yay tutuş ve çekişi öğretirken; anlatım, gösterip-yaptırma tekniğini izlerim (13K) arşe yerine nesneler kullandırırım (2K), ayna karşısında çalışılmasını söylerim (2K) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların anlatım, gösterip-yaptırma yöntemine yönelik cevapları incelendiğinde; yayı tanıtma, yay tutuşunu gösterme, öğrenciye tutturma, kol hareketlerini anlatıp yayı tel üzerine yerleştirdikten sonra baş, işaret parmaklarının kontrolünün sağlanması ve öğrencinin uygulamasını isteme, metronom ile çalıştırma, yayı bölümlere ayırarak çalışmasını isteme yönünde ortak cevapların olduğu belirlenmiştir. Arşe yerine nesneler kullandırma yöntemi incelendiğinde ise; kalın kalem, çakmak gibi nesneler tutturup arşeyi kavramasına ön hazırlık yaparım (1K), arşe içine rulo geçirerek yay açısını korumasını sağlarım (1K) şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 5: Viyolonsel Eğitiminde Başlangıç Düzeyinde Öğrencilerin Yay Çekiş Tekniklerinden Kaynaklı (Detache, Legato, Staccato, Spiccato) Karşılaştıkları Sorunlar Genel Olarak Nelerdir? Nedeni? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Sağ kolun kullanımına yönelik sorunlar	9	53.00
Solfej ve müzik teorisi ile ilgili öğrenci yetersizlikleri ile ilgili sorunlar	4	23.00
Yetersiz çalışma ile ilgili sorunlar	2	12.00
Tekniklerin bilişsel boyutunun eksik bırakılması ile ilgili sorunlar	2	12.00
Toplam	17	100

Tablo 5 incelendiğinde; sağ kolun kullanımına yönelik sorunlar olduğunu belirten 9 katılımcı, solfej ve müzik teorisi ile ilgili öğrenci yetersizlikleri ile ilgili sorunlar olduğunu belirten 4 katılımcı, tekniklerin bilişsel boyutunun eksik bırakılması ve yetersiz çalışma yönünde görüş belirten 2 katılımcı olduğu görülmektedir.

Sağ kolun kullanımına yönelik sorunlar incelendiğinde; kolun ağırlığının istenilen düzeyde kullanılamaması, düzgün ses çıkarılamaması, el-kol, ön kol, dirsek, omuz detayları ile yayı dengede düz şekilde tutamama, başparmağın etkin kullanılamaması, farklı tel yüksekliklerine ve değişen tellere geçme problemi, bastırmadan kolun ağırlığı ile yay çekememe, yayı çekip iterken yayın açısındaki değişiklikler şeklinde ortak cevaplar verildiği görülmektedir. Solfej ve müzik yetersizlikleri ile ilgili sorunların ise; ritimsel ve tartımsal hatalar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6: Viyolonsel Eğitiminde Öğrencinin Daha Etkin Yay Kullanabilmesi İçin Eğitim Sürecinde Neler Yapılabilir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Sözlü yönlendirmeler	11	65.00
Teknik egzersizler/düzeltmeler	6	35.00
Toplam	17	100

Tablo 6 incelendiğinde, daha etkin yay kullanımı için "sözlü yönlendirme yaparım" şeklinde görüş belirten 11 katılımcı, "teknik egzersiz/düzeltmeler veririm" şeklinde görüş belirten 6 katılımcı olduğu görülmektedir.

Sözlü yönlendirme yaparım cevabı veren katılımcılar; öğrenciyi çalışmaya (metronom, iyi gözlem, bol tekrar) motive ederim (6K), yay tutuşa ağırlık verip sonra yay tekniklerine geçiş yaptırırım (1K), viyolonsel sanatçılarının videolarının izlemesini sağlarım (1K), sağ elin sol el üzerindeki etkisini anlatırım (1K), öğrencinin kaslarını güçlendirmesi için yüzme ve dansa yönlendiririm (2K) şeklinde belirtmişlerdir. Teknik egzersiz/düzeltmeler veririm cevabı veren katılımcılar; ön kol hareketini esas alarak omuz ve dirseği doğru açıda tutmasını sağlarım (1K), sağ el egzersizlerine yoğunlaştırırım (2K), etüt ve yay çalışması yaptırırım (2K), enerji tasarrufu, nefes ve rahatlık üzerine çalışmalar yaptırırım (1K) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

2) Viyolonsel Eğitiminin Başlangıç Düzeyinde Kullanılan Teknik-Yöntemlerin Öğretimine Yönelik Eğitimci Görüşleri Nelerdir?

Tablo 7: Başlangıç Yay Öğretiminde Yay Çekme Çalışmalarında İlk Olarak Hangi Telde Çalışılması Gereklidir, Nedeni? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Sol teli ile başlanılmalıdır.	11	65.00
Re teli ile başlanılmalıdır.	4	23.00
Sol ve Re teli ile başlanılmalıdır.	2	12.00
Toplam	17	100

Tablo 7 incelendiğinde; yay çekme çalışmaları ilk olarak "sol telinde başlatılmalıdır" şeklinde görüşünü belirten 11 katılımcı, "re telinde başlatılmalıdır" görüşünü belirten 4 katılımcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların; sol teli ile çalışılmalıdır cevabı incelendiğinde; öğrencinin anatomik yapısından, sağ kolun, rahatlığı, kolaylığı ve elin en doğal halinde çalabilme yetisinden (8K), telin doğal duygu vermesinden (1K), iç kol ve ön kol hareketlerinin en net şekilde görülebileceği tel olmasından (2K) dolayı sol telinde başlanılmalıdır şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların; re teli ile çalışılmalıdır cevabı incelendiğinde; vücut anatomisinin rahatlığı ve kol açısının kolaylığı, yayın teli 90 derecelik açıyla ısırması, doğru hız ve basıncın ayarlanabilmesi (4K) nedeni ile re telinde başlanılmalıdır yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların; sol ve re teli ile çalışılmalıdır cevabı incelendiğinde ise; çalıcının en az yorulma ile çalabileceği teller olması nedeni ile sol ve re telinde başlanılmalıdır (2K) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 8: Viyolonsel Eğitiminde Temel Olarak Hangi Yay Tekniklerini Öğretmektesiniz? Eğitim Sürecinde Yer Vermediğiniz Teknikler Bulunmakta mıdır? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Eğitim sürecinde bütün yay tekniklerini öğretiyorum.	12	69.00
Eğitim sürecinde kullanmadığım teknikler	3	19.00
Eğitim sürecinde yüzeysel olarak öğrettiğim teknikler.	2	12.00
Toplam	17	100

Tablo 8 incelendiğinde; eğitimcilerin eğitim sürecinde bütün yay tekniklerini öğretiyorum yanıtını veren 12 katılımcı, eğitim sürecinde yüzeysel olarak öğrettiği teknikleri açıklayan 2 katılımcı, eğitim sürecinde kullanmadığı teknikleri açıklayan 3 katılımcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim sürecinde bütün yay tekniklerini öğretiyorum cevabı incelendiğinde: Teknikler; detache (12K), legato (12K), staccato (11K), spiccato (10K), marcato (5K), martele (5K), pizzicato (4K) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim sürecinde yüzeysel olarak öğrettiğim teknikler cevabı incelendiğinde; Spiccato (1K), Sautille (sotiye) (1K) ve katılımcıların eğitim sürecinde kullanmadığım teknikler cevabı incelendiğinde ise; Ricochet (2K) Collegno (1K) ve Sautille (1K) olarak belirlenmiştir.[*] Temel olarak öğretilen tekniklerin sayısal veriler çoğunluğunda detache, legato, staccato ve spiccato olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Öğrencinize Başlangıç Düzeyinde Yay Tekniklerini Öğretmek ve Pekiştirmek İçin Genel Olarak İlk Verdiğiniz Etüt/Etütler-Eser/Eserler Hangisi/Hangileridir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Metot üzerinden etütlere yer veririm	12	69.00
Eserlere yer veririm	3	19.00
Teknik egzersizlere yer veririm	2	12.00
Toplam	17	100

Tablo 9 incelendiğinde; yay tekniklerini öğretmek ve pekiştirmek için viyolonsel eğitiminde metot üzerinden etütlere yer veririm yanıtını veren 12 katılımcı, eserlere yer veririm yanıtını veren 3 katılımcı, teknik egzersizlere yer veririm cevabını veren 2 katılımcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların metot üzerinden etütlere yer veririm cevabı incelendiğinde; Dotzauer Methode Band 1 (9K), S. Lee (PraktischeVioloncello-Schule Op. 30), (8K), Praktische Violoncell Schule (J. Werner), (6K), Feuillard (5K), O. Sevcik Op. 2 (4K), Suzuki (4K), F. Gruetzmacher Op. 67 (2K), Miedlar (2K), Rudoph Matz (2K), Abbiate (1K), Marderovsky (1K), Doğan Cangal Can yayımlanmamış metot (1K), belli piatti (1K), Cello Studies Vol I-II (J.

[*] Tablonun bu kısmında verilen sayısal veriler eğitimcilerin birden fazla yay tekniği kullandığını göstermektedir.

Klengel-1K), Çello'ya İlk Adım (Eldar İskenderov) (1K)* metotlarının kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların yay tekniklerini öğretmek ve pekiştirmek için eser veririm cevabı incelendiğinde; J. Breval Do Majör Sonat (3K), Jacchini Sonat (1K), Fesch Sonat (1K) belirlenmiş olup viyolonsel eğitiminde başlangıç düzeyinde yay tekniklerini öğretmek için kendim hazırladığım teknik egzersizlere yer veririm cevabını veren katılımcıların ise; her yay tekniğini gamlar üzerinden gösteriyorum (1K), teller arası egzersizler yazıyorum (1K) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 10: Viyolonsel Eğitiminde Başlangıç Düzeyinde Yay Çalışmalarını Yayın Hangi Kısmından Başlatarak Uygulatıyorsunuz? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Orta	7	41.00
Kök	7	41.00
Tüm yay (kök, orta ve uç tüm yay kullanılmalı)	2	12.00
Yayın Kökü ile orta kısmı arası	1	6.00
Toplam	17	100

Tablo 10 incelendiğinde arşenin orta ve kök kısmından başlatarak uygulatırım (7K), tüm yay kullanılmalı (2K), yayın kökü ve orta kısmı arasından başlatarak uygulatırım (1K) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 11: Yay Tekniklerini Başlangıç Düzeyinde Geliştirmek İçin Öğrencilere Çalışma Ödevi Verirken Teknik Açıdan ve Ayrıca Araç-Gereç Kullanımı ile İlgili İzlediğiniz Sözlü Yönlendirmeler Nelerdir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	**Frekans**	**Yüzde**
Teknik yönlendirmeler yaparım.	14	82.00
Somut ve hayattan örnekler vererek yaparım.	1	6.00
Yanıtsız	2	12.00
Toplam	17	100

Tablo 11 incelendiğinde teknik yönlendirme yaparım (14K), somut ve hayattan örnekler vererek teknik yönlendirme yaparım (1K), yanıtsız (2K) yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların; yay tekniklerini başlangıç düzeyinde pekiştirmek ve geliştirmek için öğrencilere çalışma ödevi verirken teknik yönlendirme yaparım cevabı incelendiğinde; yay tutuşu ve vücudun rahatlığı ile ilgili çalışmalar yaptırırım (yay yerine kalemin yay tutar gibi tutması, bedenin sıkılmaması, kolun ağırlığının kullanılması, koldaki kas ve eklemlerin nasıl kullanılması gerekliliği, ön kol kullanılması, baş parmağın yuvarlak olması (4K), çalışma ile ilgili öneriler veririm (düz stabil sesin önemini vurgulamak, başlangıçta her gün yay çekilmesi

* Tablonun bu kısmında verilen sayısal veriler eğitimcilerin birden fazla metot kullandığını göstermektedir.

ve her tele 5 dakika ayrılması gerektiği, Pasaj pasaj çalışma (zorlanılan pasajların tartımlarını degiştirerek çalma, ayna karşısında metronom kullanarak çalışma (5K), eğitici video izletilmesini sağlarım (yay tekniklerinde üretilmesi gereken sesi ve pozisyonun anlaşılması için icracının dikkatli şekilde dinlenilmesi, öğrencinin kendini videoya çekip izlemesi, viyolonsel sanatçılarının izlenmesi (5K) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 12: Yay Tekniklerinin Öğretiminde Aynı Tel mi Kullanılmalıdır? Değilse, Hangi Teknik Hangi Telle Öğretilmelidir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Öğretilen teknikler ayrım yapılmadan tüm tellerde uygulama yapılmalıdır.	16	94.00
Hayır, farklı tel kullanılmalıdır.	1	6.00
Toplam	17	100

Tablo 12 incelendiğinde öğretilen teknikler ayrım yapılmadan "tüm tellerde uygulama yapılmalıdır" yanıtını veren 16 katılımcının olduğu, "Hayır, farklı tek kullanılmalıdır" yanıtını veren 1 katılımcının olduğu görülmektedir.

Katılımcının; hayır, farklı tel kullanılmalıdır cevabı incelendiğinde; detache, legato ve martele tekniği re-la telllerinde, staccato ve spicacato tekniği ise sol-re telinde uygulanmalıdır (1K) şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Tablo 13: Yayı Tel Üzerinde Uzun Hareketler ile Çekişini Öğrenciye Öğretirken, Kullandığınız Size Özel Bir Yöntem ya da Teknik Bulunmakta mıdır? Var ise Bunu Çğretme Düzeyinde Nasıl İfade Edersiniz? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmaktadır.	11	65.00
Uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmamaktadır.	6	35.00
Toplam	17	100

Tablo 13 incelendiğinde "uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmaktadır. " yanıtını veren 11 katılımcı, "uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmamaktadır." yanıtını veren 6 katılımcının olduğu görülmektedir.

Katılımcıların uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmaktadır cevabı incelendiğinde; çalışmaların sağ elde kol, bilek çalışmaları (kolun ağırlığının yayın üzerine bırakılması, öğrencinin yayı iterken köke yaklaştıkça bileği yukarı çıkartıp tekrar çektiğinde ise yavaşça bileği aşağı indirmesi, 90 derecelik bir açıyla yay çekildiğinden dolayı bileğin öne doğru gelip yayın kök kısmına gelindiğinde ise sarılma pozisyonu gibi durması) yaptırma (4K), metronom çalışmaları (tek yayda 8 vuruş ve üzeri saydırma, düşük metronom ile ökçeden uca ve uçtan ökçeye yayı çekme, boş tel üzerinde metronom ile uzun nota değerleri çaldırma)

yaptırma (4K), yayı bölümlere ayırarak çalışma yaptırma (2K), çeşitli araç gereç kullanarak çalışma (ayna ya da video kayıt aleti) yaptırma (1K) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14: Yayı Tel Üzerinde Kısa Hareketler ile Çekişini Öğrenciye Öğretirken, Kullandığınız Size Özel Bir Yöntem ya da Teknik Bulunmakta mıdır? Var ise Bunu Öğretme Düzeyinde Nasıl İfade Edebilirsiniz? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmaktadır.	11	65.00
Uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmamaktadır.	6	35.00
Toplam	17	100

Tablo 14 incelendiğinde yayı tel üzerinde kısa hareketler ile çekişini öğretirken; uyguladığı özel bir teknik ya da yöntem bulunmakta olan 11 katılımcı, uyguladığı özel bir teknik ya da yöntem bulunmayan 6 katılımcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların uyguladığım özel bir teknik ya da yöntem bulunmaktadır cevabı incelendiğinde; yayın bölümlerinde çek-it şeklinde yönlendirmelerde (hızlı çek ve dur şeklinde ardışık olarak devam ettirmek, 4 adet it yaptırıp dört vuruş es bekleterek pozisyonu kontrol ettirmek) bulunma (3K), bilek hareketini kullanmayı (bileğin öne doğru gelip yayın kök kısmına geldiğimizde sarılma pozisyonu gibi durması gerektiği, yayın orta kısmından sadece ön kol hareketiyle çaldırma daha onra yayın kök kısmında bileği çıkartıp, yuvarlayıp düz pozisyona gelicek şekilde çalıştırılıp en son da yayın uç kısmında tekrardan ön kol kullanılması) kavratma (4K), Ses kopukluluklarının engellenmesi için minumum hareket ile egzersiz yaptırma (2K), Nesneler ile somutlaştırarak anlatım (ağırlık ortasına yeşil ve kırmızı bant yapıştırıp öğrencinin yay hareketlerini bu bantlara göre yapması. Yeşil bant yeşil ışığı, kırmızı bant ise kırmızı ışığı simgelemektedir.) Staccato, martele gibi yayın durdurularak çalındığı tekniklerde ön kol hareketini somutlaştırabilmek için hareketi muz veya gülen yüz şekikleriyle ilişkilendirme (2K) yapma yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 15: Sizce Viyolonsel Eğitiminde Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar Düşünüldüğünde Hangi Tekniğin/Tekniklerin Öğretilme Sürecinin Daha da İşlenmesi Gereklidir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Temel yay tekniklerinin daha da işlenmesi gereklidir.	10	59.00
Yay çalışmalarının daha da işlenmesi gereklidir.	6	35.00
Bireyselleştirilmiş program gereklidir.	1	6.00
Toplam	17	100

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı sorunlar düşünüldüğünde; temel yay tekniklerinin daha da işlenmesi gerekli olduğu yanıtını veren 10 katılımcı, yay çalışmalarının

daha da işlenmesi gerekliliği yönünde görüş bildiren 6 katılımcı, bireyselleştirilmiş program gerekliliği yanıtını veren 1 katılmcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların teknikler daha da işlenmelidir cevabı incelendiğinde; Detache (2K), Marcato (1K), Martele (1K), Staccato (3K), Legato (4K), Spiccato (6K) tekniği işlenmelidir şeklinde belirtmişlerdir. En fazla işlenmesi gereken tekniklerin sırasıyla Spiccato, legato ve staccato olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı sorunlar düşünüldüğünde yay çalışmaları daha da işlenmelidir cevabını veren katılımcıların; sağ el teknik çalışmalarında; (doğru yay tutuşu, kısa yay egzersizleri, tel değişimi çalışmaları, yayın kök ve uç kısmında ton çalışmaları) (6K) yapılmalıdır yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

3) Viyolonsel Eğitiminin Başlangıç Düzeyinde Öğretici Materyallerin Kullanımına Yönelik Eğitimci Görüşleri Nelerdir?

Tablo 16: Başlangıç Yay Tekniklerinin Eğitiminde, Kullandığınız Öğretici Kitaplar Sırası ile Nelerdir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Görüşler	Frekans	Yüzde
Metot kullanırım.	16	94.00
Kaynak kullanmam, yazdığım egzersizleri uygularım.	1	6.00
Toplam	17	100

Tablo 16 incelendiğinde başlangıç yay tekniklerinin eğitiminde; "metot kullanırım" şeklinde görüş bildiren 16 katılımcı, "kaynak kullanmam, yazdığım egzersizleri uygularım" yanıtını veren 1 katılımcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların metot kullanırım cevabı incelendiğinde; yay tekniklerinde kullanılan öğretici kitapların: F. Dotzauer (ViolonchelloMethod Volume I) (9K), Seb. Lee (Op. 31) (9K), J. Werner (Praktische Violoncell-Schule) (6K), Suzuki 1 (cello school) (6K), (Otakar sevcik) (6K), Feuillard (Methode du jeune violoncelliste) (5K), (D. Popper) (4K), Suzuki 2 (2K), Miedlar (2K), Marderovsky (2K), Suzuki 3 (1K), (gruetzmacher Op. 67 Daily Exercises) (1K), Folkmar (1K), Sapojnikov (1K), Abbiate (1K), Rudolpwaltz (1K)[*] olduğu belirlenmiştir. En çok eğitimci tarafından kullanılan metotların; Dotzauer (Violoncello Method Volume I) ve Seb Lee (Op. 31) melodik etüt kitabı olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1. Alt amaca yönelik oluşturulan eğitimci görüşleri incelendiğinde; viyolonsel eğitiminde; eğitimcilerin %35'i yay tutuşuna ortalama 3-5 ders saati ayırmıştır, yay tutuşuna ortalama 3-5 ders saati ayrılmalı yanıtını veren eğitimci sayısının çoğunlukta olduğu görülmekle

[*] Tablonun bu kısmında verilen sayısal veriler eğitimcilerin birden fazla metot kullandığını göstermektedir.

birlikte yay tutuşuna 4-6 ve 8-12 ders saati ayrılmalı cevabını veren katılımcıların sayısının ardışık olarak yakın sayıda olduğu görülmektedir. Katılımcıların ders verdiği kurumun yapısı, öğrenci profili ve içeriğe uygun gördükleri ders saatini düşünerek cevap verdikleri düşünülmektedir.

Viyolonsel eğitiminde; yay tutuş ve çekiş öğretirken eğitimcilerin %76'sının anlatım ve gösterip-yaptırma tekniği uyguladığı görülmektedir. Güçlü'ye (2017) göre de eğitimcilerin yay tekniklerini öğretmede kullandıkları öğretme yaklaşımlarından birinci sıra gösterip-yaptırma 2. sırada ise anlatım tekniğini kullandıkları görülmüştür.

Viyolonsel eğitiminde sağ kol kullanımında öğrenci yaşadığı sorunların farkına varıp, bütün çalışmalarından önce yay tutuşu ve çekmeye baştan başlayıp, tek telde uzun yay çekme, tel değiştirerek bağlı yay çekme, nota değerlerini değiştirerek vs. çalışma şeklini çeşitlendirerek kolda yaşanan teknik sorunların çözülebileceğine dair görüşlerin öne çıktığı görülmektedir. Çalgı eğitiminde müzik teorisi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında: Topalak (2013), Sağer, Gürpınar ve Zahal (2013) teori ve solfej derslerinin çalgı eğitimi dersine katkısı oldukça fazladır. Müziksel işitme, okuma ve yazma dersinde deşifre becerisi ve nota okuma gibi sorunların sık yaşandığı bilinmektedir. Bu çalışmaların araştırma verileri ile örtüştüğü düşünülmektedir.

Viyolonsel eğitiminde öğrencinin daha etkin yay kullanabilmesi için eğitim sürecinde sözlü yönlendirme kullanan katılımcı sayısının teknik egzersiz/düzeltme kullanan katılımcı sayısından fazla olduğu görülmüştür. Katılımcıların; "öğrenciyi çalışmaya motive ederim", "yay tutuşuna ağırlık veririm", "öğrencinin kaslarının güçlendirilmesi için çeşitli aktivitelere yönlendiririm" şeklinde sözlü yönlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Teknik egzersiz/düzeltme kullanan katılımcılar; doğru kol açısı çalışması yaptırma, etüt-yay çalışması ve sağ el egzersizlerine ağırlık verilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

2. Alt amaca yönelik oluşturulan eğitimci görüşleri incelendiğinde; Viyolonsel eğitiminde eğitimcilerin %65'i yay çekme çalışmalarını vücudun anatomik yapısı ve sağ kolun açısının rahatlığı nedeniyle sol telinde başlatılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Felek ve Demirci'nin (2012) çalışmasında metotların hangi tel ve hangi pozisyonda başladığına ilişkin bulgularında; Dotzauer metodunun; re telinde başlatıp daha sonra sol, la ve do telinde, Sebastian Lee metodunun; la telinde başlatıp daha sonra re, sol ve do telinde, Werner başlangıç metodunun ise; re telinden başlatıp; daha sonra la, sol ve do tellerinde çalışmalara yer verdiği görülmüştür.

Viyolonsel eğitiminde eğitimcilerin temel teknikler arasında; detache, legato, staccato, ve spiccato tekniklerini öğrettikleri görülmektedir. Yüzeysel olarak öğretilen tekniklerin spiccato ve sotiye tekniği olup, kullanılmayan tekniklerin ise ricochet, collegno ve sautille teknikleri olduğu görülmüştür. Bütün yay tekniklerinin öğretilmesi kişinin çalgısında ilerlemesiyle ya da okuduğu kurumun programı ile ilgili bir durumdur. Bundan dolayı tekniklerin öğretilme durumu kişilere göre farklılık gösterir. Teknikler belirli bir sıraya göre öğretilir. Başlangıç yay tekniklerinin öğrenilmesi ileri düzey tekniklerin öğrenilebilmesinin temelini oluşturur.

Viyolonsel eğitiminde başlangıç düzeyinde eğitimcilerin %69'unun yay tekniklerini öğretmek ve pekiştirmek için metotlardaki egzersizleri tercih ettikleri görülmüştür. Eğitimciler tarafından en çok kullanılan metotların; J. J. F. Dotzauer, Sebastian Lee (Violoncello Schule Op. 30) ve J. Werner (Violoncell Schule) olduğu görülmektedir. Eğitimciler tarafından en çok kullanılan Dotzauer metodunun; Bulut ve Topaloğlu'nun (2012) çalışmasında yay tekniklerini öğretmek ve pekiştirmek için uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada 2 katılımcının ise metot kullanmayıp yay tekniklerini öğretirken kendilerinin hazırladığı egzersizleri kullanmayı tercih ettikleri ve kendi hazırladıkları egzersizleri genellikle gam üzerinden ritmik değerleri değiştirerek öğrenciye uygulattıkları görülmüştür.

Viyolonsel eğitiminde başlangıç düzeyinde yay çalışmalarını genel olarak yayın orta kısmından ve kök kısmından başlatan eğitimci sayısının %41'lik bir oranla eşit olduğu görülmekte olup tüm yay kullandırırım diyen eğitimci yüzdesinin %12 olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin yayın orta kısmından başlatmalarının nedeni olarak; yay hâkimiyetinin kolaylaşması ve rahat kontrol edilebilmesi düşünülmekte olup, yayın kök ve orta kısmından başlatmalarının nedeni olarak da; öğretmenlerin farklı eğitim anlayışına sahip olmaları gösterilebilir. Kırlıoğlu'nun (2002) çalışmasında bu sıra farklılık göstermiş olup, birinci sırada yayın bütün bölümleri, ikinci sırada orta kısmı, üçüncü sırada ise yayın dip kısmı yer almıştır.

Viyolonsel eğitiminde yay tekniklerini başlangıç düzeyinde geliştirmek için öğrencilere çalışma ödevi verilirken teknik yönlendirme yapan eğitimcilerin; yay tutuşu ve vücudun rahatlığı ile ilgili çalışmalar yaptırdıkları, öğrencinin eğitici videolar izlemesini istedikleri şeklinde ortak görüş bildirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenin öğrencisini teknik yönlendirmeler ile ilgili sürekli desteklemesinin kaçınılmaz bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu viyolonsel eğitiminde tekniklerin öğretiminde ayrım yapılmadan tüm tellerde uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun olası sebepleri arasında tekniklerin tek bir telde uygulanıp sınırlı kalmaması, her telde kol açısı ve uygulama kolaylığının eşit olmaması gösterilebilir.

Viyolonsel eğitiminde; eğitimcilerin %65'i uzun ve kısa hareketler ile yay çekişini öğrenciye öğretirken, kendilerine özel yöntemler uyguladıkları görülmüştür. Her öğrencinin algılama şekli farklı olduğundan dolayı eğitimcinin öğrenciye göre kolaylaştırılmış veya somutlaştırılmış şekilde anlatmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Viyolonsel eğitim sürecinde 6 katılımcı spiccato, 4 katılımcı legato, 3 katılımcı staccato, 2 katılımcı detache, 1 katılımcı marcato ve 1 katılımcı martele yay tekniklerinin daha da işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada en çok spiccato tekniğinin işlenmesi gerekliliği sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni olarak; viyolonsel eğitiminde spiccato tekniğine az zaman ayrılması ve spiccato tekniğinin martele tekniği ile karıştırılması gösterilebilir.

3. Alt amaca yönelik oluşturulan eğitimci görüşleri incelendiğinde; Viyolonsel eğitiminde en çok kullanılan başlangıç metot ve etüt kitaplarının; F. Dotzauer, Seb. Lee 2. sırada J. Werner, suzuki ve Otakar sevcik, 3. sırada Feuillard olduğu görülmektedir. Başlangıç seviyesindeki sağ el yay tekniklerini içeren egzersiz ve etütlerin, bu kitaplarda yer alması nedeniyle yukarıda yer alan öğretici materyallerin tercih edildikleri görülmüştür.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumların çalgı eğitimi programlarını düzenli olarak yenilemeleri beklenir. Dolayısıyla bu kurumların viyolonsel eğitimine yönelik program oluşturulurken ya da düzenlerken bu araştırmanın verilerini göz önüne alarak değerlendirme yapmaları önerilmektedir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda sadece başlangıç yay teknikleri incelenmiştir. Çalışma bu yönü ile viyolonsel eğitiminin sağ el teknikleri ile sınırlandırılmıştır. Viyolonsel eğitiminde diğer teknikleri de içeren yeni çalışmaların tasarlanması önerilmektedir.

Bu çalışmada uzman eğitimci görüşüne başvurulmuştur. Bu tip araştırmalarda yalnızca eğitimci görüşlerinin dışında öğrenci görüşleri gibi farklı örneklem gruplarını kapsayan yeni çalışmaların tasarlanması ve daha geniş bir çerçevede incelenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Birel, A. S. (2014). *Viyolonsel öğretiminde performansı değerlendirmeye yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının (rubrik) sınanması ve değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Can, A. A. ve Öztürk, E. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının öz-denetim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(3), 2025-2038.

Çoşkuner, Ö. (2015). *Yaygın müzik eğitimi kurumlarındaki piyano eğitiminin niteliği ve öğrenci profilleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dikici, M. M. (2014). *Viyolonsel eğitiminde karşılaşılan entonasyon problemlinin çözümüne yönelik yöntemlere ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Felek, A. ve Demirci, B. (2012). Viyolonsel eğitiminde en çok kullanılan başlangıç metotlarının karşılaştırmalı analizi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi,* 29, 83-99.

Feridunoğlu, L. (2004). *Müziğe giden yol*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.

Güçlü, H. E. (2017). *Viyolonsel eğitiminde en sik kullanılan yay teknikleri, bu tekniklerin öğretilmesinde kullanılan metotlar ve öğretim yöntemlerinin uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri.

Karasar, N.(2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Kırlıoğlu, Ö. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde viyolonsel ve keman eğitiminde kullanılan yay tekniklerinin yöntemsel analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.

Sağer, T. Gürpınar, E. ve Zahal O. (2013). Müziksel işitme-okuma-yazma dersi ile diğer alan dersleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *NWSA-FineArts*, D0135, *8*(2), 305-314.

Şişman, Ç. (2010). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi bölümlerinde ve devlet konservatuarlarında lisans düzeyinde yaygın olarak kullanılan viyolonsel sol el ile ilgili metotların analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Topalak, Ş. (2013). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi/öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, *1*(2), 114-129.

Urhal, N. (2018). *Viyolonsel eğitiminde başlangıç yay tekniklerinin eğitimci görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uslu, M. (1998). *Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yeşilyaprak, B. (2017). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(2), 1333-1348.

Extended Abstract

Purpose and Significance

This study aims to analyse beginner string techniques in violoncello training in accordance with trainer opinions.

1) What are the trainer opinions about stance, taking hold of the cello and string techniques in beginner level of violoncello training?

2) What are the trainer opinions about the instruction of techniques- methods used in beginner level of violoncello training?

3) What are the trainer opinions about instructional material use in beginner level of violoncello training?

In violoncello training, holding the string is an important factor in the first step. After holding the string in the correct way, to instruct string techniques in the correct order in beginner level is an important factor which has a role in reaching advanced levels of string techniques. Therefore, string techniques in beginner level have great importance in terms of training. The importance of this study is related to the scarcity of trainer opinions about string technique in violoncello area in the literature. When looked at related studies, it is seen that studies in which string techniques are analysed are more common. To analyse the techniques in accordance with the trainer opinions and to determine instructional methods and techniques have importance in terms of enriching the literature.

Method

In the research, descriptive survey model was used. The target population of the study is all violoncello trainers in Turkey and the sample group includes seventeen violoncello trainers working in different institutions.

Conclusions and Discussion

1. When the trainer opinions taken for sub-goal are analysed, it is seen that in violoncello training, 35% of the trainers allocated 3-5 contact hours for holding the string on average, the number of trainers who responded 3-5 contact hours should be allocated to holding the string is higher, however, the number of trainers who responded 4-6 and 8-12 contact hours should be allocated to holding the string is consecutively close to each other.

It is seen that 76% of the trainers apply direct instruction and demonstration technique while teaching how to hold and pull the string in violoncello training.

It is seen that in violoncello training, opinions that the technical problems experienced in the arm can be solved by students' realizing their problems in using right arm, restarting to hold and pull the string before all their studies, diversifying their manner of study such as long string pulling on a chord, bound string pulling by changing chord, or changing musical note values come to the forefront.

2. When trainer opinions taken for sub-goal are analysed, 65% of the trainers revealed that studies of string pulling had to start in left chord because of the body anatomy and convenience of the angle of the right arm.

In violoncello training, it is seen that trainers teach detache, legato, staccato and spiccato techniques among basic techniques. It was seen that the techniques which are superficially taught are spiccato and sotiye, and the techniques which are not used are ricochet, col legno and sautille. That all the string techniques are taught is related to the progress of the student or the program of the institution where the student studies. Therefore, the occasion of techniques' being taught varies person to person.

In violoncello training, it was seen that 69% of the trainers prefer exercises in the methods to teach and reinforce string techniques in beginner level. It is seen that the methods that are primarily used by trainers are J. J. F. Dotzauer, Sebastian Lee (Violoncello Schule Op. 30) and J. Werner (Vıoloncell Schule).

It is seen that in beginner level of violoncello training, the number of trainers who generally start the string studies from the middle and base of the string corresponds to 41%, and the number of trainers

who say that they make students use the whole string is 12%. It is thought that the reason why trainers start the study from the middle of the string is that commanding the string becomes easier and the string can be controlled easefully; and the reason why they start the study from the middle and base of the string can be that trainers have a different understanding of training.

It was concluded that trainers have a common view that while giving an assignment to the students to improve their string techniques in beginner level in violoncello training, trainers who technically guide the students make them do studies on string holding and ease of the body, and want ask to watch instructive videos. It is thought that teacher's continuous supporting the student with technical guidance is an inevitable process.

In violoncello training, 96% of the trainers said that the techniques should be applied in all the chords without any distinction. The reason for this can be that it is limited when the techniques are applied in a single chord, and angle of the arm and ease of the practice are not the same in each chord.

In violoncello training, it was seen that 65% of the trainers use individual methods while teaching the students string pulling with long and short moves. It is thought that it will be useful to teach in a simplified or reified way depending on the student because the way of perceiving of each student is different.

6 participants stated that spiccato, 4 participants stated legato, 3 participants stated staccato, two participants stated detache, 1 participant stated marcato and 1 participant stated martele string technique should be handled in the process of violoncello training. In this study, it was concluded that spiccato technique should be handled at the most. The reason for this can be that a short time is allocated to spiccato technique in violoncello training, and this technique is confused with martele technique.

3. When the trainer opinions taken for sub-goal are analysed, it is seen that the most commonly used beginner method and study book is F. Dotzauer and Seb. Lee, the second is J. Werner, Suzuki and Otakar Sevcik, and the third one is Feuillard.