



TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2018 yılının ilk sayısını okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Musa Çıfci

Editör

Doç. Dr. Erol Duran

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Zekerya Batur

Editör Yardımcısı

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Musa ifci

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Yrd. Doç. Dr. Erol Sakallı

Dr. Mustafa Ulutaş

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Gölbike Keşaplı

Düzenleme ve Koordinasyon

Gölbike Keşaplı

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Vice Editors

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akçataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Yrd. Doç. Dr. Erol Sakallı

Dr. Mustafa Ulutaş

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Gölbike Keşaplı

Editing and Coordination

Gölbike Keşaplı

İçindekiler/Content

1-40	Mustafa Ergun	Selçuklular Döneminde Eğitim ve Bilim I <i>Education and Science in Seljuks Period I</i>
41-58	Erol Duran Şeyma Özdil	Matris Tekniğinin Metin Özetleme Becerisine Etkisi <i>The Effect Of Matrix Technique On Text Summarization</i>
59-74	Zekerya Batur Mehmet Soyuçuk	Dede Korkut'ta Motivasyon <i>Motivation in Dede Korkut Book</i>
75-89	Cüneyt Akar Metin Özber	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrenciler Yazma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examination of Writing Self- Efficacy of Fourth Grade Students in Primary School</i>
90-114	Hüseyin Polat	Türkçedeki Bazı Ulaçların Anadili Rusça, Arapça Ve İngilizce Olanlara Öğretimi (1) “-(Y)l ^o p, -Ma ^o yı ^o p/, -Ma ^o da ^o n” Ulaçları <i>Teaching Some Turkish Gerunds Russian, Arabic And English Speakers “-(Y)l^op, -ma^oyı^op/, -ma^oda^on”</i>
115-131	Musa Çifci Nesime Ertan Özen	İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında (2., 3., 4. Sınıf) Yer Alan Metinlerin İkna Edici Metin Yapısı Bakımından İncelenmesi <i>Analysis Of The Texts Organized With Regard To Persuasive Text In The Primary School Turkish Textbooks</i>



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA) 2018 Yılı Bahar Sayısı Hakemleri

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen aşağıdaki öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Ahmet Akçataş – Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Derya Yaylı – Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Suat Urgan Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Talip Yıldırım – Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Cüneyt Akın – Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Fulya Topçuoğlu – Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Kemalettin Deniz – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Başaran – Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin Özkara – Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Doğan – Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Zekerya Batur – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt Akın – Uşak Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Erol Sakallı – Uşak Üniversitesi

Dr. Beyhan Can – Uşak Üniversitesi



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

SELÇUKLULAR DÖNEMİ'NDE EĞİTİM VE BİLİM I EDUCATION AND SCIENCE IN SELJUQS PERIOD I

Mustafa ERGUN*

*Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Gönderilme Tarihi: 12.03.2018

Kabul Tarihi : 18.06.2018

Özet: Bu araştırmada öncelikli olarak Selçukluların tarih sahnesi çıkışı ve yaşadığı zaman dilimindeki etkililiği üzerinde durulmuş ardından Büyük Selçuklu Devleti ve devamında kurulan Suriye Selçukluları, Irak ve Horasan Selçukluları, Kirman Selçukluları ve Anadolu Selçukluları hakkında bilgi verilmiştir. Eğitim ve bilimde pek çok öncü kuruma sahip olan Selçuklular Dönemi'nde bu kurumlardaki eğitim ve bilimi etkileyen değerler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Selçuklular, Eğitim, Bilim

Abstract: In this research, primarily the issue of the history of the Seljuk State and its effectiveness during the time of its existence were discussed. Then, information

was given about the Great Seljuk State and the following states Syrian Seljuks, Iraq and Khorasan Seljuks, Kirman Seljuks and Anatolian Seljuks that were established after the Great Seljuk State. In the Seljuk period, which has many leading institutions in education and science, the values that affect education and knowledge in these institutions have been examined.

Keywords: Seljuks, Education, Science

Selçukluların¹ yaşadığı zaman dilimi (1040-1308)

Selçukluların tarih sahnesine çıkışı:

İncelenecek döneme ve bir dizi devlete adını veren "Selçuk", bir Oğuz Beyi olarak, Selçuklu coğrafyasının kuzeydoğu sınırı olan Sirderya Nehrinin kenarındaki Cend şehrinde yaşadı ve öldü. Bu toplumun tarih sahnesine çıktığı sırada Amuderya ve Sirderya nehirleri arasında Karahanlılar, bugünkü Afganistan'ın olduğu bölgede de Gazneliler hüküm sürüyordu. Selçuk'un oğlu Aslan Yabgu ve Mikail'den olma torunları Maverünnehir bölgesinde Karahanlıların emrinde Gaznelilerle mücadele ettiler. Ama her zaman kendi başlarına buyruk hareket ettikleri için de Karahanlılarla zaman zaman çeşitli sorunlar yaşadılar. Aslan Yabgu, Gazneli Mahmûd tarafından esir edildi ve esaret altında öldü. Daha sonra Selçuklu topluluğunun başına Tuğrul ve Çağrı Bey adlı kardeşler geçti (Köymen 1976). Bu arada binlerce çadırık Selçuklu toplulukları güneydeki topraklara doğru indiler. Bu harekette Harezmi Hanlarının baskıları da etkili oldu. Kendilerine katılan topluluklarla güçlenen Selçuklular, Gaznelilerle bazen savaşarak bazen anlaşarak bu topraklarda tutundular ve küçük Gazneli askerî birliklerini yenmeye başladılar. Artık oldukça güneyde olan Merv, Nişapur gibi büyük kentleri de kontrolleri altına aldılar. 1040 yılında Gazneli Sultanı Mesut, Selçuklulara kaptırdığı toprakları almak için büyük bir ordu ile onlarla savaşa girişti. Dandanakan'da yapılan bu savaşı kazanan Selçuklular, Horasan'a tamamen hâkim oldular. Eski Türk gelenekleri uyarınca bir Kurultay topladılar ve iki kardeş ve amcaları Musa Yabgu yönettikleri toprakları paylaştılar. Bu nedenle Dandanakan Savaşı ve 1040 tarihi, Selçuklu devletlerinin başlangıç tarihi olarak kabul edilir.

Tarih sahnesine bu şekilde çıkan ve aşağıda ana hatlarıyla anlatılan devletleri kuran Selçukluların tarih sahnesinden çekilmeleri tarihi olarak da Anadolu Selçuklu hükümdarı III. Mesut'un 1308'deki ölümü kabul edilir. Bundan sonra Selçuklu hanedan mensuplarının öldürüldüğü bir on yıllık dönem daha vardır.

Büyük Selçuk İmparatorluğu (1040-1157)

¹ Türklerde hanedanlar Selçuklular, Artuklular, Osmanlılar gibi adlarla anılır ve bu ifadeler Selçuk oğulları, Artuk oğulları, Osman oğulları gibi anlamlara gelir.

Dandanakan Savaşı'ndan sonra "Horasan Emiri" olarak Selçukluların başına geçen Tuğrul Bey, Horasan'ı kardeşi Çağrı Bey'e bırakarak süratle güneye ve batıya yöneldi. Nişapur'u tekrar aldıktan sonra bugünkü İran topraklarına girerek Taberistan ve Cürcan bölgelerini ele geçirdi. Yerel hanedanlarla çatışmak istemediğinden, kendi emri altındaki birlikleri hızla Bizans topraklarına yöneltti. Öyle ki, İbrahim Yinal komutasındaki Selçuklu birlikleri 1049 yılında Erzurum civarında Bizans ordusu ile karşılaştı ve onları yendi. Arkadan gelen Tuğrul Bey, 1053 yılında Van Gölü kenarındaki Erciş'i aldı ve Doğu Anadolu'ya yerleşti.

1055 yılında Abbasi Halifesi ve Vezirinin Tuğrul Bey'i Bağdad'a davet etmesi, Selçuklu tarihinde bir dönüm noktası oldu. Selçuklu birlikleri, Bağdad'ı ele geçirmiş olan Şiî Büveyhi güçlerini oradan uzaklaştırarak Bağdad'ı ve Halifeyi koruma altına aldılar. Halife de Tuğrul Bey'e "*sultan*" ve "*doğunun ve batının hükümdarı*" unvanlarını verdi. Bu unvanlar Tuğrul Bey'e İslâm dünyasının siyasal önderliğini, bütün Müslüman topraklarını fethetmek ve yönetmek hakkını veriyordu.

Ancak bir süre sonra onun Anadolu'ya gönderdiği amcasının oğlu İbrahim Yinal, Tuğrul Bey'e isyan etti. Kuzey İran'da Rey bölgesinde İbrahim Yinal komutasındaki birlikleri yenen Tuğrul Bey, bu sırada Mısır'daki Fatımî devletine bağlı Büveyhilerin Bağdat'ı tekrar ele geçirdiklerini duydu. Tuğrul Bey Bağdad'ı geri ele geçirdi, halifeyi kurtardı (1059).

1063'te Tuğrul Bey öldüğünde "Büyük" Selçuklu Devletinin sınırları Orta Asya'daki Ceyhun Nehrinden Anadolu'daki Fırat nehrine kadar uzanıyordu.

Tuğrul Bey'den sonra Selçuklu Devletinin başına efsane kumandan Alpaslan geçti. Dokuz yıllık hükümdarlığı sırasında, babasından miras kalan Horasan ve amcasından miras kalan İran ve Mezopotamya'ya egemen oldu. Anadolu'da Selçuklu orduları Kars'ı zapt etti. Anadolu içlerinden Bizans başkentine kadar uzanan Selçuklu akınlarını önlemeye çalışan Bizans imparatoru Romanos Diogenes'in büyük ordusunu Malazgirt ovasında yok etti, İmparatoru esir aldı (1071). Bu şekilde Anadolu'yu Selçuklu akınlarına ve yerleşimcilerine sunan Alpaslan, Kirman Meliki kardeşi Kavur'un isyanıyla da uğraştı. 1072 yılında Karahanlılar üzerine yaptığı bir sefer sırasında, bir asker tarafından hançerlenerek öldürüldü (Köymen 1972, 1979). Alpaslan zamanında, özellikle vezir Nizâmülmülk'ün de çabalarıyla, Selçuklu Devleti siyasî politikasını çok sağlam temellere oturttu.

Alpaslan'ın yerine geçen oğlu Melikşah, önce babasına isyan eden Kirman Meliki amcası Kavurt'u yendi ve öldürttü. Yukarı çıkarak Selçuklu topraklarına saldıran Gazneli ve Karahanlıları barışa zorladı (Kafesoğlu 1953, Köymen 1954). Sonra Doğu Anadolu'ya yönelip Gürcüler üzerine yaptığı akınlarla Karadeniz'e kadar ilerledi ve Gürcü kiralığını kontrol altına aldı. Kudüs ve Şam'ı kontrol altına alan Emir Atsız üzerine kardeşi Tutuş'u göndererek Suriye ve Filistin'deki egemenliğini başlattı. Emir Artuk vasıtasıyla Bahreyn'i kontrol altına aldı. Veziri Fahrüddeve'yi Mervaniler üzerine göndererek Diyarbakır'ı (Amid) aldı. Aynı yıllarda Musul, Halep ve Antakya'yı alarak Selçuklu sınırlarını batıda Akdeniz'e ulaştırdı. Bu arada Anadolu'da iyice güçlenen ve bir devlet oluşturan Selçuklu güçleriyle Halep önlerinde karşılaşarak onları yenilgiye uğrattı. Anadolu'ya Porsuk ve Bozan adlı Beylerini gönderen Melikşah, 1090 yılında tekrar Orta

Asya seferine çıktı. Bu mücâdeleler içinde 1092 yılında öldü. Melikşah da babası Alpaslan gibi Vezir Nizâmülmülk ile çalıştı.

Nizâmülmülk, Mutezile akımının "*dinin yerine akli getirmeye çalışan*" görüşlerine ve "*hadisçi*"lerin dar söylemlerine karşı orta bir yol geliştiren Eş'ariliği benimsemiş ve gerek Abbasiler gerekse Selçuklular Eş'arî-Sünnî öğretiyi devlet politikası yapmışlardı. Nizâmülmülk, devletin iç düzenini sağlamak için mücâdele ettiği İsmailî mezhebi mensuplarınca (Hasan Sabbah'ın fedailerini tarafından) öldürüldü (Ocak 2002).

Melikşah ve Nizâmülmülk'ün ölümünden sonra Büyük Selçuklu Devleti, hanedan mensuplarının kendi aralarındaki mücâdelelerinden dolayı eski gücünü kaybetti. Melikşah'ın büyük oğlu Berkyaruk, Nizâmülmülk taraftarlarınca Kuzey İran'daki Rey'de hükümdar ilân edildi. Beş yaşındaki kardeşi Mahmûd, annesi tarafından, orta İran'daki İsfahan'da sultan ilân edildi. Melikşah'ın kardeşi Tutuş, Suriye'den İran'a geçerek egemenlik iddiasında bulundu ve savaş alanında öldürüldü. Berkyaruk, kardeşi Sencer'i Horasan meliki atadı. Ama Azerbaycan'da Gence meliki diğer kardeş Muhammed Tapar isyan etti ve Azerbaycan, Diyarbakır, Musul ve Suriye'de egemen oldu. Merkez yönetimini elinde tutan Berkyaruk 1104'te öldü.

Berkyaruk'un ölümünden sonra kardeşi Muhammed Tapar merkez yönetimi ele geçirdi. Ama Horasan'da Sencer bağımsız hareket ediyordu. Suriye de Haçlı ordularının eline geçmişti. Diyarbakır yöresinde Artuklular, Van Gölü çevresinde Ahlatşahlar yerel hanedanlar olarak ortaya çıktılar. Muhammed Tapar da daha çok İsmailîlerle mücâdele ederek vakit geçirdi. Muhammed Tapar'ın 1118'de ölümünden sonra yerine geçen oğlu Mahmud'u Horasan Sultanı Sencer savaşta yenerek kendisine bağladı. Büyük Selçukluların yönetimi artık Melikşah'ın diğer oğlu Sencer'e geçmişti ve yönetim merkezi de Horasan'a kaymıştı.

Sultan Sencer Horasan'da Karahanlılar (1130), Gazneliler (1135) ve Harezm Hanlığı (1138) üzerine seferler yaparak bu devletler üzerinde etkili bir egemenlik kurdu. Ancak bu sırada Tunguzların baskısıyla Batı topraklarına gelen Karahıtaylar, Karahanlıları ve onlara yardıma giden Sultan Sencer'i yendiler (1141). Bu yenilgi ile Ceyhun Nehri doğusundaki topraklar üzerinde egemenlik kaybedildi. Sultan Sencer, Afganistan'dan gelen Gurileri Belh yakınlarında yendi ise de Karahıtayların batıya sürdüğü Oğuzlar tarafından bir savaşta yenildi ve esir düştü (1153). Bir taraftan Oğuz yağmaları devam ederken Sultan Sencer esaretten kurtuldu ama devleti diriltilmedi ve 1156'da ölümünden sonra Büyük Selçuklu İmparatorluğu dağıldı.

Suriye Selçukluları (1079-1118)

Suriye Selçuklu Devleti'nin kurucusu Tutuş, Büyük Selçuklu Sultanı Alp Arslan'ın oğludur. Suriye fâtihi Emîr Atsız'ın Kahire önlerinde Fâtımîlere mağlûbiyetinden sonra öldüğü sanılmış, bu sebeple Sultan Melikşâh Suriye'ye kardeşi Tutuş'u göndermişti (1077-8). Ancak ölmediği anlaşılan Atsız'ın Sultan Melikşâh'a müracaatı üzerine, Tutuş Halep bölgesine yöneltildi. Daha sonra Fâtımîlerin Dımaşk'ı kuşatması, Atsız'ın Tutuş'u yardıma çağırmasına sebep oldu. Tutuş önemsiz bir sebeple Atsız'ı öldürdü ve onun idaresindeki Suriye şehirlerini ele geçirdi (1079) ve ardından Kudüs'ü aldı. Böylece

başkent Dımaşk (Şam) olmak üzere Suriye Selçuklu Devleti kurulmuş oldu (Sevim 1965).

Melikşah'ın ölümünün arkasından gelen taht mücâdeleri sırasında Sultan Tutuş'un Rey yakınlarındaki savaşta ölümünden sonra, oğullarından Rıdvan Halep ve çevresinin meliki, kardeşi Dukak da Şam (Dımaşk) meliki oldu. İki kardeşin kendi aralarındaki ve Antakya, Urfa ve Kudüs'teki Haçlılara karşı mücâdeleleri 8-10 yıl devam etti. 1104'te Dukak ölünce Şam ve çevresi Atabey Tuğtigin'e, Rıdvan ölünce de (1113) Halep ve çevresi Atabey Lülü'ye kaldı. Halep Melikliği 1118'de Artuklu Beyi İlgazi tarafından ortadan kaldırıldı.

Irak ve Horasan Selçukluları (1119-1194)

Sencer ile Mahmûd arasındaki taht mücâdelesinin neticesi olarak yapılan Sâve savaşından (1119) sonra Büyük Selçuklu Devleti'nin başına Sencer geçmiş, yeğeni Mahmûd b. Muhammed'e ise devletin batı ülkelerini bırakmıştı. Bu suretle Selçuklu hanedanının yeni bir kolu, Irak Selçukluları Devleti meydana çıkmış oldu.

Irak Selçukluları, Büyük Selçuklu Sultanı Muhammed Tapar'ın oğulları ve torunları tarafından yönetildi. Ama kısa zaman aralıkları içinde o kadar taht ve yerel iktidar mücâdelesine oldu ki, olayları izlemek ve bağlantılarını kurmak çok zordur.

Mahmûd'un saltanatı kardeşi Mesut'un atabeyi Ayaba ve yeniden siyasî güç kazanmak isteyen halifenin kuvvetleriyle mücâdele içinde geçti. Mahmûd'un ölümünden sonra kardeşi Mesut Irak'ta sultanlığını ilân etti. O sırada Horasan'daki Büyük Sultan Sencer Irak'ı yönetmek üzere Muhammed Tapar'ın diğer oğlu Tuğrul'u görevlendirdi. Çünkü Mahmûd'un oğlu Davut, Hamedan'da egemenliğini ilân etmişti. Irak'ta Tuğrul'un ölümünden sonra tekrar Sultan Mesut yönetimi güçlendi. Mesut da hem yerel silâhli güçlerle (emirlerle) hem de Halife'nin ordusuyla mücâdele etti. 1152'de Sultan Mesut ölünce yeğeni II. Muhammed tahta çıkarıldı. Bu hükümdar da hem yakın akrabaları hem Halife hem de atabeylerle uğraşmak zorunda kaldı. Bundan sonra Azerbaycan Atabeyi İldeniz, Selçuklu tahtına Muhammed Tapar'ın oğlu Tuğrul'un oğlu Arslanşah'ı çıkardı. Arslanşah, Atabey'in desteği ile önemli bir siyasî ve askerî güç kazandı. 1176'da ölümünden sonra gene Azerbaycan Atabeyliği tarafından tahta onun oğlu II. Tuğrul çıkartıldı. Ama gerçek yönetim Atabeylerin elinde idi. Bu sırada Doğu Anadolu ve Mezopotamya'da önemli bir güç olarak Eyyubiler ortaya çıkıyor, Orta Asya'da ise Harezşahlar devleti iyice güçleniyordu. Halife Selçuklulardan kurtulmak için Harezşah Tekiş'in yardımını istedi. 1194'te Selçuklularla Harezmliler arasında Rey yakınlarında yapılan savaşta Sultan Tuğrul yenildi ve öldürüldü. Sultan Tuğrul öldüğü zaman 25 yaşında idi, kesik başı Tekiş tarafından Bağdad'a gönderildi. Böylece Irak Selçukluları Devleti bir Tuğrul ile başlayıp, bir Tuğrul ile sona erdi.

Kirman Selçukluları (1048-1187)

Çağrı Bey'in oğullarından Sultan Alpaslan'ın kardeşi Melik Kavurd, maiyetindeki beş-altı bin Türk süvari ile, kendisine ayrılmış olan İran'ın Kirman bölgesine geldi (1038). Büveyhîlerin hâkimiyetindeki Kuzey Kirman (Serd-sîr), 1048 yılında Kavurd'un idaresi altına girdi. Böylece Kirman Selçukluların Devleti kurulmuş oluyordu. Kavurd'un Kirman'a tamamiyle hâkim olması için iki yıl geçmiştir. Kara Arslan Kavurt, Fars

bölgesini de alarak güney İran'da tam bir kontrol kurdu. Daha sonra Hürmüz Boğazını geçerek Arabistan yarımadasının doğu ucu olan Umman'ı da ele geçirdi (1062). Alpaslan'ın ölümünden sonra çıkan taht kavgası sırasında Melikşah tarafından yenilerek öldürüldü (1073).

Kavurd'un oğulları Kirmanşah, Hüseyin, Sultanaşah ve Turanaşah sırasıyla Kirman Meliki oldular. Daha sonra Arslanşah ve Muhammed Şah'ın egemenlik dönemleri devam etti. Muhammed Şah'ın oğlu Tuğrulşah döneminde (1156-1170) -Selçuklu ülkesinin diğer yerlerinde olduğu gibi- bu bölgede de Atabeyler yönetim üzerinde söz sahibi olmaya başladılar. Tuğrulşah'ın ölümünden sonra oğulları arasındaki taht kavgaları devleti zayıflattı. Sonunda güney bölgesine gelmiş olan Oğuz beylerinden Dinar, devletin başkenti Berdesîr'i 1187 Eylül'ünde ele geçirerek Kirmân Selçukluları Devleti'ni ortadan kaldırdı.

Anadolu Selçukluları (1074-1308)

Türkler 1029, 1043 ve 1045 yıllarında Anadolu içlerine çok etkili akınlar yaptılar ve adeta Anadolu coğrafyasını iyi öğrendiler. 1067-1071 arasında Gümüştigin ve Afşin adlı komutanlar akınları sürekli hale getirdiler. 1071 yılında Bizanslılar Malazgirt'te yapılan meydan savaşını kaybedince Anadolu artık Türk yerleşimine tamamen açılmış oldu.

Büyük Selçuklu Devleti'nden sonraki en önemli devlet şüphesiz Anadolu Selçuklu Devleti'dir. Kutalmışoğlu Süleyman Şah, Selçuk Bey'in oğlu Arslan Yabgu'nun torunu olup, Anadolu'daki fetih harekâtından sonra Antakya'dan Anadolu'ya girdi. 1074 yılında Konya ve havalisini mahallî Rum yöneticilerden alarak, fetihlere devamla İznik önlerine geldi. Bizans'taki taht kavgalarına ve iç savaşlara müdâhale imkânını bulan ve bu sâyede fazla zorlukla karşılaşmadan birçok şehir ve kaleyi ele geçiren Süleymanşah 1078'de İznik'i fethederek merkezini oraya nakletti. Böylece Türkiye Selçuklu Devletinin temeli atılmış oldu. 1081 yılında Bizans İmparatoru Aleksiyos Komnenos, İznik'teki ve Anadolu'daki Selçuklu egemenliğini kabul etti. Bizans'tan bu güveni alan Süleymanşah, 1082-1084 yılları arasında Tarsus, Adana, Antakya ve bütün Kilikya'yı ele geçirdi. 1086 yılında Halep'i kuşattığı sırada Büyük Selçuklu kuvvetleri tarafından yenildi ve intihar etti. Bu sırada İznik, Selçuklu soyundan olmayan ama Süleymanşah'ın komutanlarından olan Ebulkasım ve onun kardeşi Ebulgazi Hasan Bey tarafından yönetildi. Büyük Selçuklu komutanları Porsuk ve Bozan Bey'ler de İsfahan'daki merkez yönetim adına Anadolu'yu kontrol ediyorlardı. Melikşah'ın ölümünden sonra, onun yanında esir tutulan Süleymanşah'ın oğlu Kılıç Arslan serbest kaldı ve İznik'e döndü (1092).

Bu sırada Anadolu'da yerel Türk yönetimleri ortaya çıkmış; İzmir ve çevresinde Çaka Bey, Amasya-Tokat-Niksar yöresinde Danişmendliler, Diyarbakır yöresinde Artuklular, Erzincan ve çevresini Mengücekler hüküm sürüyordu. Kılıç Arslan bu topraklarda yönetim birliğini sağlamak için Anadolu seferine çıktı. Ancak bu sırada Avrupa'dan gelen Haçlı orduları da Anadolu'ya girmişlerdi.

Anadolu seferini yarıda keserek İznik'e dönen Kılınç Arslan, bu başkentin Haçlıların eline geçmesini engelleyemedi. Kayseri Emiri Hasan Bey ve Danişmend Gazi ile birlikte, Haçlı ordularını çeşitli yerlerde yaptıkları yıpratma savaşları ile önemli ölçüde

engellediler. Ama bu ilk Haçlı seferinden sonra Türkler Anadolu içlerindeki yaylalara çekildiler. Kılıç Arslan bu fırtınayı atlattıktan sonra Konya'yı başkent yaparak Anadolu Selçuklu Devletini tekrar düzene koydu. Bizans ile anlaşma yaptıktan sonra Maraş-Elbistan bölgesini ele geçirdi, Danişmend Gazi'yi yendi, Malatya'yı ele geçirdi ve güneye Musul'a yöneldi. Burada Büyük Selçuklu kuvvetleriyle karşılaştı ve o çevredeki ana Selçuklu kuvvetlerine yenildi ve Habur nehrini atıyla zırlı olarak geçmeye çalışırken boğularak öldü (1107).

Kılıç Arslan ölünce, büyük oğlu Şehinşah da esir düştüğü için, Selçuklu tahtı bir süre boş kaldı. Küçük oğul Tuğrul Arslan Malatya'da sultan ilân edildi. Ama Konya merkezde vekil olarak bırakılan Hasan Bey, esas devleti yönetmeye başladı. Büyük Selçuklu Sultanı Muhammed Tapar ile kurduğu iyi ilişkiler sonucu Şehinşah'ı serbest bıraktırdı. Ama Şehinşah 1110'da Konya'ya dönünce Hasan Bey'i öldürttü. Hemen Bizans üzerine seferler düzenleyerek Bursa, Edremit ve Çanakkale Boğazı çevresine girdi. Bizanslıları antlaşma yapmaya zorladı. Ama bir süre sonra kardeşi Mesut -Danişmendlilerin desteği ile- tahtı ele geçirdi. Ankara, Çankırı, Ceyhan, Elbistan ve Danişmendli topraklarını ele geçirdi. Anadolu topraklarında Türk yönetimi Danişmendlilerden geri Selçuklulara geçti.

Bu sırada ikinci Haçlı seferi başlamıştı. Türk kuvvetleri Eskişehir yakınında Haçlı ordularını yendi (1147) ve ilk seferde onların eline geçmiş olan Maraş, Besni ve Antep civarını tekrar ele geçirdi. Kilikya'daki Ermeniler üzerine de seferler yapıldı. 1155 yılında I. Mesut'un ölümünden sonra oğul II. Kılıç Arslan tahta geçti. 37 yıllık saltanatının başında Bizanslılarla anlaşma yaparak Anadolu'daki diğer Türk egemenliklerini kontrol altına aldı. Daha sonra Konya üzerine yürüyen Bizans ordusunu Myriokephalon'da yok etme derecesinde bozguna uğrattı (1176). Bu savaştan sonra, geçmiş yüz yıllık dönem içinde Bizanslılarla Türkler arasındaki Anadolu mücadelesi bitti ve Bizans Anadolu'yu tekrar ele geçirme ümitlerini tamamen bıraktı. İki yıl sonra Danişmendlileri de tamamen etkisiz hale getiren II. Kılıç Arslan, Anadolu'nun gerçek hâkimi oldu.

Ancak bu kez de Alman İmparatoru Friedrich Barbarossa'nın yönettiği üçüncü Haçlı seferi başladı. Kılıç Arslan'ın oğulları Haçlıları durduramadı ve 1190 yılında Haçlılar Selçuklu başkenti Konya'yı ele geçirdi ve yağmaladı.

11 oğul olan II. Kılıç Arslan'ın ölümünden sonra kısa süren bir iktidar mücadelesi oldu. Ama sonunda Gıyasettin Keyhüsrev tahta oturdu. Selçuklular 1207'de Antalya'yı ele geçirip Akdeniz'e ulaşırken başlayan dördüncü Haçlı seferi İstanbul'dan Bizanslıları sürdürdü çıkardı. Theodoros Laskaris, İznik'te, David ve Aleksios Komnenos kardeşler de Trabzon'da Bizansı yaşatmaya çalıştılar. Bizanslılarla yapılan bir savaşta ölen Gıyasettin Keyhüsrev'in yerine oğul I. İzzettin Keykavus geçti. Bu hükümdar da bir taraftan Kilikya, Suriye ve Yukarı Mezopotamya'da devleti güçlendirmeye çalışırken, 1214'te Sinop'u ele geçirerek Karadeniz'de de bir Türk limanı olmasını sağladı.

1220'de tahta geçen I. Alaettin Keykubat, 17 yıllık yönetimi boyunca Anadolu Selçuklu devletini en geniş sınırlarına ulaştırdı. Akdeniz'de Alanya'yı ele geçirerek kışlık yönetim merkezi yaptı. Ermenek, Mut ve Silifke'yi ele geçirdi. Karadeniz'de denizsarı bir sefer düzenleyerek Kırım'a ulaştı. Trabzon Rum İmparatorluğunu kendine bağladı. Yaklaşan

Moğol tehlikesine karşı ülkesinin doğu sınırlarını güçlendirmek için Kâhta, Adıyaman, Çemişkezek, Erzincan, Erzurum, Harput gibi kentleri eline geçirdi. 1237'de öldüğünde Selçuklu sınırları Eskişehir'den Ağrı dağına kadar uzanıyordu.

I. Alaettin Keykubat'ın oğlu II. Gıyasettin Keyhüsrev zamanında Amid (Diyarbakır) alınarak sınırlar biraz daha genişledi, ama Samsat-Adıyaman yörelerinden büyük bir Türkmen isyanı (Babailer İsyanı) başladı ve İç Anadolu'ya Kırşehir'e kadar uzandı. Bu ayaklanma bastırılınca da, Moğolistan'da başlayıp bir sel gibi bütün Asya'yı kaplayan Moğol ordularının Anadolu'ya girdiği görüldü. Erzurum'u zapt eden Moğol kuvvetleri 1243 yılında Köseadağ savaşında Selçuklu kuvvetlerini ağır bir yenilgiye uğrattı; Sivas ve Kayseri'yi ele geçirerek Konya Selçuklu yönetimini kendine bağladı.

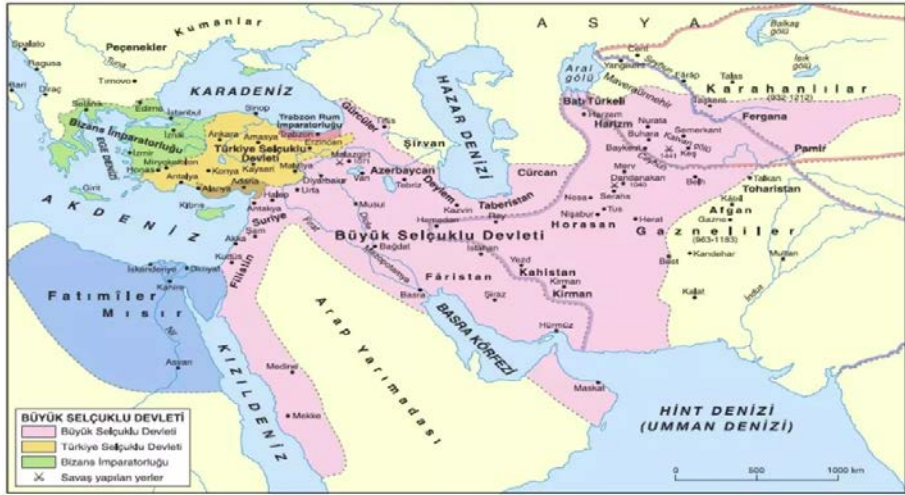
Bu tarihten itibaren Selçuklu tahtına geçen sultanlardan çok Moğollar, Selçuklular ve Memluklar arasındaki iktidar mücadelelerinde kendilerine has oyunlar sergileyen Şemsettin, Celalettin Karatay, Sahip Ata Fahreddin Ali, Muinüddin Pervane gibi vezirlerin ön planda oldukları görülmektedir. Bu arada Selçuklu sultanlarının kimi boğduruldu, kimi Bizans'a sığındı. Anadolu'da yerel emirlikler tekrar ortaya çıkmaya başladı. Bir yandan Doğu Anadolu'ya iyice yerleşen Moğollar (İlhanlılar), Anadolu içlerine kadar giren Mısır'daki Memluklar, öte yandan yerel Anadolu Beyleri hengâmesi içinde Anadolu Selçuklu Devleti yavaş yavaş tüm siyasî gücünü tüketti ve 1318'lerde hanedanın tüm mensupları öldürüldü.

Bir yandan Bizanslılar ve arka arkaya gelen Haçlı orduları, diğer yandan Selçuklunun kendi içindeki taht savaşları, çeşitli Türk beyliklerinin mücadeleleri ve en son sahneye çıkan Moğol orduları Anadolu'ya çok zor bir 200 yıl geçirttiler. İlk Haçlı seferleri ile başlayan dalga, Avrupa'da Toledo, Provence, Korsika, Malta, Sicilya ve 1099 yılında da Kudüs'ün düşmesi ile sonuçlandı. Buralarda kurulmaya başlanan Müslüman-Hıristiyan kültür kaynaşmaları da büyük ölçüde kesildi. 1217-1291 yılları arasında Anadolu'yu da önemli ölçüde etkilemiş olan Haçlı Seferleri ile 1219-1329 arasında çok etkili olan Moğol istilası -Selçuklu devletlerine doğudan ve batıdan yönelmiş olan bu iki güçlü dalga- Selçukluların daha yüksek bir uygarlık kurmasını önemli ölçüde engellediler. 13. yüzyılda Müslümanlar hem Avrupa kıtasından atıldılar hem de Asya'daki uygarlıkları Moğollar tarafından çok büyük ölçüde yok edildi.

Genç bir beylik olarak bu iktidar savaşına katılan Osmanlıların Anadolu birliğini sağlamaları da gene yüzyıllar alacaktır.

Gene de Selçuklular Orta Asya'da, İran'da, Irak'ta, Suriye'de ve Anadolu'da çok önemli siyasi, kültürel ve medeni oluşumları başlattılar. Yeni bir dinler, kültürler ve milletler harmanı yarattılar (Turan 1971).

Selçukluların yaşadığı ve egemenlik kurduğu coğrafya (Batı Türkistan, İran, Irak, Suriye, Anadolu)



Büyük Selçuklu Devleti haritası

Kaynak: <https://serhatengul.com/buyuk-selcuklu-devleti-ordusu-bayragi-ve-haritasi/>

Selçuklu devletlerinin zaman içinde sürekli değişen sınırları Marmara Denizi'nden, Orta Asya'da Balkaş Gölü'ne; Kafkaslar, Hazar Denizi ve Aral gölünden, Hindistan sınırları ve Yemen'e kadar uzanmaktaydı.

Selçukluların Eğitim Kurumları

Selçukluların başlangıçta Orta Doğu bölgesine, daha sonra da bütün dünyaya yaydığı en önemli kültür kurumlarının başında medreseler gelmektedir. Medreselerin ne zaman, nerede, hangi faktörlerin etkisiyle doğduğu konusunda araştırmacılarca henüz bir görüş birliğine ulaşılamamıştır. Bu konudaki görüşler kısaca şöyle gruplandırılabilir (Sayılı 1947):

a) Medrese sistemi, çok eski zamanlardan beri var olan cami okullarının bir devamıdır. Bu görüş özellikle İslâm Ansiklopedisi'nin "Mescid" maddesini yazan Paderson'un görüşüdür. Paderson, İslâm'daki bütün eğitim çalışmalarını "Mescid" maddesi içinde anlatmış, medreseleri de buradaki faaliyetlerin bir devamı gibi görerek bu madde içine almıştır.

Özellikle Mısır, Suriye ve Kuzey Afrika'daki câmiler yoğun bir eğitim-öğretim faaliyeti içinde idiler. Irak, Suriye, Anadolu, İran ve Türkistan yöresinde medreseler yapıldıktan sonra eğitim- öğretim çalışmaları bu kurumlara devredilmiştir. Hattâ uzun zaman medrese ve câmilerin görevleri birbiriyle iç içe girmiş; câmiler eğitime devam etmeye, medreseler de eğitim faaliyetinin yanı sıra ibadet görevlerini de yerine getirmeye başlamıştır. Anadolu medreseleri içinde birçok minareli medrese bulunması da bunu açık olarak göstermektedir.

Ancak bu gerçek, medreselerin câmilerden doğmuş olduğunu göstermez. Câmilerdeki öğretim ile medreselerdeki karakteristlik bazı farklılıkları vardı. Câmilerde her yaş ve meslekten adam öğrenci yerinde otururken, medreselerde belli yaşlarda örgün bir

öğrenci grubu vardı. Câmilerde "halka" şeklinde olan ders düzeni medreselerde normal sınıf düzeninde idi.

Câmiler medreselere kaynaklık etmemiş, yalnız medreselerin Suriye'de yayılmaları sırasında karşılıklı etkileşime gitmişlerdir. Ancak sabahları medreselerde yapılan örgün eğitimin, öğleden sonra o yerleşim yerinin büyük câmilerinden birinde örgün-yaygın karışımı genel bir derse ("*ders-i âm*") dönüştüğü ve karşılıklı dayanışmanın sonuna kadar devam ettiği de unutulmamalıdır.

b) Medreseler, Şîî Dârülimlerinin kazandığı başarı üzerine, bunların Sünniler tarafından kopya edilmiş şekilleridir. Bu görüşü ortaya çıkaran, medreseler ile Dârülimler arasındaki birçok fonksiyon benzerlikleri idi. Her ikisi de birbirine zıt bir dini görüşün propagandasını yapıyorlar, vakıf olarak kuruluş biçimleri, öğrencilere ve âlimlere verdikleri bazı haklar, kütüphanelerle iç içe olmaları vs. gibi durumlar, medreselerin Dârülimlerin üzerine, onların yerine kuruldukları görünümünü veriyor.

Gerçekten de medreselerin Suriye ve Mısır'da yayılmaları sırasında Dârülimlerin birçok prensipleri alınmış, hattâ birçok yerde ya Dârülim kapatılıp medrese açılmış veya o yıkılarak yerine medrese kurulmuştur. Her iki kurum da kendi din görüşlerini yayacak propagandacı ve ona göre icraat yapacak memur ve diğer görevlileri yetiştiriyorlardı.

Ancak medreseler Orta Doğu'da doğmadıkları için Dârülimlerin bu öğretim kurumlarının doğuşuna kaynaklık etmeleri mümkün görülmemektedir. Çünkü bu Şîî kütüphaneler genellikle Mısır, Suriye ve biraz da Irak'ta yayılmışlar idi.

c) "Medrese" kelimesi ilk defa 10. yüzyılda Horasan-Çayardı (Maveraünnehir) yöresinde kullanılmıştır. Bu kullanım, genel olarak ders verilen yer, okul anlamındadır (Bilhan,1982,1988). Ancak 11. yüzyıldan itibaren "medrese" kelimesi yüksek okul anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Mısır ve Suriye'de Şîîliğe karşı yenik düşen Sünnî mezhepler kendilerini doğuda güçlendirmek için bu yörelerde özel bazı evlerde küçük medreseler kuruyorlar veya ileri gelenler tarafından Sünnî âlimler için dikkati çekmeyecek küçük okullar kuruluyordu. 1000'li yılların başlarında Merv, Amul, Tabaran, Gazne, Nişabur, Buhara gibi şehirlerde değişik boyutlarda bu tip medreseler kurulmuştu. İbn Battuta'nın ifadelerine göre, Lur ve Kuzistan halkı, buralardaki zaviyelere bile "medrese" diyordu.

Ancak ad benzerliği olan bu iki kurumun, organizasyon ve amaçları bakımından önemli farkları da vardı. Bu küçük okullar daha sonraki medreselerin ortaya çıkmasında önemli bir esin kaynağı olmuşlardır, ama "Irak'tan batıya doğru ortaya çıkan büyük devlet medreselerinin tam kaynağını oluşturmuşlardır" demek biraz hatalı olacaktır.

ç) Medreseler, Karmatî manastır okullarının değişmiş bir şeklidir. Karmatî manastırları İran ve Türkistan'da, Arap âleminde Dârülimlerin yaptığı işi yapıyorlardı. Bunların manastır okullarından yetişen propagandacılar o kadar etkili oluyorlardı ki, Sünnî mezhepler buna karşı kendi silâhı ile mücadele etmek gereği duydular ve medreseleri kurdular. Gerçekten de 10. yüzyıl sonlarına doğru Fergana, Horasan, Cürcan, Taberistan, Gazne, Çayardı ve Hindistan yörelerinde Karmatiler önemli bir güç haline gelmişlerdi. Bu yörelerdeki Sünniler Karmatî manastırlarını kendileri için bir

tehlike olarak görüyorlardı. Maturudî; Semerkant'ta 17 Karmati ve Mutezile "medresesi"nden söz etmektedir. Tarihte Karmatilere karşı en büyük harekâtı düzenleyen Gazneli Mahmûd, bu görüşü terkedenerleri öğretim görevinde bıraktığı gibi, onların kurdukları medreseleri de Sünnî medreseleri olarak devam ettirdi, denmektedir.

d) Bazı Avrupalı araştırmacıların, Yakınoğu'daki Hıristiyan okullarının medreselerin kökeni olduğunu iddia etmeleriyle karşılaşılıyor. Bizans'ın üniversitelerine baktığımızda 344 yılında Kostantin'in kurduğu üniversitenin öğretime başladığını görüyoruz. 425 yılında da içinde 31 kürsü bulunan büyük bir oditoryum açılmıştı. İskenderiye Müze Akademisi'nde 4. ve 5. yüzyıllarda birçok tanınmış kişi çeşitli alanlarda ders veriyordu. Beyrut Üniversitesi (Oditoria) 3-5. yüzyıllar arasında yaşamıştı. Atina Üniversitesi 529'da kapatılmıştı. II. Teodor Üniversitesi profesörleri ve kitapları ile birlikte yakılmıştı. İstanbul'daki Bardas Üniversitesi, Kostantin Monomaque Üniversitesi gerçi 11. yüzyılın ortalarına kadar yaşamıştı ama, buralardaki eğitimin ve öğretim organizasyonunun yapısı medreseleri etkileyecek düzeyde değildi (Brehier 1927-29). Medreseler ortaya çıkmaya başladığı dönemde Bizans yükseköğretim kurumları ortadan kaybolmaya başlamıştı. Kaldı ki, medreselerin doğuş yeri Suriye ve Filistin değil, Horasan-Çayardı yöresidir.

e) Medreselerin doğuşunda, hattâ Türk medrese-mescit sisteminin doğuşunda Budist "*Buyan*" veya "*Vihara*"larının (manastırlarının) büyük etkisi vardır. Budist külliyesi M.Ö. 3. yüzyıldan beri gelen bir geleneğe sahipti ve vakıf sistemi yoluyla yaşıyorlardı (Esin,1972).

Bu külliyelerin amacı bir taraftan Budist rahipleri ("*toyn*") yetiştirmek, gezici Budist rahiplere bir barınak olmaktı. Bu külliyelerde iki türlü öğrenci vardı: "*Mahava*" denilen, İslâmiyetteki sufilere benzer, inzivaya çekilen din adamları ve "*Brahmakarin*" denilen dünyevî hayatı seçen din adamları.

Türkler arasında da 4. yüzyıldan itibaren yayılmaya başlayan Budizm, 9 ve 10. yüzyıllarda bu geleneğe iyice sahip çıkmışlardı. Vihara yaptırmak, Türkler arasında yapılacak hayırların en değerlilerinden olduğu için bütün ileri gelenler bu kurumları yaptırıyorlar ve vakıflar bağlıyorlardı. Bu külliyelerde toynlar, avlunun etrafına dizilmiş hücrelerde yaşıyorlardı.

Barthold ve E. Esin'in kanaatlerine göre, külliye kavramını Türkler Budizmden İslâmiyete getirmişlerdir. Bu görüş Diez, Godard, Creswell, Erdman ve Litvinski tarafından da desteklenmiştir.

İslâm orduları 633 yılında Belh şehrine geldiklerinde bile, burada 100'ü aşkın Türk-Budist külliyesi ("*Nevbahar*") vardı. 710 yılında Buhara şehri alındığında da buradaki Budist külliyesi İslâmileştirilmişti. Müslüman din adamları veya Budist iken Müslüman olmuş entellektüeller, daha önce verimli çalışmalarını gördükleri bu kurumları terk etmemiş ve "İslâmileştirmişlerdi". Orta Asya'da İslâmiyet yabancı dinlere (Budizm, Maniheizm, Hıristiyanlık) ve Rafizî mezheplere karşı mücadele ederken Budist viharaları İslâmileştirerek medreseleri kurmuşlardı.

Doğuş kaynakları hakkındaki görüşler bu şekilde sıralanan medreseler Karahanlılar, Gazneliler ve Samanoğulları zamanında bu devletler tarafından desteklenerek, bu devletlerin hükümlerinde oldukları topraklarda sağlam bir yer tutmaya başlamışlardı. Gazneli Mahmûd, kardeşleri ve emirleri Gazne, Nişabur, Belh, Huttalan gibi yerlerde övgüye değer medreseler kurmuşlardı. Karahanlılar kurulan çeşitli medreseleri, daha doğrusu bu medreselerin vakıflarını resmen tanımışlar ve kendileri devlet eliyle medreseler kurmaya da başlamışlardı. Dolayısıyla Gazneli ve Karahanlılar zamanında devletlerin medrese ile ilgili sürekli bir politikaları olduğu gibi, buralara devlet yardımı da yapılıyordu.

Nizamiye Medreseleri

Arap milliyetçiliği yapan Emevi yönetiminden rahatsız olanlar ve Arap-olmayan Müslümanların desteği ile Emeviler yıkılıp yerine Abbasiler geçince, Sünnî Abbas oğulları ile Şîîlerin, devleti veya hilafeti sıra ile yönetmek anlaşmasına uyulmadı. Abbasiler bunun yerine İranlı vezirler seçme yolunu (Bermekiler) tuttular. Abbasi halifeliği içindeki Emin ile Me'mun arasındaki mücâdelede Şîîler tekrar devreye girdi ve hilafeti sıra ile yönetme anlaşması gene yapıldı ve Me'mun iktidarı kazandı. Ancak Me'mun'dan sonra hilafeti alan Mu'tasım anlaşmaya uymadığı gibi, İranlı vezirleri uzaklaştırdı ve devlet sisteminde İranlıların yerini Türkler almaya başladılar. Bu durumda İranlı Şîîler Tahiriye, Safariye, Samaniye, Saciye, Zayyariye gibi küçük Şîî İran devletleri kurdular. O sırada İran içlerine doğru ilerlemekte olan Türkler, halifenin de çağrısıyla daha da yayılmaya başladılar. İran'da bu tür devletler kurulurken, Mısır'daki Sünnî Türk Tolonoğulları devletini yıkan Fatımiler, burada da bir Şîî bir devlet kurdular.

Türkler Orta Doğu'ya iyice girmek istediklerinde, bu kez karşlarına Araplar değil Şîî İranlılar çıktı. Biraz da bu nedenle, yeni kurulan Türk devletleri Sünniliğin savunucusu durumuna geçtiler. Karahanlılar, Gazneliler, Eylekoğulları, Ahşidoğulları ve Selçuklular böyle bir dinî ve siyâsî ortamda ortaya çıktılar. Batıdan Fatımiler ve doğudan Büveyhî Şîî devletlerinin baskısıyla yıkılmak üzere olan Abbasi Devleti'nin yardımına çağrıldılar. Gerek İran'da gerekse Suriye'de İran kökenli bu devletleri uzun mücâdelelerden sonra ortadan kaldırdılar. Bu arada iktidarlarını sağlamlaştırmak, halkı da kendi yanlarına çekmek için, Orta Asya'da geliştirdikleri medreseleri de getirip etkin olarak kullanmaya başladılar.

Nizâmülmülk, Selçukluların İranlı bir Sünnî veziri idi. Sultan Alpaslan'ın veziri olarak ilk önce İmam Cuveynî için Nişapur Nizamiyesini, 1067 yılında Ebu İshak Şirazî için Bağdad Nizamiyesini; daha sonra Belh, Herat, İsfahan, Basra, Merv, Musul, Amul, Harcird, Rey, Buçenc Nizamiyelerini yaptırmıştır. Bu medreselerin hemen hepsi o zamanın meşhur âlimleri için yapılmıştır. Ayrıca hemen her medreseye zengin vakıflar bağlanmış, müderrislerin ve özellikle öğrencilerin devlete ve Sünnî görüşlere iyice bağlanması için para, yiyecek ve giyecek yardımı sağlanmıştır. Nizâmülmülk'ün yaptırdığı medreselerin sayısının daha fazla olduğu tahmin ediliyor. Vezirin bir taraftan böyle medreseler yaptırmayı, vakıflar bağlamayı bir taraftan da müderrisleri ve öğrencileri çeşitli şekillerde desteklemesi, her yıl devlet hazinesine aşağı yukarı 600.000 dinara mal oluyordu. Vezirin bu harcamalarını ve başarılarını çekemeyenler onu Sultan'a şikâyet ettiler ve harcanan bu paralarla mükemmel bir ordu kurulabileceğini ve İstanbul'un

bile alınabileceğini söylediler. Sultan Melikşah "Ey Baba..." diyerek vezirinden kibarca hesap sordu. Nizâmülmülk ise, ağlayarak, kendisinin bir gece ordusu, sürekli bir ordu kurduğunu; Sultanın ordusunun ülkeler fethedebileceğini, fakat iyi idare edilip korunamadıktan sonra fetihlerin bir işe yaramayacağını; kendi yetiştirdiği ordunun gece-gündüz ülkenin her yerinde Sultanın saltanatını, inançlarını yayacağını, onun için dua edeceğini bildirerek yaptığı işin önemini kabul ettirdi.

Nizâmülmülk bu medreseleri, birinci planda, devletin Sünnî olmayan görüşlere karşı savunulması ve menfaatlerinin gözetilmesi amacıyla kuruyordu. Selçuklu Devleti'nin Şiîlere karşı savaşında ve bu savaşın kazanılmasında medreselerin rolü inkâr edilemez. Aynı zamanda bu medreselerde ders veren müderrisler, bu medresenin çeşitli imkânlarından yararlanarak bir meslek sahibi olan yoksul öğrenciler, çeşitli görevler için dağıldıkları çeşitli yerlerde Selçuklu Devletine bağlılığı propaganda etmişlerdir. Nişapur medresesi kurulurken Sultanın izni alınmış ve bu izinle ülkenin her tarafına medreseler kurulmuştur. Medreseler devlet girişimi ve devlet parası ile yaptırılmıştır. "Nizamiye medreseleri" adı genelde bu medreseleri anlatan bir ortak isim; ama medreselerin geçek isimleri "Nizamiye" değil. Vezirin sağlığında iken, kendinin kurduğunu medreselerin hepsi ona bağlı idi (kendisinin ölümünden sonra Sultana ve Halifeye bağlanmıştı); bu durum Nizâmülmülk'ün hem bir Başbakan hem de Eğitim Bakanı gibi çalıştığını gösteriyor.

Nizamiye medreseleri, tarihte "eğitimde şans ve fırsat eşitliği" sağlamanın mükemmel örneklerinden biridir. O zamanlar yükseköğretim maddî problemi olmayan, kolayca kitap satın alabilen ve çeşitli yerlerde araştırma yapabilenlerin hakkı idi. Devlet, medreseleri "yatılı ve burslu" bir eğitim kuruluşu haline getirmekle, öğretimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlama çalışmalarına girişmiş oluyordu. Bu medreselere bağlanan zengin vakıflar, onların bütün ihtiyaçlarını karşılayacak sürekli bir gelir kaynağı oluyordu. Müderris ve öğrencilerin bütün ihtiyaçları karşılanınca, onlar da kendilerini kayıtsızca bilime ve öğrenmeye verebiliyorlardı. Nizâmülmülk'ün inancına göre, eski sultanlar âlimlere ve öğrencilere maaş vermedikleri için, onlar da sultanlara karşı ve hattâ onların devletlerine karşı propaganda yapıyorlardı.

Bu denli yaygın Nizamiye medreseleri kurmanın bir başka amacı, Büveyhoğulların yıkılmaları üzerine onların topraklarında kurulan yeni devletin idarî kadrolarında ihtiyaç duyulan devlet memurlarını yetiştirmek olmalıdır. Ebu İshak Şirazî İran'da dolaşırken, çeşitli yerlerde eski öğrencilerini müderris, kadı, vaiz, kâtip vs. olarak görmüştü. Bir de Nizamiye medreseleri artık ordulardan ve elçilerden oluşan eski devlet sisteminin değiştiğinin, bunun yerine egemen olduğu bütün topraklarda çeşitli işleri devletin yönetim felsefesi içinde yapacak kadrolara ihtiyaç duyulduğunun ve bunları yetiştirmenin de devletin esas görevlerinden biri olduğunun göstergesi gibi gelmektedir.

Selçuklu medreseleri müderris-öğrenci ilişkilerinde bir yenilik getirmemişti, ama öğrenci statüsünde bazı yenilikler getirmişti: Bu, medrese öğrencilerinin büyük bir kısmının yatılı olması ve bu arada medrese vakfından burs alabilmeleridir.

Gerçi Selçuklu medreseleri Müslüman halkı Rafizî mezheplerin propagandalarından korumak için açılmıştı, ama gene de medreselerde Eş'arilerle Hanbelilerin

çatışmalarına şahit olunuyordu. Bu olayların iyice tırmandığı bir sırada Nizâmülmülk, medresenin baş müderrisine bir mektup göndererek "*medreselerin amacının mezhep çatışmalarını kıskırtmak ve körüklemek değil, ilmin korunması ve yayılması olduğunu*" ihtar etmişti.

Nizamiye medreseleri çağında başka medreseler

Nizâmülmülk sağlam esaslar üzerinde bir "Nizamiye geleneği" başlattıktan ve bunun başarısını gösterdikten sonra, Selçuklu ülkesinin çeşitli şehirlerinde yaygın bir medrese kurma faaliyeti başladı. Kirman Selçukluları, Kirman'da İsmetiyeye ve Kuba-i Sebs medreseleri, Azerbaycan'da Yağı-Sıyan oğlu Mehmet'in yaptırdığı medreseler, Bağdad'da Nizâmülmülk'ün rakibi Tâcümülk'ün kurduğu Tâciye Medresesi başta olmak üzere birçok medreseler kurulmuştu, İbn Cubayr, 1184 yılında Bağdad'ı ziyaret ettiğinde, bu şehirde 30'a yakın medrese saydığını yazmıştı. Hafız Ebru adlı bir başka yazar da Nişapur'da 8, genel olarak İran'da Şafiî fıkhı okutan 17 medrese bulunduğunu yazar.

Bağdad'da 1234 yılında Halife Mustansır tarafından yaptırılan Mustansiriye Medresesi bir taraftan Nizamiye medreselerine rakip olarak, onların gücünü kırmak için açılmıştı, bir taraftan da değişik unsurlar içeriyordu. Bu medresede, İslâmî ilimlerin yanı sıra tıp, matematik ve astronomi ("Hey'et") öğretimi de yapılıyordu. Selçuklu geleneğinde ise tıp öğretimi "Dârüşşifa" veya "Bimaristan"larda, astronomi öğretimi de Rasathanelerde yapılıyordu. Çok büyük bir kütüphanesi olan Mustansiriye Medresesinde her Sünnî mezhebin 75'er öğrencisi vardı.

Medreseler her ne kadar Sünnilikle Şîilik arasındaki propaganda savaşını ortamında Sünnilerin bir eğitim kurumu olarak doğup gelişmişse de -fazla olmamakla beraber- Şîi medreselerine de rastlanmaktaydı. Başlangıçtaki yoğun propaganda savaşını yavaşlayınca, bazı emirler kendi yönetimlerindeki Şîi halk için de medreseler yaptırmışlardı. Hattâ ılımlı Şîilerin kendilerinin bile medreseler yaptırdıklarını görüyoruz. İbn Battuta, 1328 yılında Meşhed Ali'de bir Şîi medresesine rastlamıştı. İsfahan'da 1325 yılında yapılan İmamî Medresesi de iç duvarlarında hem dört halifenin hem de 12 imamın adlarını bulundurması dolayısıyla bir Sünnî-Şîi medresesi olma özelliğini gösteriyordu.

Bilindiği gibi Horasan'da kurulan Büyük Selçuklu Devletinden başka, Kirman Selçukluları, Suriye Selçukluları, Irak Selçukluları ve Anadolu Selçuklu devletlerine rastlıyoruz. Selçuklu devletlerinin ortadan kalkmasından sonra Şam, Erbil, Azerbaycan, Fars Atabeglerinin kurdukları devletleri görüyoruz. Bu devletlerin hepsi, egemen oldukları yörelerde Selçuklu medrese geleneğini devam ettirmişlerdir.

Suriye Selçukluları; Suriye, Filistin, Ürdün ve Lübnan'da hem Şîilerle hem de Haçlılarla mücadele ediyorlar, bu arada birçok Türkmen oymağını bu topraklara yerleştiriyorlardı. Hem yeraltında hem de yerüstünde Şîilerle yoğun bir mücadele sürerken, Haçlılarla da raunt raunt acımasız bir döğüş, Türklerin bu topraklarda etken olmasını güçleştiriyordu.

Selçuklulardan sonra bu mücâdeleye Atabeg Nureddin Zengî, Artukoğulları ve Sultan Selâhattin Eyyubî de devam etmiştir ve sonunda Suriye, Filistin ve Mısır'a medreseler iyice yerleşmiştir.

Şam'da Selçuklular döneminde yapılmış, çeşitli mezheplerdeki insanlara hizmet eden 120'nin üzerinde medrese vardı. Gene bu şehirde 3 tane tıp medresesi (Dahvaziye, Donaysıriye ve Lâbudiyetü'n-Necmiye medreseleri) ve 18 adet de Dârülhadîs bulunuyordu.

Şam'ın yanı sıra Suriye'nin önemli medrese şehirlerinden biri de Halep idi. Halep'te -tespit edebildiğimiz- 30 Şafi'î, 30 Hanefî ve az sayıda da Malikî ve Hanbelî medresesi vardı. Bu iki büyük şehrin yanı sıra Hama, Hums ve Baalbek'te de birçok Şafi'î ve Hanefî medresesi vardı. Musul ve Trablus da gene 10'un üzerinde medrese sahibi olan önemli kentler idi (Ergün, 2015).

Filistin'de de, başta Kudüs olmak üzere, Sultan Selahattin Eyyubî ve emirleri tarafından birçok medreseler yaptırılmıştı. Mısır'da da Sultan Selahattin dönemine kadar camiler içindeki yoğun öğretime karşılık, bundan sonra yoğun bir medrese yapımına başlandığı görülmektedir. Sultan Selahattin Mısır'a (Kahire) 5 medrese kurmuştu, kendisinden sonra gelenler, Memluklular zamanına kadar 26 medrese daha kurmuşlardı. Memluklular zamanında ise Kahire medreselerinin sayısı 115'i aşıyordu. el-Makrizî'nin verdiği 73 medreselik listenin özelliklere göre dökümü ise şöyle idi:

Mezhep	Sayı	Mezhep	Sayı
Şafi'î medreseleri	14	Malikî-Hanefî medreseleri	1
Hanefî medreseleri	10	Dört mezhebe ait	4
Malikî medreseleri	4	Mezhebi bilinmeyen	25
Şafi'î-Malikî medreseleri	3	Yarı medrese	4
Şafi'î-Hanefî medreseleri	6	Dârülhadîs	2

Medreselerin Anadolu'da yayılmaları

Malazgirt Savaşından önce de Anadolu'ya defalarca girip çıkan Türkler, bu savaştan sonra büyük gruplar halinde bu topraklara gelip yerleşmeye başladılar. Selçuklu sülalesinden Süleyman Şah 1075 yılında İznik'i alarak burayı başkent yapan bir devlet kurdu. İstanbul'u tehdit eden bu hareket, Avrupa'da birçok Haçlı ordusunun hazırlanmasına neden oldu.

Gerek Avrupa'dan arkası arkasına gelen Haçlı orduları gerekse Büyük Selçuklularla rekabet, bu iktidarı yıprattı ve Anadolu'nun içlerine geri çekilerek Konya'yı başkent yapmaya zorladı. Bu arada Anadolu'ya artık iyice yerleşmiş olan Türkler, Selçukluların yanı sıra Dânişmendliler, Mengücekoğulları, Artuklular, Saltuklular gibi birçok küçük

direnış devletleri kurmuşlardı. Haçlı tehlikeleri geçtikten sonra, Selçuklular Anadolu Türk birliğini tekrar sağladılar. Gerek Selçuklular gerekse bunun arkasından gelen Beylikler ve İlhanlılar zamanında Anadolu'da, Selçuklu geleneğinde, birçok medrese kuruldu (Sözen 1968,1972).

Selçukluların Konya, Kayseri, Sivas, Afyon, Isparta, Antalya kentlerinde önemli medreseler kurmalarının yanında; Artuklular, Mardin ve çevresinde; Danişmendliler, Tokat ve çevresinde... Denebilir ki, Anadolu'da eğitim ve sağlık alanında kurulmuş olan kurumların büyük çoğunluğu Selçuklular ve Beylikler döneminde kurulmuştur (Sözen 1968,1972; Kuran 1969). Osmanlının ilgisi büyük ölçüde Balkanlar ve Avrupa'ya dönük olduğu için, Anadolu'ya önemli yatırımlar yapmamışlardır.

Medresenin adı	Şehir	Kurucusu
Eminüddin	Mardin	Artukoğlu Eminüddin
Necmettin İlgazi	Mardin	Artukoğlu Necmettin İlgazi
Hüsamiye	Mardin	Artukoğlu Hüsametdin Timurtaş
Külük	Kayseri	-
Yağı Basan I	Niksar	Danişmendli Nizamettin Yağıbasan
Yağı Basan II	Tokat	Danişmendli Nizamettin Yağıbasan
Gecek	Sivrihisar	Umur Beg
Hatuniye	Mardin	Artukoğullarından Sitti Radviye
Şifahane	Silvan	Artukoğullarından Sitti Radviye
Eyyubi	Urfa	-
Hoca Hasan	Kayseri	-
İplikçi	Konya	Atabey Şemseddin Altunba
Zinciriye	Diyarbakır	Melik Salih Necmettin
Mesudiye	Diyarbakır	Melik II. Sökmen
Soğa Bey	Sivrihisar	Emir Soğa Beg
Seyfuddin	Diyarbakır	Seyfuddin Amudî
Ali Gav	Konya	-
Marufiye	Mardin	-
Çifte medrese	Kayseri	Gevher Nesibe Sultan
Ümmühan Hatun	Seytgazi	Ümmühan Hatun
Şücaiye	Diyarbakır	Şeyh Şüca (Çeyh Çoban)
Halifet Gazi	Amasya	Halifet Alp İbn Tuli
Boyalıköy	Afyon-Sincanlı	Kureyş b. İlyas b. Oğuz

Harzem	Mardin- Harzem	Tacettin Mesut
Hatuniye	Konya	Devlet Hatun
I.Keykavus	Sivas	I.Keykavus (Şifahane)
Pamukçular	Konya	I.Keykavus (Pembe Furuşan med.)
Ertokuş	Isparta-Atabay	Emir Mübarezzittin Ertokuş
Tuğrakiye	Amasya	Av Emiri Hacı Tuğrak
Gûhertaş	Konya	Lala Gûhertaş
Nizamiye	Konya	Nizamettin Ebu Hasan (Nalıncı med.)
Huand Hatun	Kayseri	Mahperi Huand Hatun
Seracettin	Kayseri	Emir Seracettin Bedri
Atabey Armağan	Antalya	Mübarezzittin Atabey Armağan
Tâcülvezir	Konya	III.Keyhusrev
Şeref Mesut	Konya	Şerefşah oğlu Mesut
Seyfiye	Konya	Emir Seyfettin Karasungur
İmaret	Antalya	-
Afganu	Kayseri	-
Kalehisar	Çorum-Alaca	-
Sırçalı	Konya	Lala Bedrettin Muslih
Melik Gazi	Kırşehir	Mengücekoğlu Mehmet Şah
Kemaliye	Konya	Kemalettin Turumtaş
Hacı Kılıç	Kayseri	Ebul Kasım İbn Ali et-Tusî
Taşmedrese	Akşehir	Fahrettin Ali (Halkalı med.)
Karatay Med.	Konya	Celalettin Karatay
Karatay Med.	Antalya	Celalettin Karatay
Şehidiye	Mardin	Melik Nasrettin Artuk Arslan
Hüsamiye	Aksaray	Emir Hüsametdin Çoban
Zencirli	Karaman	Mehmet oğlu Hüsametdin (Eskici med.)
Atabekiyye	Konya	Atabey Arslandoğmuş İbn Sevinç
İnce Minareli	Konya	Fahrettin Ali Sahip Ata
Alaattin	Sinop	Muinüddin Süleyman Pervane
Sahibiye	Kayseri	Sahibata Fahrettin Ali

Gökmedrese	Sivas	Sahibata Fahrettin Ali
Buruçiyeye	Sivas	Muzafferüddin Burucidî
Çifte Minareli	Sivas	Vezer (İlhanlı) Şemsettin Cüveynî
Nurettin Caca Bey	Kırşehir	Nurettin Cibril b. Caca Bey
Molla Cedid	Konya	-
Atabey	Kastamonu	Çobanoğulları
Gökmedrese	Tokat	Muinüddin Pervane (Pervane med.)
Çay	Afyon-Çay	Yusuf b. Yakup Bey
Taciye	Aksaray	Taceddin Mutez (İlhanlı)
Lala Ruzbe	Konya	Lala Ruzbe (Selçuklu)
Emineddin	Sivrihisar	Emineddin Mikail
Hatuniye	Erzurum	Padişah Hatun (İlhanlı)(Çifte Minareli)
Hisarardı	Afyon	- (Kale med.)
Muzafferiyeye	Mardin	Melik Muzaffer Karaarslan (Artuklu)
Nasrettin Hoca	Akşehir	-
Kadı İzzettin	İl	Kadı İzzettin
Kadı Kalemşah	Konya	Sultanel-kudat Tâcettin Kalemşah
Melik Mansur (Haliliye)	Mardin	Artukoğlu Melik Mansur
Hatuniye (Zeynep Hatun)	Diyarbakır	Sencer Şah annesi Zeynep Hatun
Sultaniye (Ahmediye)	Erzurum	Olçayto Hüdabende (?) Alaattin Keykubat
Seyyi Nurettin	Sivrihisar	Seyyi Nurettin
Dündar Bey (Taşmedrese)	Eğridir	Hamitoğlu Dündar Bey
Hocaenti	Muş	Horasanlı Hocaenti
Altunboğa	Mardin	Emir Altunboğa (Artuklu)
Yakutiye	Erzurum	Olçayto Hüdabende (?)
Mahmudiye	Bayburt	Fahrettin Emir Mehmet
Museviye	Bayburt	Fahrettin Emir Mehmet
Bimarhane (Şifahane)	Amasya	İlhanlı Kölesi Anber b. Abdullah
Vacidiye	Kütahya	Germiyanoğlu Umur b. Savcı
Aydinoğlu Mehmet	Birgi	Aydmnoğlu Mehmet Bey
Gazi Süleyman Paşa	Safranbolu	Candaroğlu Süleyman Bey

Beramunîye	Aksaray	Baranbay (İlhanlı)
Emir Sinaneddin	Korkuteli	Hamitoğlu Sinaneddin
Alemşâh	Sivrihisar	-
Yavlak Arslan	Taşköprü	Muzafferiddin Yavlak Arslan
Orhan Gazi	İznik	Orhan Gazi
Süleyman Paşa	Yenişehir	Süleyman Paşa
Zinciriye (Akmedrese)	Aksaray	Karamanoğlu Yahşi Bey
Manastır	Bursa	Sultan Orhan
Tolmedrese	Ermeneek	Emir Musa
Orhan Gazi II	Bursa	Orhan Gazi
Orhan Gazi III	Adapazarı	Orhan Gazi
Yelli Medrese (Kepez)	Peçin	Menteşeoğlu Orhan Bey
Ferîştehoğlu	Tire	Aydinoğlu Süleyman Bey
İbn Melek	Tire	İbn Melek
Emir Musa	Karaman	Karamanoğlu Emir Musa
Ali Han (Ortamedrese)	Aydın	Ali Han
Şahabiye-i Sugra	Eskimalatya	Emir Şahabettin Hızır
Lala Şahin Paşa (Hisar)	Bursa	Lala Şahin Paşa
Lala Şahin Paşa II	Kirmastı	Lala Şahin Paşa
Hüdavendigâr	Bursa	Murad Han Gazi
Kaplıca	Bursa	Murad Han Gazi
İsmail Aka (Taşmedrese)	Beyşehir	İlhanlı İsmail Aka
Obaköy	Alanya- Obaköy	Karamanoğlu Bedrettin Mehmet
Ahmet Gazi	Milas-Peçin	Menteşeoğlu Ahmet Bey
Şahabiye-i Kübra	Eskimalatya	Emir Şahabettin Hızır
İshak Bey (Fethiye) Hatuniye	Manisa Karaman	Saruhanoğlu İshak Han Nefise Sultan
Sultan İsa	Mardin	Artukoğlu Sultan İsa
Tursunoğlu	Konya	Tursunoğlu Mehmet Bey
Kara Paşa (İlyas Bey)	Milas-Peçin	Menteşeoğlu İlyas Bey
Taşmedrese	Maraş	Dulkadiroğlu Alauddevle Bey
Şah Sultan	Mardin	Akkoyunlu Sultan Hatun

Bayezit	Bursa	Yıldırım Bayezit
Bayezit	Edirne	Yıldırım Bayezit
Akmedrese	Niğde	Karamanoğlu Ali Bey
Çelebi Mehmet	Merzifon	Çelebi Mehmet
Yeşil medrese	Bursa	Çelebi Mehmet
Bayezit Paşa	Bursa	Birinci Mehmet
Yahşi Bey	Tire	Yahşi Bey
Hatuniye	Kayseri	Melik Nasır Muhammet
İbrahim Bey İmaret	Karaman	Karamanoğlu İbrahim Bey
II. Murat	Bursa	II. Murat
II. Murat	Edirne	II. Murat

Hastahaneler

Anadolu'da, Selçuklu döneminde tıp eğitiminin Dârüşşifalarda bir tür usta çırak ilişkisi içerisinde sürdürüldüğü belirtilmektedir (Sayılı 1980).

Selçuklulardan önce Abbasi Halifesi Harun Reşid, Cundişapur'daki bir "mâristan"ı (hastahane) tabipleri ile birlikte Bağdad'a nakletmişti. Rey kentinde de içinde meşhur tabip ve kimyacı Ebu Bekir Razi'nin çalıştığı bir hastahane vardı. Ama Selçuklular zamanında değişik şehirlere medrese ve hastahane yaptırmak bir moda oldu. Selçuklu ordularında büyük seyyar hastahaneler bile vardı. Bu hastahanelerde meşhur tabip ve eczacıları çalıştırmak, hattâ ilaçlarını parasız vermek de yaygın davranışlardan idi.

Selçuklulardan sonra da gerek Atabey Nureddin Mahmûd, gerek Selahaddin Eyyubî ve gerekse Moğol devlet adamları hastahaneler yaptırmaya devam etmişlerdir. Haçlı seferleri sırasında esir ettiği bir Fransız kralının kurtulma parası (fidye- i necat) ile yaptırılan Nureddin Zengî'nin Şam'daki Nurî Hastahanesi, özellikle hastalara gösterilen iyi muamele, tedavisi ve bakımı ile âdeta destanlaşmıştı.

Bağdad'daki Adûdî Hastahanesi, Kahire'deki Mansûrî Hastahanesi, İslâm dünyasının sadece tıbbî bilimler olarak değil onun hastahanelerdeki uygulaması açısından da ne kadar ileri gittiğini gösteriyordu. Buralarda harcanan paralar çok büyük miktarlara ulaşmasına karşın, hizmetler genellikle ücretsiz yapılıyordu. Müslümanlar doktorları teorik eğitim kadar işbaşında da yetiştiriyorlar, büyük hekimler öğrencileri ile beraber her sabah hastaları ayrı ayrı ve ayrıntılı olarak ziyaret edip durumu değerlendiriyorlardı (Hunke 1972. 158-161).

Halife Mustansır'ın Selçuklu Nizamiyesine nazire gibi yaptırdığı büyük Mustansırıye Medresesi içinde tıp ve astronomi eğitimi de yapılıyordu. Bu sırada Basra'da bağımsız bir Tıp Medresesi de kurulmuştu.

Selçuklular zamanında önemli bir bilim ve sanat merkezi olan Kayseri'de Tıp Medresesi ve Şifahane olarak yapılan Çifte Medrese bulunmaktadır (Ünver 1955). Bu kurum, Anadolu'daki ilk tıp merkezi olarak bilinmektedir. Çifte Medrese 1204-1206 yıllarında Selçuklu hükümdarı II. Kılıçarslan'ın kızı Gevher Nesibe Sultan adına, kardeşi tarafından yaptırılmıştır. Medrese, "Gevher Nesibe Şifahiyesi", "Kayseri Dârüşşifası", "Şifa-Hatun Medresesi", "Kayseri Maristanı", "Darüşşifa Medresesi", "Çifte Medrese", "Çifteler", "Gıyasiye", "Kayseri Tıbbiyesi" gibi çeşitli adlarla anılmaktadır.

Hikâyeye göre, Gevher Nesibe Sultan saray baş sipahisine gönül vermiş, ancak evlenmelerine Gevher Nesibe Sultan'ın ağabeyi I.Gıyaseddin Keyhüsrev karşı çıkmış, baş sipahiye savaşa göndermiş ve baş sipahi orada şehit olmuştur. Bu olay sonrası Gevher Nesibe Sultan üzüntüden vereme yakalanmıştır. Kız kardeşinin durumunu öğrenen I.Gıyaseddin Keyhüsrev, onu ölüm döşeğinde ziyaret etmiş, son dileğini sorarak özür dilemiştir. Gevher Nesibe Hatun, Gıyaseddin Keyhüsrev'den *"Ben devasız bir derde düştüm, kurtulmama imkân yok, hiçbir hekim derdime çare bulamadı, ben artık âhiret yolcusuyum, eğer dilerse benim mal varlığımla benim adıma bir şifahane (hastane) yaptır! Bu şifahane, ünlü hekim ve cerrahlar yetiştiresin. Burada kimseden bir kuruş para alınmasın. Burası benim adıma bir vakıf olsun"* diye buyurmuştur.

I.Gıyaseddin Keyhüsrev kız kardeşinin hastalığına kendisinin neden olmasından dolayı büyük üzüntü duyar. Onun son isteğini yerine getirir ve 1204'de Şifahanenin yapımını başlatır. Şifahane iki yılda tamamlanarak, 1206'da hizmete açılır. Daha sonra Şifahanenin doğusuna Gevher Nesibe Sultan'ın ikinci kardeşi İzzettin Keykavus tarafından 1210-1214 yılları arasında Tıphane (Tıp medresesi) yapılmıştır. Bu çift yapının 1890 yılına kadar amacına uygun bir biçimde kullanıldığı bilinmektedir.

Yapı iki bölümden oluşur. Her iki bina açık avluları ile tipik Selçuklu plan şemasına sahiptir. Batı bölümünde Şifahane, doğu bölümünde Tıp Medresesi yer alır. Gerek Şifahane gerekse Medrese bölümü, bir avlu etrafında bulunan dört eyvandan oluşur. Şifahane ile Medrese arasında beşik tonozlu, dar bir geçit vardır. Şifahane bölümünün batısında uzun bir koridor ve bu koridorda odalar bulunur. Odaların tonozlarının birçoğunda ışık ve havalandırma için oluşturulmuş açıklıklar görülür. Bu koridorun Bimarhane (akıl hastanesi) olarak kullanıldığı bilinmektedir. Çifte Medrese'nin kış aylarında künklerle merkezi bir sistemden getirilen sıcak su buharı ile ısıtıldığı düşünülmektedir.

Çifte Medrese'nin Şifahane bölümünün taş kapısı üzerinde bir kitabe bulunmaktadır. Kitabenin hemen altında taştan işlenmiş kemer ve etrafında karşılıklı Selçuklu motifleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi, daire üzerine birbirine sarılmış iki yılanı andırmaktadır, iki yılanın arasında ise Selçuklu Madalyonu bulunur.

Şifahiyede, Gevher Nesibe Sultan'ın vasiyeti üzerine tedavi gören hastalardan ücret alınmamıştır. Gevher Nesibe Şifahiyesi ve medresesinde Selçuklu hükümdarı Alaaddin Keykubat'ın sağlık nazırı Ekmeleddin hocalık yapmıştır. Ünlü Türk hekimlerinden Ebubekir, Gazanferî, Ali Şinasi, Ebu Salim, İbni Kübara, Yakubî, Sücaeddin Ali Bin Ebu Tahir, Seyit Samet Gevher Nesibe Medresesi'nde yetişmiş ve hocalık payesine erişmişlerdir.

Gevher Nesibe Şifahiyesi yapısı ve eğitimi açısından dünyadaki ilk ciddi tıp kuruluşudur. Gevher Nesibe Şifahiyesi, Türklerin yaptırdığı on birinci büyük hastanedir.

Gevher Nesibe medresesinde, hekim, cerrah, kehhâl (göz mütehasssısı) ve yardımcı asistanlar bulunmakta idi. Bunların yanı sıra medresede akıl hastanesi ve ruh hastalıkları koğuşları ile eczahane kısmı da bulunmaktaydı.

Kayseri'deki bu büyük Şifahane ve Tıp Medresesinin yanı sıra, Anadolu Selçuklularının büyük kentlerinden olan Sivas, Konya, Tokat, Amasya, Divriği ve Aksaray gibi şehirlerde de hastahaneler kurulmuştu. Hattâ Sivas'taki İ.İzzettin Kaykâvus Şifahanesi'nin yanında da bir Tıp Medresesi vardı.

Bu Selçuklu tıp ve bilim merkezlerinde kurulan gelenek öylesine sağlam olmuştu ki, daha sonraki Osmanlılar döneminde de bu kentlerdeki tıp ve bilim çalışmaları devam etti. İbnü'n- Nefis'in "Mûcezu'l-Kânûn" adlı eserine "Hallu'l-Mûcez" adlı meşhur bir genişletme (şerh) yazan Cemaleddin Aksarayî (Öl.1389) Aksaraylı, 15. yüzyılın önemli cerrahı ve "Cerrâhiye-i İlhaniye" adlı eserin yazarı Sabuncuoğlu Şerafeddin Amasyalı, İbn Sinâ'nın Kânûn adlı eserini "Tehbizu'l-Mathûn" adıyla Türkçeye çeviren Mustafa b.Ahmet b.Hüseyin ise Tokatlı idi (Acıduman,2002).

Müslüman hastahanelerinin genel özellikleri şunlardı: Bu hastahaneler hem yönetenleri hem çalışanları hem de hastaları bakımından laik kurumlardı, din ayrımı kesinlikle yapılmıyordu. İslâm dünyasında doktorların önemli bir kısmı gayrimüslim idi. Gerek cinsiyete gerekse hastalıklara (özellikle bulaşıcı) göre ayrı ayrı bölümler yapılmıyordu. Kadınlara kadın hastabakıcılar, erkeklere erkek hastabakıcılar hizmet ediyordu. Hastahaneler sadece hasta tedavi merkezleri değil hem de pratik olarak hekim yetiştirme yerleri idi. Hastalara bakarken hem bitkisel hem de kimyasal ilaçlar kullanılmıyordu.

Atabeylik

Selçuklulara has gibi görünen bir başka eğitim şekli, Atabeylik müessesesi idi. Osmanlılara "Lalalık" olarak geçen bu sistemde, sultanın erkek çocuklarının eğitimi için her birine bir atabey ("Ata-beg") atanıyor ve özellikle eyaletlerdeki yönetim stajları sırasında devlet idaresinin nasıl yapılacağı bu kişiler tarafından şehzadelere öğretiliyordu. Bu atabeyler, şehzade tahta geçtikten sonra da onun veziri, kumandanı ve danışmanı olarak çalışmaya devam ediyordu.

Devletin güçlü olduğu dönemlerde çok yararı olan bu sistemin, iyi kullanılmadığında birçok zararları da oluyordu. Atabeyler şehzadeleri sultan olmaya kıskırtıyor, onlara kızlarını vererek veya onların dul anneleriyle evlenerek akrabalığı sıkılaştırıyor ve yönetimi bizzat ellerine alıyorlardı. Selçuklu Devleti zayıfladığı zaman Atabey Tuğ-Tekin tarafından Şam Atabeyliği (Böriler), Atabey İmadeddin Zengî tarafından Musul ve Halep Atabeyliği, Azerbaycan Atabeyliği (İldenizliler), Fars Atabeyliği (Salgurlular) gibi devletler kurulmuştu. Ancak aynı müesseseyi devam ettiren Anadolu Selçuklularında, Memlûklerde ve Osmanlılarda bu tür yozlaşmalar olmamıştı.

Ahilik (Fütüvvet) Teşkilâtı

Aslında Abbasî Halifesi Nâsır li-dinillah (1180-1225) tarafından Sünnî esaslara dayalı olarak kurulan ve Batınîlerle mücâdele eden bir gençlik teşkilâtı idi. Zamanla birçok Batınî özellikleri de içine alarak bir esnaf teşkilâtına dönüştü. Özellikle Anadolu Selçuklularında ülkenin sosyal ve ekonomik hayatında önemli rol oynadı. Bunlara "Ahiyan-ı Rum" ve kadınlar arasındaki şubesine de "Bacıyan-ı Rum" denildi. Bu örgüt Selçuklu Devleti'nin himayesinde idi (Çağatay,1989).

Araştırmalar, Türkiye Selçukları Dönemi'nde Ahi teşkilâtının ilk olarak Orta Anadolu'da (Kayseri) 13. yüzyılın başlarında ortaya çıktığını ve bu asır içinde bütün Anadolu'ya yayıldığını göstermektedir. Özellikle Türkmenlerin "Uluğ Sultan" diye andıkları I. Alaeddin Keykubad zamanında bütün Anadolu'ya yayılmış ve devletin yapısı içinde yer almıştır. O dönemde belediye ve emniyet hizmetleri bu iki kuruluşa gördürülmüştür.

Anadolu'da Ahi Teşkilâtının görülmesinden önce Azerbaycan'da Türkmenler arasında kendilerine "Ahi" denilen esnaf ve sanatkâr insanlar vardı. Fakat bunların bir örgüt hiyerarşisi içinde bulunmadıkları, münferit meslekî faaliyetleri icra edenler oldukları görülmektedir. Bilhassa Ahlatşahlar (Sökmenoğulları) Devleti döneminde Ahilerin Sökmenler ülkesinde yaygın olduklarını biliyoruz. Anadolu'daki ilk ahilerin hemen hepsinin Azerbaycan'dan ve bhusus Sökmen ilinden gelmiş kişiler oldukları görülmektedir. Anadolu Ahi Teşkilâtının baş mimarı sayılan debbağların (derici esnafının) piri olup, "Ahi Evren" diye ünlenen Hâce Nasırüddin Mahmûd, Hoyludur. Ahi Türk ve kardeşi Ahi Başara Urmiyelidir. Hoy ve Urmiye o dönemde Sökmen iline dâhil idi. Tacir Mevdud'un oğulları Ahi Şihabeddin Çoban ve Ahi Bedreddin Yaman Ahlatlıdırlar. Ahi Ahmer Nahcevanlıdır. Ahi Yusuf Sürmarlıdır. Velhasıl Merendli, Tebrizli, Zencanlı, Merağalı Ahiler bulunmaktadır.

Abbasi Halifesi Nasır Li-dinillah'ın kurduğu Fütüvvet teşkilâtının üyeleri olan bu ilk Ahiler Anadolu'da örgütlenerken esnaf ve sanatkârları içine alan bir kuruluş olarak ortaya çıkmıştır (Gölpınarlı, 1952; Taeschner, 1972). Başlangıçta Ahilik Fütüvvet teşkilâtının içinde teşekkül etmiş ise de bilahare ayrı bir biçimde yapılanmış, Fütüvvet teşkilâtı ortadan kalktıktan sonra da Ahilik Anadolu'da varlığını uzun süre devam ettirmiştir.

13. yüzyılın başlarında Kübrevî Şeyhi Necmeddin Daye, Sultan Alaeddin Keykubad'a sunduğu "Mirsadü'l-İbad" adlı eserinde sanatı, ilmin insan ruhunda meydana getirdiği gücün neticesi olarak görmekte ve "*San'at, insanın sahip olduğu ilmi sayesinde aklın direktifi ile kullandığı bir takım âlet ve edavat vasıtası ile ruhunu eşya üzerinde göstermeye çalışmasıdır.*" şeklinde tarif ederek ilim ile san'at arasındaki ilişkiyi belirtmeye çalışmaktadır. Bu düşüncenin Anadolu'daki uygulayıcıları Ahiler idi.

Ahi Evren veya Ahi Evran (1171-1261) Anadolu'da Ahiliğin kurucusu sayılan debbağların (dericilerin) piri, 32 çeşit esnaf ve sanatkârın lideri sayılıyor. Azerbaycan doğumlu ama devrinin şartları gereği Horasan ve Çayardı (Maveraünnehir) bölgesinde eğitimini tamamlamıştır. Daha sonra şeyhi Evhad'ud-Din Kirmanî ile beraber Abbasî Halifesi Nasır Lidinillah tarafından Anadolu'ya gönderilmiştir. Ahî Evren ilk önce Kayseri'ye yerleşmiş ve burada debbağlık işiyle uğraşmış, Anadolu'nun şehir, kasaba ve köylerini dolaşarak Ahilik anlayışının yayılmasına ve teşkilatlanmasına öncülük etmiştir. Ahî Evren devrin Selçuklu sultanı I. Alaeddin Keykubat tarafından sevilmiş ve

sultana yakın olmuş, ama ondan sonra gelen Gıyasettin zamanında Ahilere karşı takınılan tavır yüzünden saraydan uzaklaşmıştır. Bir ara tutuklu kalan Ahi Evren, serbest kalınca bir süre Denizli'de çalışmış ve geri Konya'ya dönmüştür. Devlet yönetiminde İranlı unsurlardan dolayı Mevlevi grupla arası açılmış, Ancak gene de Mevlana'nın oğlu Alaaddin Çelebi, Ahi Evren'in yanında yer almıştır. Kırşehir Ahileri Selçuklular tarafından kılıçtan geçirilmiştir. Selçuklu taht kavgasında Keykavus'u tutan Ahî ve Türkmen ileri gelenleri tekrar katliama tâbi tutulmuşlardır. Bu arada Kırşehir Emirliğine Moğol Nureddin Caca tayin edilmiştir. Bu atama üzerine Kırşehir'de isyan çıkmış, isyan Ankara, Aksaray, Çankırı, Kastamonu ve Uçlara kadar yayılmıştır. Selçuklu ve Moğol güçleri isyan edenleri kılıçtan geçirmiş; bu isyanda Ahî Evren ve Mevlâna'nın oğlu Alaaddin Çelebi de muhtemelen öldürülmüştür (Bayram 1978, 1991,1995,2001).

Ahi Evren Anadolu'da kentlere yerleşmeye başlayan Türk esnafın çalışma ve ahlak hayatına bir düzen ve disiplin getirmeye çalışmış, Ahi Fütüvvetnamelerini belli merkezlerde okutup, ezberletip uygulamıştır.

Anadolu'da Ahi teşkilâtının kurucusu olarak tanınan Ahi Evren'in uygulamaya özel bir önem verdiği görülmektedir. O eserlerinde sık sık ilmi iş ve sanat alanında kullanmak gerektiğini ifade eder. İlimin amelden önce geldiğini, ilimsiz amelin fayda sağlamayacağını, kişinin ilmini uyguladığı ölçüde makbul insan olacağını savunmaktadır. Bir başka yerde de insan ruhunda teorik (nazarî) ve pratik (amelî) güçler bulunduğunu, bu iki gücün birlikteliğini vurgulayarak ilimle oluşan ruhtaki irade ve kudretin pratik gücü meydana getirdiğini ve bunun iş ve üretime yönlendirilmesi fikrini savunmaktadır².

Ahi Evren Şeyh Nasirüddin Mahmud "Letâif-i Hikmet" adlı eserinde Ahiliğin kuruluş felsefesini şöyle ifade etmektedir: *"Allah insanı medeni tabiatlı yaratmıştır. Bunun anlamı şudur: Allah insanı yemek, içmek, giyinmek, evlenmek, mesken edinmek gibi çok şeylere muhtaç olarak yaratmıştır. Hiç kimse kendi başına bu ihtiyaçları karşılayamaz. Bu yüzden demircilik, marangozluk gibi birçok meslekleri yürütmek için çok insan gerekli olduğu gibi; demircilik ve marangozluk da birtakım âlet ve edevatla yapılabildiği için bu âlet ve edevatı tedarik için de çok sayıda insana ihtiyaç vardır. Böylece insanın (toplumun) ihtiyaç duyacağı bütün san'at kollarının yaşatılması gerekir. Bu halde toplumun bir kesiminin san'atlara yönelmesi ve her birinin belli bir san'atla meşgul olması gerekir ki toplumun bütün ihtiyaçları görülebilsin"* (Ahi Evren,1340:145). Gene Ahi Evren san'atkarların iş ortamındaki çalışma düzenleri hakkında da şöyle bir fikir beyan etmektedir: *"Birçok insanın bir arada çalışması san'atkarlar arasında rekabet ve münazaaya sebep olabilir; çünkü bunların her biri kendi ihtiyacına yönelince menfaatler çatışması ortaya çıkar. Karşılıklı hoşgörü ve affetme olmadığı zaman münaza ve ihtilaf zuhur eder. O halde bu insanlar arasındaki ihtilafı halledecek kanunlar koymak gereklidir. Bu kanun şeriata uygun olmalı ki ona uyulsun ve insanlar arasındaki ihtilafın halline vesile olsun. İhtilafsız bir ortam yaratılınca herkes rahatça umduğunu elde eder. İhtilaf zuhurunda ise bu kanuna*

² Selçuklular döneminde bilginin uygulanmasını esas alan Ahilik ne yazık ki Osmanlılara intikal etmemiştir.

müracaat ederek ihtilaflar ortadan kaldırılabılır. Peygamberlerin şeriat koymaları bundandır" (Ahi Evren,1340:146).

Anadolu'da Ahi işyerlerinin yönetmelikleri olan "Ahi şecerenamelere", "Ahi Fütüvvetnameleri" meydana getirilmiş ve ahilerin çalışma ortamındaki düzenleri bu eserlerde tespit edilen kurallar çerçevesinde sağlanmıştır. Ahiler de bu kurallara kuvvetli bir iman ile bağlı olmuşlardır. Tarih boyunca Ahi iş yerlerinde bir gelenek halinde sürdürülen töreler bu kurallara dayanmaktadır.

Ahi Evren bütün san'at erbabının belli bir yere toplanmalarını ve orada sanatlarını icra etmelerini de öğütlemektedir. Bu konuda aynen şöyle diyor: "*Toplumda çeşitli sanat kollarını yürüten insanlara muhtaç olduğuna göre, bu sanatların her birini yürüten çok sayıda insanların belli bir yerde toplanmaları ve sanatkârların her birinin kendi sanatlarıyla meşgul olmaları sağlanmalıdır ki, toplumun bütün ihtiyaçları görülebilsin*". Ahi Evren'in bu sözlerinden şehirlerinde sanayi çarşılarının kurulması fikrinin ortaya atıldığını görüyoruz. Ahilik ve Ahi teşkilâtı işte bu düşüncelerin uygulamaya koyulmasının tabii bir sonucu olarak doğmuş ve gelişmiştir. Ahi Evren Şeyh Nasiruddin Mahmûd'un bu düşüncelerinin, devrin sultanları ve yöneticileri tarafından benimsenmiş olduğu ve uygulandığı anlaşılmaktadır. Zira Ahi Evren'in ilk yerleştiği yer olan Kayseri'de Ahilere mahsus büyük bir sanayi sitesinin kurulmuş olduğunu bazı kaynaklardan öğrenmekteyiz. Kayseri'de bir dericiler çarşısı, bunun bitişiğinde de Külâhdûzlar çarşısı, gene Kayseri'de bakırcılar çarşısı, dokumacılar ve örgücüler çarşısı bulunuyordu.

Selçuklular zamanında Kayseri'de teşekkül eden Ahi teşkilâtının yanında, Türkmen hanımların da kendi aralarında örgütlendikleri ve onların kurduğu örgüte de Bacıyan-ı Rum (Anadolu Bacıları) dendiği tespit olunmaktadır. Kayseri'deki bu sanayi sitesinde bulunan örgücüler ve dokumacılar çarşısında Ahilerin kızları ve hanımları da el sanatlarını icra ediyorlardı. Hattâ Yeniçerilerin başlarına giydikleri Akbörk'ün ilk defa Kayseri'deki Külâhdûzlar çarşısında Bacılar tarafından imal edildiği tespit edilmektedir. Türkmen Şeyh Evhadüddin Hamid el- Kirmani'nin kızı ve Ahi Evren'in eşi olan Fatma Bacı (Fatma Hatun) da bu örgütün lideri konumunda idi.

Selçuklularda Eğitim ve Bilimi Etkileyen Değerler: Hoşgörü ve Tasavvuf

Selçukluların barış ve hoşgörü ortamına katkıları: Geçmiş zaman boyunca dünya coğrafyasında insanların en iyi karışık kaynaştıkları bölgeler kuzey yarım kürenin orta kısımları olmuş; insanlığın önemli uygarlıkları da bu bölgelerde gelişmiştir.

Bu coğrafi bölgelerden Anadolu yarımadası, milattan önceki bin yıllar süresince de birçok farklı uygarlığın ve halkın yaşadığı bir bölge idi. Burası Avrupalı ve Asyalı halkların en önemli karşılaşma, buluşma, savaşıma ve barışıma yeri idi. Truva savaşları dönemi, Perslerin Anadolu'yu işgal edip Yunan yarımadasına girmeleri, Makedonyalı Büyük İskender'in Anadolu, Orta Doğu, Mısır, İran ve Asya'nın bir kısmını kontrol altına alarak buradaki insanları ve kültürleri kaynaştırması, milattan önceki önemli olaylar idi.

Orta Doğu kökenli bir din olan Hıristiyanlığın Avrupa'ya yayılması ve "Avrupalı" bir din olarak geri Asya'ya yayılması da, bu bölgelerde yaşayan insanların inançlarının nasıl kaynaştığını gösteriyordu. Hıristiyanlığın Avrupa ve Anadolu'da sağladığı "huzur" devam ederken, 7.yüzyılda Arabistan'da ortaya çıkan ve Orta Doğu özellikleri taşıyan yeni bir din, bu bölgeye büyük bir hareketlilik getirdi.

Yeni din ile büyük bir motivasyon kazanan Arap orduları kuzeye, kuzeybatıya ve kuzeydoğuya yıldırım gibi girmeye ve önlerine çıkan bütün kuvvetleri dağıtmaya başladılar. Suriye, Irak ve İran süratle ele geçirildi ve siyasî ağırlık Emeviler döneminde Suriye'ye, Abbasiler döneminde de Irak'a kaydı.

Kuzey Afrika'da da hızla ilerleyen Arap orduları, İspanya ve Sicilya'dan Avrupa'ya girdi. Anadolu'da bir taraftan küçük kuvvetlerle İstanbul bile kuşatılırken, Anadolu toprakları ta Malatya'ya kadar Arapların eline geçti.

Arap orduları 634'teki Yermuk Savaşı'nı kazanarak Suriye'yi, 642'deki Nihavend Savaşı'nı kazanarak İran'ı ele geçirdi. Suriye, Irak ve İran gibi eski uygarlıkların beşiği olan toprakların bu kadar hızlı bir şekilde ve tek bir savaş sonucu Arapların eline geçmesi dikkat çekicidir.

661-750 yılları arasındaki Emeviler döneminde Arap ordularının güdüleyicisi İslâm dininden ziyade Arap milliyetçiliği, ganimet ve talan idi.

674 yılında Arap orduları Ceyhun Nehri'ni geçerek tamamen Türklerden meydana gelen bölgeye girip Buhara'yı zorlamaya başladılar. Ama Türk topraklarında Suriye ve İran'dakinden yüzlerce kat daha güçlü bir direnişle karşılaştılar. 670-740 yılları arasında Arap orduları ile Türk şehirleri ve halkları arasında çok sert bir mücadele oldu. Özellikle o zamanlar Horasan Valisi olan "Zalim" Haccac'ın komutanı Kuteybe İbn Müslim, Türk şehirlerini defalarca yağmaladı, yüz binlerce erkeği öldürdü, yüz binlerce genç erkeği ve kadını Arap ülkelerine gönderip esir pazarlarında sattı. Talkan ve Curcan katliamlarında 80 bin Türk öldürüldü. Sadece Semerkant'ta 30 bin genç erkek savaş dışı ganimet (esir) olarak alınıp Arap şeyhlerine gönderildi.

Bu baskı ve zulüm politikası sonuç vermeyince binlerce Arap, başta Buhara olmak üzere, Türk şehirlerine yerleştirildi. Budist tapınakları tahrip edildi, altın heykeller eritildi, taş heykeller yakıldı ve tüm Budist rahiplerinin kafası kesildi. Kentlere yerleştirilen Araplar aşırı derecede "zenginleştirildi". Türklerle evlenmeleri teşvik edildi³.

Bu kolonizasyon çalışmaları, sonunda meyvesini verdi. Oralarda yaşayan insanlar talan ve ganimetin ötesinde İslâmiyetin barışçı yüzü ve yaşama biçimi ile karşılaştılar.

³ Bu politika fethedilen bütün topraklarda uygulanmış olmalıdır. Çünkü daha sonra ortaya çıkan tarikatların şeyhleri ve büyük kentlerin varlıklı aileleri soylarını, uzun bir soyağacı sonrasında, Peygamberin bir akrabasına dayandırdılar. Arap soyundan gelen birçok kişi "seyyid" veya "şerif" olarak daha sonraki devletler zamanında da saygın bir muamele görmüşler ve vergiden muaf olmuşlardır.

Bu arada Arap ülkelerindeki iktidar mücadelesi sonucunda halifelik Emevilerden Abbasilere geçti. Bu iktidar değişikliğinde İranlı ve Türk askerî birlikleri de Abbasilerden yana tavır koyarak önemli bir rol oynadılar.

751'de Orta Asya'da artık Türklerle Arap orduları değil, Türk- Arap ortak ordusu Çinlilere karşı savaşıyordu (Talaş Savaşı).

750'den Karahanlıların ve dolayısıyla Türklerin İslâmiyeti büyük topluluklar halinde gönüllü kabul ettiği 920 yılına kadar, Türk topraklarındaki Arap-Türk çatışması düşük yoğunluklu olarak devam etti. Sonuçta, Arap ordularının Ceyhun Nehrini geçtiği 674 yılından 920 yılına kadar geçen 246 yıl boyunca Türkistan kentlerinde, dağlarında, ovalarında zorlu bir mücadele oldu. Türkler İslâmiyeti kabul etti, ama bu dinin birçok unsurlarını Araplardan değil İranlılardan aldı. Hattâ Mısır ve Kuzey Afrika'da, Suriye, Irak ve İran'da Müslümanlığı ilk tanıtanlar "*selef*"ler (dini Mekke ve Medine'de ana kaynağından öğrenenler) olduğu halde, Orta Asya'da dini yayanlar, dinî bilgiye birçok başka faktörlerin katılmasından sonra öğretenler idi.

Suriye ve Irak'a kayarak ana mihverinden uzaklaşan Arap siyasî gücü, yeni aldıkları toprakları yönetebilmek için kontrol ettikleri toprakların halklarını da yönetime kattılar. Öyle ki Abbasiler döneminde devlet başkanlığı (Halifelik) Araplarda, siyasî yönetim İranlılarda ve askerî yönetim de Türklerde idi (Selçuklular da bu geleneği devam ettirmişlerdir). Yeni devlet sadece Arapların devleti değildi; çeşitli etnik (ve hattâ dinî) unsurların rahatça yaşayabildiği bir İslâm devleti idi. Artık İslâm dininde Arap olmayan halklar çoğunluğu ele geçirmişlerdi.

Ayrıca Abbasiler, Emevilerin aksine, farklı halkların kendilerini yönetmelerine de pek ses çıkar(a)madılar. Bu şekilde İran'da birçok devletler kurulduğu gibi Türk topraklarında da Karahanlılar (840-1212), Tulunoğulları (870-905), Gazneliler (965-1187), Harezmsahlr (1077-1231) ve Selçuklular gibi devletler kuruldu ve yaşadı.

Abbasiler sadece yönetim alanında değil, kültür ve fikir alanında da oldukça özgürlükçü davrandılar. Yunanca, Farsça ve Hintçeden birçok çevirilere, farklı bilgi, görüş ve yorumlara hoşgörü ile baktıkları gibi; Şîî olmayan Müslüman topluluklar içinde Hanefilik, Şafiiilik, Malikilik ve Hanbelilik gibi farklı Sünnî yorum ve mezheplerin oluşma ve yayılmasına da pek karışmadılar. Esasen Selçuklular da Sünnî mezhepler arasında cami ve medreselerde çatışmaların olmaması için çok özen gösterdiler. Hattâ ılımlı Şîî akımlara karşı da büyük bir hoşgörü politikası uyguladılar (Turan 1965: 224, 236-237).

Arapların Avrupa'ya giriş uçlarında (Endülüs ve Sicilya'da) uzun süreli bir barış ve kaynaşma oldu. Ancak Anadolu, Suriye, İran ve Orta Asya'da hem din hem bilim, kültür, uygarlık ve yönetim bakımından -Endülüs ve Sicilya'dakinden daha uzun bir- savaş, barış, etkileme, uzlaşma, sentez ve kaynaşma meydana geldi. Ordular hareket etti, halklar yer değiştirdi, "kitaplar dil, insanlar din değiştirdi".

İnsanlara yeni topraklar, gönüllere yeni ufuklar, zihinlere yeni bilgiler sunuldu. Birçok insan eziyet çekti ve öldü, birçok insan güvenlik ve huzur buldu. Ölmüş olan eski Yunan kitapları yüzyıllar sonra yeniden dirildi. Büyük İskender'in nüfuz edemediği Hint bilgeliği, akli ve bilgisi Batıya geldi. Çok değişik halklardan insanların gönüllerinde ve kafalarında serpilip geliştirdi, çiçek açtı, meyve verdi.

Arap ordularının fetih hareketlerini, onların yorulduğu bir noktada, bir bayrak yarışı gibi Türk orduları aldı. Hem iyice karmaşık hale gelen Müslüman halklar arasındaki mezhep çatışmalarını kontrol altına aldı, hem yıllarca süren Haçlı seferlerine karşı koydu ve hem de İslâm sınırlarını Anadolu ve Avrupa'da, Pakistan ve Hindistan'da genişletti.

İslâmiyet, Arap topluluklarına verdiği yüksek motivasyonu Türk topluluklarına da verdi. Türkler de kısa sürede Arap dünyasının tamamını ele geçirecek uzun süre yönettiler.

Türklerin ilk başta oluşturduğu düzen, 1200'lü yıllarda Asya'dan gelen Moğol fırtınası ile bozuldu. İslâm devletleri yıkıldı, milyonlarca Müslüman yok edildi, eğitim ve kültür kurumları tahrip edildi, kitaplar yakıldı. Müslüman ülkelerde Moğol devletleri kuruldu. Ancak zamanla bu Moğol devletleri Müslümanlaştı ve Türkleşti.

Türklerin Orta Asya'dan İran, Irak, Suriye ve Anadolu'ya gelip yerleşmeleri, buralarda kendi devletlerini kurmaları, Haçlı Seferlerini ve Moğol akınlarını karşılamaları ve bu "sel"ler geçtikten sonra özellikle Anadolu topraklarında dipdiri durmalarının sırrı ne idi? Bunun sırrı, Türk kültürü içindeki büyük hoşgörü ve esneklik ile, Anadolu'da oluşturulan Selçuklu rönesansı idi. Türk kültürü içindeki hoşgörü ve esneklik büyük ölçüde Orta Asya'da oluşmuştu. İpek yolu üzerinde olma, Şamanizm ve Budizm gibi oldukça laik inanç sistemlerine girme, hayatın her alanını kontrol etmeye çalışan baskıcı devletlerin egemenliği altında kalmama; Çin, Hindistan ve İran gibi o zamanın en güçlü kültürleri ile yan yana yaşama ve mücadele etme gibi faktörler Türk kültürünün yabancı kültürler karşısında dayanıklılığını arttırmış, onu hoşgörülü ve esnek yapmıştı. Bu özellikler Selçuklular zamanında Anadolu'da daha da geliştirildi.

Türklerin İslâm dünyasına girişleri üç dalga halinde olmuştur. İlk dalga, Arap ordularının Orta Asya kapısına dayandığı ve Türklerden her yıl para ve "köle" aldığı dönemde olmuştur. Aşağı yukarı 250 yıl boyunca Arap ülkelerine on binlerce Türk kızı ve erkeği köle olarak girmiştir. Bunlar buldukları topluluklarda Arap zenginlerinin koruma görevini ve cariyeliğini yapmışlardır. Daha sonra Orta Doğu ve Mısır'da kendi adlarıyla bağımsız kölemen devletleri kurmuşlardır. Bunlar, buldukları Arap toplulukları içinde asimile olmuşlardır.

İkinci dalga Selçuklu ordularıyla İran, Irak, Suriye ve Anadolu'ya akan "göçer Türkler" idi. Bunlar özellikle Anadolu topraklarına girmişler ve güçlü Haçlı akınlarını esnek konargöçerlikleriyle savuşturmuşlardır. Üçüncü büyük göç dalgası ise, 1200'lü yıllarda Moğol ordularının vahşetinde kaçan esnaf, zengin ve aydın ağırlıklı Türk göçüdür. Bunlar Anadolu'da halkların kaynaşmasını, Türklerin yerleşmesini ve şehirleşmesini sağlamışlardır.

Türklerin büyük topluluklar halinde Müslüman olmaya başladığı Abbasiler döneminde Horasan ve Maverâünnehir'de de Sünnî mezhepler gelişmişti. Özellikle Orta Asya'ya İslâmî aktaran Sünnî Sâmânî devleti idi. Ayrıca Horasan ve Maverâünnehir'de bu mezhebin yayılmasına büyük hizmet veren Semerkandlı el-Mâturidî (Ö.944) idi (Ocak 2002: 67-69). Hanefilik Sünnî mezhepler içinde akla en çok önem veren ve sorunların çözümünde rey (oylama) usulünü getiren bir sistem idi. Bu da yeni Müslüman olmakta olan kitleleri büyük ölçüde rahatlatıyordu. Hanefi öğretinin diğer

büyük temsilcileri olan Gazâlî ve Fahreddin Râzî (1149-1209) de sorunların çözümünde rasyonalist davranıyorlar, Kelâmın kapılarını felsefe ve mantığa açıyorlardı (hattâ Kelâmı tamamen rasyonelleştiriyorlar). Gazâlî'nin filozofları reddetmek için yazdığı "Tehafütü'l-Felâsife" adlı eserinde bile yoğun felsefe yapıyordu (Türker 1956).

Türkistan'daki İslâm uygarlığının doğuşunda önemli bir rol oynayan Hârizm bölgesi ve Curcân (Ürgenç) kenti, Mutezile mezhebinin en yaygın olduğu bölge idi. Burada rasyonel esasta Kelâm tartışmaları ve tartışma âdabı o kadar yerleşmiş idi ki, delilsiz ve kaba konuşanlar ayıplanır ve hemen susturulur idi (Barthold 1927: 130-132).

İlk dönem Selçuklu Sultanları ve Danişmendli devlet adamları Mu'tezile görüşlerine yakındı ve rasyonalistleri koruyorlardı (Bayram, 2001). Büyük Selçuklu ailesinin çocuklarının öğretmeni Buharalı Ali Taylu, mu'tezilî idi. Selçuklu şehzadelerinden Kutalmış da mu'tezilî idi. İbnü'l-Esir meşhur tarih kitabında *"Şaşılacak şeydir ki Kutalmış, Türk olmasına rağmen astronomi ilmini çok iyi biliyordu. Bundan başka felsefe geleneği ile ilgili bilimleri de biliyordu. Kendisinden sonra oğulları ve ahfadı da felsefe geleneğinden gelen ilimleri öğrenmeye devam ettiler. Ve bu alanda isim yapmış olan bilim adamlarını himayelerine aldılar. Bu durum onların dini inançlarında pürüz meydana getirdi"* diyordu (İbnü'l-Esir 1966: X: 36-37). Danişmendoğullarından Melik Ahmed Gazi, "İbnü'l-Kemal" diye ünlenen Kayserili İlyas b. Ahmed'in "Keşfü'l-akabe" adlı astronomiye dair eserinin önsözünde şöyle tanıtılıyor: *"Pek çok filozoflar ve faziletli kişiler ve dünyanın dört bir yanından akliyeciler (ehl-i ukul) o yüce zata yöneldiler ve her biri sahip oldukları ilimlerini yaymaları ve ilimlerini uyguladıkları ölçüde o Hazretin cömertlik denizinden pay almaktalar"* (Fatih Süleymaniye Küt. nr. 5426, yp. 250a.) Bununla beraber II. Kılıç Arslan'ın felsefî konulara ilgi duyduğunu ve bu konudaki ilmî tartışmalara katıldığını Süryanî Mihail bildirmektedir (Turan, 1971: 230-233). İbn Bîbî, I. Gıyaseddin Keyhüsrev'in İbn Sinâ'nın hayranlarından olduğunu bildirmektedir (el Evamirü'l-alaiyye, 1956: 25.). Mutaassıb bir şâfiî olan İbnü'l-Esir, II. Kılıç Arslan'ın diğer oğlu II. Süleymanşah için şöyle diyor: *"Ancak onun itikadının bozuk olduğu felsefî inançlar taşıdığı bu inançta olan kimseleri himaye ettiği onlara destek verdiği bildirilmektedir"* (el-Kamil, XII, 196).

Buna karşın Selçuklular devrinde, ama Selçuklu bölgesi dışında hür düşünce ve inançlara karşı çok katı davranış örnekleri de vardır. 1155 yılında Diyarbakır'da doğan Seyfeddin Amidî, felsefe, mantık ve aklî bilimler üzerinde çalıştı ve Mısır ve Suriye medreselerinde dersler veriyordu. Ama Eyyubi hükümdarı Melik Eşref zamanında medreselerden kovulduğu gibi, medreselerde okutulan tüm aklî bilimler de yasak edilmişti (Turan 1965: 334). Merâğa'da fıkıh ve felsefe eğitimi gören Şahabettin Suhreverdi (Öl.1191), Artuklu hükümdarı İmadeddin'in yanında özgür olarak eserlerini yazar ve öğretisini ("İşrakiye") yayarken, Haleb'e gittiğinde -mezhep ve inancının bozuk olduğu gerekçesiyle- Selahattin Eyyubi tarafından 38 yaşında katlettilirdi.

Tasavvuf ve Selçuklular: Selçuklular döneminde tasavvufî düşüncenin ilk merkezi bugünkü Afganistan'daki Belh şehri iken, daha sonra Horasan'daki Nişabur şehri oldu. Bu şehirlerde es-Serrâc, Kuşeyrî ve el-Fâamedî (Öl.1084) geleneği Tus'lu Gazâlî'yi ortaya çıkarıyordu. Gazâlî hem el-Fâamedî vasıtasıyla tasavvuf alanında hem de el-Cüveynî (Öl.1085) vasıtasıyla Nizamiye medreselerinde yetişmişti. Horasan'daki

hocaları vefat edince Bağdad'a Nizâmülmülk'ün yanına gitti. Nizamiye medreselerinde bir süre müderrislik yaptı. Daha sonra her şeyden uzaklaşarak memleketine döndü ve orada öğrenciler yetiştirdi. Tasavvuf ile şeriatı birleştirdi (Ocak 2002: 138). "Sünnî İslâmî yeniden kurdu."

Gazâlî gibi gene Nizamiye medreselerinden yetişen Yusuf Hemedânî, Horasan ve Maveraünnehir'de birçok öğrenciler yetiştirdi. Bunlardan Ahmet Yesevî ve Abdülhâlik Gücdüvânî, daha sonra Türkler arasında çok yayılan iki tarikatın kolbaşı mevkiindedirler.

Ahmet Yesevî (Öl.1166) Türkistan yöresinde çalışmış, Haydariye tarikatının kurucusu olan öğrencisi Kutbeddin Haydar'ı Horasan'a göndermiştir. Haydariyeden Babailik, Babailikten de Bektaşilik doğmuştur (Öztürk 1995). Gücdüvânî ise Harezm ve Horasan yörelerinde çalışmış, onun öğretisi de daha sonra Bahaeddin Nakşibend tarafından Nakşibendiliğe dönüştürülmüştür.

Ahmet Yesevi "Pîr-i Türkistan" denecek kadar Horasan ve Türkistan'da önemli etkiler göstermiş bir din adamı idi. Babası, Hazret-i Ali'nin oğullarından Muhammed Hanefî'nin neslinden geldiğine inanılan İbrahim Şeyh idi. Babasından sonra Yesi şehrine gelerek Aslan Baba'dan, onun vefatından sonra Semerkand'a gelip âlim ve mutasavvıfı Şeyh Yusuf Hemedani'den dersler aldı. Daha sonra Buhara ve çevresinde birçok öğrenci yetiştirerek onları çok uzak ülkelere göndermesi ile tanındı. Çin ve Hindistan'dan Tuna kıyılarına kadar Ahmet Yesevî'nin yetiştirdiği iddia edilen propagandacılar rastlanır. "*Divân-ı Hikmet*" adlı kitabı yüzlerce yıl dinî açıdan bir halk eğitimi kitabı olarak okutulmuştur.

Ahmet Yesevî bugün bile gerek Orta Asya'da gerekse Türkiye'de adına üniversiteler kurulan büyük bir kültür oluşturucusu ve yayıcısı olarak bilinmektedir. Yaşadığı sosyo-kültürel ve tarihsel bağlamın (contex) ötesine geçen insanlardan biridir. Hacı Bektaş, Yunus Emre, Mevlânâ gibi insanlık önderleri de yaşadıkları zaman ve toplum bağlarından kurtularak daha sonraki insanları aydınlatmışlar ve hâlâ da aydınlatmaya devam etmektedirler.

Yaygın olarak Yesevî'nin Anadolu'ya gönderdiği öğrencilerinden olduğuna inanılan Hacı Bektaş Veli'nin ise hayatı tamamen efsanelere dayalıdır (Melikof 1998). Hacı Bektaş'ın Hz. Ali neslinden Horasan yöresine giden İmam Musa Kâzım'ın soyundan olduğu efsaneleri bir yana; aldığı eğitim, hocalarının kimler olduğu, Anadolu'da ortaya çıkışına kadar nerede yaşadığı tamamen efsaneler içindedir. 1270'lerde öldüğü bilgisi ortak kabul görmektedir. Onu Anadolu'nun Alevî halkı kadar Sünnî halkı da benimsemiştir. Hacı Bektaş'ın Anadolu'da eğitimi olmayan Türkmenler arasında yaşaması, onların ruhunu eğitmesi ve tam uyum halinde olması, onun Arap kökenli olma ihtimalini azaltmaktadır. Hacı Bektaş, Anadolu'ya geldiğinde, Arapça kültürüne ağırlık veren medrese merkezi olan Kayseri ile, İran kültür ve estetiğine öncelik tanıyan Konya yerine tamamen, en azından büyük ölçüde Türk kalan Kırşehir civarına yerleşmiştir. Alevilere karşı zaman zaman sert müdahalelerde bulunmuş olan Osmanlı Devleti de onu, kendi askerî teşkilâtının kurucusu ve pîri olarak kabul etmiştir (Temren 1996).

Hacı Bektaş Veli'nin Nişabur'da doğduğu, Horasan yöresinde yetiştiği, Türkçe, Arapça ve Farsçayı çok iyi bildiği ve Moğol ordularından kaçarak Anadolu'ya gelen aydınlardan olduğu bilinmektedir. O zamanlar Horasan yöresinin en büyük şehirlerinden olan Nişabur'da Moğollar bir tek canlı bile bırakmamışlar ve kenti yok ettikten sonra yerini de tarla yapmışlardır. Bu gibi olaylar, Orta Asya ve İran'da varlıklı ve aydın kesimin niçin Anadolu'ya göçtüğünü iyi açıklar kanaatindeyim.

Hacı Bektaş Veli Anadolu'da Alevi Babaları (Baba İlyas, Baba İshak vs) ile iyi ilişkiler içinde oldu, ama o zamanki isyan hareketlerine katıldığına dair bir bulgu da yok. Bilakis o, Selçuklu başkentine çok yakın bir yerde kendi dergâhını kurarak etrafına çok büyük bir inanan grubunu (36.000 kişi) topladı ve rahatsız da edilmedi. Onun yetiştirdiği öğrenciler de Anadolu'nun her tarafına yayılarak öğretilerini yaydılar. Onun çağdaşı olan ve gene onunla birlikte Horasan'dan Anadolu'ya gelmiş olan Sarı Saltuk Dede Rumeli'nde, Abdal Musa Sultan Elmalı'da, Karaca Ahmed Sultan İstanbul'da ve Akhisar'da, Akça Koca Akyazı'da, Barak Baba Bigadiç'te, Hızır Samut Bozok'ta (Yozgat'ta), Sultan Şüca Eskişehir'de, Hacım Sultan Uşak'ta, Taptuk Emre Sakarya bölgesinde, Geyikli Baba Bursa'da Horasan ruhunu yaymaya çalıştılar.

Bu "Horasan ruhu" dediğimiz ve Horasan erenleri tarafından propaganda edilen inanç sistemi ne idi? Hacı Bektaş Veli, tam bir halk adamı idi; sarayı ve kenti değil, kırsal alanı ve köylüleri tercih etmişti. Hacı Bektaş, Anadolu'da yayılmış olan Ahi teşkilâtı ile yakın işbirliği halinde esnafın ve çalışan halkın bir nevi örgütleyicisi, koruyucusu, eğiticisi ve sakinleştiricisi olmuştur (Yıldız,2012). Hünkâr yoksulların, güçsüzlerin yanında yer almış; cehalete, zorbalığa karşı çıkmış; felsefesini bunu üzerine kurmuştur. Ancak onun düşüncesinde insana kıymak büyük bir günahdır. Cihat veya gaza denilen savaş ise, insanın kendi nefsiyle yaptığı savaştır. Bektaşî düşüncesinde en büyük düşman, insanın içinde bulunan kötü arzular, kötü düşüncelerdir. İşte bunların tepelenmesi bir insan için birinci görev sayılmıştır. Gönül insanı Bektaş'a göre kâmil insan tipi, her şeyden önce iç dünyası kirlerden arınmış insandır. O, mükemmel insan olma yolunda dış görünüşe hiçbir değer vermemektedir (Gölpınarlı,1995). Bu Anadolu erenine göre din, iman ve insanlığın özü, iç ve dışın aynı olmasıdır. Hacı Bektaş doğup yetiştiği topraklardaki çeşitli milletler ve Arap mirasının karışımı ile Anadolu'daki Rum ve Bizans karışımını İslâm kültürüyle kaynaştıran bir kişilik yapısına sahip olmuştur. O, insana ve insanlığa bakışında bütün dar ve peşin fikirlerin üstüne çıkmış, bütün insanları sevmeyi, başkalarını ayıplamamayı insan olmanın koşulu kabul etmiştir. Arap dünyasında dini hayata hiç karıştırılmaması gereken müzik, dans ve hattâ resim onun inanç sisteminin içinde sıkça kullanmıştır.

Selçuklular'ın sağladığı huzur ve sükûn ortamı içinde Anadolu'daki türlü din ve kavimlerin birlikte uyum içinde yaşamaları müşterek bir kültürün ortaya çıkmasına sebep olmuştu. Ayrıca Anadolu muhiti taassup hislerinden uzak, felsefi düşünceleri ve tasavvufî cereyanları kabule açık idi. Bu ortam içinde 12. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan fikrî hareketler 13. yüzyılda Mevlânâ Celâleddîn Rûmî ve Yunus Emre gibi şahsiyetlerin yetişmesine ortam sağlamıştı. Sultan Alâeddîn Keykubâd ilim, san'at ve dine yaptığı büyük hizmetler ile Türkiye'yi çok yüksek medeniyet seviyesine ulaştırmıştı.

Selçuklular Anadolu'sunun en parlak ışıklarından biri de şüphesiz Yunus Emre'dir. Yunus Emre ışığı yüzyıllar boyunca hiç sönmediği gibi, günümüz insanların gönüllerini de büyük ölçüde aydınlatmaktadır. 20. yüzyılda âdeta yeniden keşfedilen; şairlere, yazarlara, müzisyenlere yeni bir ilham kaynağı olan; barış ve sevgi şairi Yunus Emre, 13. yüzyıl sonları ile 14. yüzyıl başlarında yaşamıştır. Yunus'un, nerede doğup nerelerde yaşadığı, nerede ölüp nerede gömülü olduğu hakkındaki bilgiler daha da çeşitli ve karışıktır. Yunus'un hayatı hakkında birçok efsaneler ve çağdaş yorumlar vardır. Bu şekliyle Yunus Emre, ilâhî bir sır gibi, hem çok açık ve coşkulu bir şekilde insan ruhunda coşup söyleyen bir şair, hem de fani yönünü, maddî yönünü zaman ve mekân içinde ustaca silmiş bir kişidir (Ergün 1997).

Yunus Emre, 12 ve 13. yüzyıllar Anadolu'sunun manevî mimarlarından biriydi. Bir yandan Haçlı seferlerinin düzenlendiği, bir yandan Moğol askerleri, İranlı vezirler elindeki Selçuklu askerî birlikleri ve çeşitli halk isyanlarının Anadolu halkı arasında kin, nefret, düşmanlık tohumları ektiği, bezginlik, bıkkınlık verdiği bir dönemde Mevlâna, Hacı Bektaş Veli, Hacı Bayram, Karaca Ahmet, Ahi Evren, Âşık Paşa, Baba İlyas gibi velilerle beraber Yunus Emre de halka birer ışık olmuşlar; onları gerçeği daha "gerçek" algılayarak birbirlerine, zamana ve mekâna hoşgörülü olmaya alıştırmışlardır. Bu kişiler yüzyıllardan beri değişmeyen Anadolu insan yapısına yeni bir ruh ve şekil veren erenler olmuşlardır.

Yunus, bir İslâm velisidir ve İslâma inanmayan, İslâmı bilmeyen bir kişinin Yunus'u gerçekten anlayacağına inanmak güçtür. Ama İslâm olmayan, hattâ ateist olan kişilerin bile onun sevgi pınarında birleşmeleri, oradan kana kana içmeleri, rahatlama, dünyaya kinsiz, nefretsiz bakmaları dahi Yunus'un velilik gücünün "devr-i zaman içinde" ve zamanı aşan etkisine bir delildir. O, sevgi ve hoşgörü sahibidir. O, Allah'ı ve Allah'ın yarattığı her şeyi sever. Allah'ın birliğine gerçekten inanmıştır ve hiçbir varlığı, hiçbir olayı, hiçbir inancı, hiçbir insanı Allah'ın birliği dışında tutmaz. Her şey Allah iradesiyle, Allah tarafından yürütüldüğüne, bütün varlıklar ve olaylar sadece birer vesile olduğuna göre, evrende herhangi bir şeyi sevmemek, Allah'ı sevmemek demektir. Kin tuttuğunuz Allah'tır, yediğiniz, çiğnitdiğiniz, alay ettiğiniz Allah'tır. Evrendeki her şeyi huzur içinde karşılamak, inanmış bir Müslüman olarak Allah'ın kendisini iyi şeylere vesile etmesi için dua etmek; ama kötü şeylerle karşılaşılırsa, başına kötü şeyler gelirse bunların Allah'ın takdiri olduğunu bilmek, daha sonraki sonuçlarını sabırla beklemek, bencillikten kurtularak olayları gönül gözüyle, Hak gözüyle değerlendirmek... İşte Yunus Emre'nin sevgisi, hoşgörüsü buradan gelir. Onu başka kaynaklara, başka akımlara çekmek hoşgörüyle karşılanabilir, ama doğru değildir.

Yunus'un yüzyıllar boyunca insanları barışa ve kardeşliğe çağıran ve özellikle bunalım dönemleri insanının ruhunu eğiten görüşlerini kısaca şu şekilde özetlemek mümkündür.

Dünya bir sınav yeri olduğu için hem çok güzel ve iyi, hem çok çirkin ve kötü şeyler vardır. Allah yeryüzünde, belli sınırlar içinde bütün canlıların rızıklarını verir, bu nedenle o rızığı aramak gerekir. Bu canlılar içinde insan, kendi ihtiyacı olandan daha fazla mal biriktirerek cimrilik eder. Bu arada farkına vararak veya varmayarak

başkalarının haklarına tecavüz eder. Malı bulamayacağından veya tükeneceğinden korkar. Bu korkuyu veren aslında şeytandır. Allah'a inanan, onu seven, ona güvenen, elindeki mallardan ihtiyacı olanlara bol bol verir. Zaten Allah'ın bize bol bol verdiği nimetleri bizim bir elde toplamamız ve ihtiyacımızdan fazlasını uzun süre elimizde tutmamız, aklen ve vicdanen de doğru değildir.

"Eğer gerçek konuk isen, aç gözün uyanık isen

Sen bu söze tanık isen, geri kalır mülk ile mal.

Gözün görürken ye yedir, yoktur diye etme özür

Bu dünyada hâsıl nedir, ye iç pazar eyle, ver al!"

Bu dünyada kısa bir süre için konuk olarak bulunan kişinin servet yapmaya kalkmaması gerektiğini belirten Yunus, buradan öbür dünyaya bunların gitmeyeceğini ve orada sultan ile kulların bir olacağını, kurtuluşun ancak cömertlikte bulunduğunu belirtir.

"Şunlar ki çoktur malları, gör nice oldu halleri

Sonucu bir gönlek geymiş, onun da yoktur yenleri.

Hani mülke benim diyen, köşk ü saray beğenmeyen

Şimdi bir evde yaturlar, taşlar olmuş sütunları.

Bunlar bir vakt begler idi, kapucular korlar idi

Gel şimdi gör bilmeyesin, beg kangıdır, ya kulları."

Orta Doğu kökenli dinler arasında, hattâ belki de bütün dinler arasında akla en çok önem veren din, İslâmdır. İslâm dini, inanmayı büyük ölçüde akıl üzerine kurmuştur. Çünkü inanmak için bu dünyadaki birçok şeyi anlamak, bilmek gerekir. Görüleni, duyulanı, algılanan her şeyi bilgi sistemine yerleştirmek ve onu da imanın temeline koymak gerekir. Yoksa akıl ve bilgi üzerine kurulmayan bir iman, öncekilerin bilinçsizce bir taklidinden başka bir şey olamaz. Eskilerin âdet ve yanlış inançlarına taklitte körü körüne bağlı kalma ise, Kurân-ı Kerim'de âdeti yasaklanmıştır, İslâm dini birçok âyetinde insanları düşünmeye, incelemeye, göz önüne almaya, tedbire, rasyonel davranmaya, anlamaya davet eder ki, bunların hepsi de akıl ile ilgili fonksiyonlardır. Kurân'da, akıllıları inanmaya ikna ile ilgili 766 âyet vardır. Hz. Muhammed de, birçok hadisinde insanın dininin akli olduğunu; akli olmayanın dininin olamayacağını veya doğru inanca ulaşamayacağını, inancın ancak akıl derecesinde olabileceğini belirtir. Mes'elelere her durumda akılla yaklaşmalıdır. Düşünmek, (nafile) ibadetten hayırlıdır ve insanların birbirlerine üstünlükleri ancak akılları oranındadır; çünkü iman da iyi amel de akıllı olmaya bağlıdır. Allah'ın insanlara verdiği en büyük nimetlerden biri akıldır. Biz, bu ölçüye dayanarak iyiyi kötüden ayırabiliriz.

Madde sistemi, onun algılanması, sebep-sonuç bağlantılarının ortaya konması bizi bilgilere ulaştırır. Bilgiler gerçeklere dayandığı için, bilgi sistemlerinin taranıp karşılaştırılması olan düşünce de gerçeğe uygun olmalıdır. Gözlerimiz, Allah'ın tecellisi olan realiteyi görür, düşünceler de bu realite üzerinde olmalıdır. Bilgi, tecelli ve varlıktır; varlık olmasa bilgi de olmaz. Maddelerle ve sebeplerle biliş, vasıtalı biliştir.

Bilginin gelişmesi, ortamın ve maddenin gelişmesiyle, daha iyi bilinmesiyle olacaktır. Allah devamlı tecelli eder, şekilleri devamlı değiştirir ve bu şekilde hakikat da devamlı ortaya çıkar. Mânâ bilgisine maddiyattan geçilir. Kâmil insan, varlık kademelerinin hepsinden sırayla geçmelidir. Maddeyi kaldıracak olursak ruhumuz neyi algılayacak, aklımız neyi bilecektir. İşe maddeden başlamalı, ancak maddeye hapsolüp kalmamalıdır: Çünkü sebepleri ve sonuçları anlamlar katında yakalamak gerekir. Maddede kalan insan, yaratılıştaki kendisine verilen potansiyeli kullanmamış hem maddeyi hem mânâyı anlayabilecek bir göze ulaşmamış demektir. Unutmamalı ki, madde ve mânâ bir bütündür; bir tanesi olmadan bir diğeri işe yaramaz. İnsanlar ve canlılar evrenin her tarafından her an fışkırıp duran Allah'ın âyetlerine bakıp, onları akılları ile değerlendirerek doğru yolu bulurlar. Bunlar, insanların kolaylıkla anlayıp doğru yolu bulacakları şekilde düzenlenmiştir.

Akıl tecrübeyle birleştikten sonra parlaklığı artar, güçlenir. Bu nedenle duyu organlarının temiz ve doğru algılarına ihtiyaç vardır. Yunan idealist filozoflarının duyu organlarına güvenmemelerine karşılık İslâmiyet, duyu organlarını Allah'ın insanlara verdiği en değerli nimet olarak görür; "Bakın, görün, işitin ve ona göre hareket edin, çünkü bu dünyadaki hareketlerinizden yarın sorumlu olacaksınız.", der. Ancak insandaki beş duyu organının bilgili, inançlı ve içimizdeki eşdeğeri duyu organlarıyla birlikte hareket ederek algılaması gerekir. Bilgili ve inançlı bir insan gözünün bir hayvan gözünden, eğitilmiş bir insan kulağının bir hayvan kulağından, hattâ bir makine kaydından farklı algılaması gerekir. İnanç ve bilgiyle yapılanmayan bir akıl, hem duyu organlarını yanlış yönlendirir hem de oradan gelen algıları yanlış yorumlayarak insanı felâkatten felâkete sürükler. Akıl ve duyu organlarımız, bu yaratılmış ve her an yaratılmakta olan evreni bilmek için vardılar. Ama o bu evreni bırakıp onu her an yaratmakta olan Allah'ın zâtını bilmek isterse, gücünden büyük bir işe kalkışmış olur, bilmek istediği şeye ulaşamayacağı gibi birçok hatalar yapmaya da başlar.

Allah, bu tabiatı yaratırken bütün varlıkların içine kendi özelliklerini gösteren ve varlıklarını sürdüreceği; bütün olayların içine de onun akışını, oluşunu yönlendirecek bilgi sistemlerini koymuştur. Bunun için tabiatın her yanında devamlı olarak Allah'ın ilmi fışkırır. Tabiatın oldukça sabit veya az değişir bilgi sistemlerine karşı, insanda büyük bir bilgi potansiyeli her kuşakla birlikte boş olarak gelir. Böylece her insana, kendi bilgi sistemini yeniden oluşturma, ona göre seçme ve doğru yolu bulma hürriyet ve sorumluluğu verilmiştir. Bu nedenle eskinin gelenekleri ve bilgi sistemleri karşısında her insan tamamen bağımsızdır. Tabiatındaki ve kendi dünyasındaki âyetleri çok iyi değerlendirip yorumlayarak doğru yolu bulabilir. Bu noktada Allah'ın insanlara güveni sonsuzdur. O, gerek melekler, gerek insanlar karşısında "*Ben sizin bilmediğiniz şeyleri bilirim.*" uyarısını yapmıştır. İnsanda doğuştan gelen sabit bir bilgi sisteminin olmayışı, ona, zamana ve mekâna göre bilgisini sürekli kontrol etme ve yeniden oluşturma şansı verilmesi, onun yaratılışındaki en büyük hikmetlerden biridir. Allah'ın tecellisi devamlı olduğundan, ona, Allah'ın tecellisine tam anlamıyla katılma fırsatı verilmektedir. İçinde yaşadığımız zaman ve mekân boyutunda, gerçekler bütün insanların rahatça anlayabilecekleri kadar açık olsaydı ve bütün insanlar bunu, doğru yolu bulacak derecede anlarsalardı, gene insan yaratılışının bir anlamı kalmayacaktı. Oysa gerçeklik bütün insanların akıllarına, ruhlarına ve duyu organlarına aynen yansımıyor.

Yunus Emre gönül ve sevgi şairidir. Her canlının özünde aslî bir özellik olarak Allah'a sevgi vardır. Hattâ sevgi, Allah'ın tecellisinin ana dinamik gücüdür. Her şeyin kaynağında sevgi vardır. Evrende her zerrenin hareketi sevgi hareketidir. Her ikilik, ortaya yeni birlikler koymak içindir; her ilişki tekâmüle götürür. İhtiyaçlar, güzellikler, hazlar hep sevgiyi ortaya çıkarmak ve güçlendirmek içindir. Bütün şekiller, sûretler ve çokluk hep sevgi ürünüdür. Allah'ın sevgisi önce bilgi şeklinde, sonra çeşitli mertebeler halinde varlıklar ve olaylar olarak kendini gösterir. Her varlığın milyarlarca zerresi, her zerrenin içinde ölçülmesi ve izlenmesi zor birçok değişme ve başkalaşmalar vardır. Bütün bu gelişmelerin dinamik gücü sevgidir. Allah, varlık evrenindeki gelişmeyi, değişmeyi, oluşu devam ettirmek; eksiklikleri tamamlamak, hamlıkları olgunlaştırmak için her varlığa kendi gücü, tabiatı ve ihtiyacı oranında sevgi vermiştir.

Sevgi, istek ve ihtiyaçları doğurur ve bunlarla da güçlenir. Bu evrendeki oluşun devamı için yemek sevgisi, buradan mal-mülk sevgisi, karşı cinse sevgi, çoluk çocuğu, aileyi, güzelliği, iyiliği, çalışmayı, bilgiyi sevmeye olmalıdır. Dünya hayatının devam etmesini sağlayan bu sevgilerin çok büyük hikmeti vardır ve bunlara kökten karşı çıkmak Allah'ın tecellisine karşı çıkmaktır ve anlamsızdır. Bu sevgilerde aşırıya gitmek, bu sevgileri her şeyin yaratıcısı ve yürütücüsü olan Allah sevgisinden üstün tutmak günahdır ve zaten anlamsızdır da! İlâhî sevgi bilgiye dayanır; bilgi de ilâhî sevgi ile tam, doğru ve faydalı bilgi haline gelir. Bilgiye dayanmayan bir sevgi, amaçsız bir harekettir. İçinde sevgi olmayan bir bilgiden çıkan gücün de insanlara ve tabiata zararlı olma tehlikesi büyüktür. İlâhî bilgi ve sevginin en yoğun ve yüksek derecesi insandadır. İnsan en güzel sûrette yaratılmış, hattâ bütün evren insan için yaratılmıştır. Bu nedenle insan, bütün varlık kademelerini bilir ve sever. Sevgi ile bilginin her an beraber yürümesi, bizim evren içinde anlamlı yaşamamızı sağlar. Bunlar birbirinden kopuk olunca, insan kendi gerçek anlamından, yaratılış amacından uzaklaşmış olur.

Yunus'un sevgisi de gerek insanlar arasında gerekse tabiattaki bütün varlıklar arasında anlayış ve barış ortamı sağlamaya yöneliktir. Onun dünyasında kula kulluk yoktur; çünkü her şey Allah'a yönelmiştir ve ona kuldur. Bu nedenle, sevgiyi bozan, huzursuzluklar ve haksızlıklar çıkaran nefsanî duyguları kontrol etmek gerekir. Sevginin hastalıklı durumları olan nefret, kin, haset, kıskançlık vs. ya sevgiyi engellerler ya da negatif ürünler çıkmasına neden olurlar. Sevginin bu marazî durumları, özellikle sevgi ters yönlendirildiğinde, dünya nimetleri üzerinde yoğunlaştırıldığında ortaya çıkmaktadır. Eğer sevginin temeline Allah, peygamber, gerçeklik ve doğruluk sevgisi konursa, bu ana sevgi diğer "nefis hastalıklarını" engellediği gibi, sevgi gücünün her şeye doğru ve âdil bir şekilde dağılmasını sağlar. Yunus, Hakk'tan gelen sevgiyi, doğruluk ve adaletle bütün insanlara, canlılara ve evrene dağıtmış; sevgiyi öldüren kin, kıskançlık ve hasede karşı mücâdele etmiştir.

İnsanın en önemli görevi, kendi özünü bilmektir. Yunus'un şiiirlerinde insanlara esas öğütlediği budur. İnsan vücudu, içinde benliği, gönlü, esas kaynağa götürecektir "yol"u bulundurduğu için çok değerlidir. Kendine bakmak, onunla konuşmak, onu değerlendirmek insanı olgunlaştırır. Dikkatler ve eleştiriler başkalarına yöneleceğine kendisine yönelir. Kendini bilmek ve değerlendirmek önemlidir; çünkü kimsenin sevabından ve günâhından bir başkası etkilenmez. İnsan ne kadar kendisiyle beraber

olursa ne kadar kendisiyle uğraşır, kendi problemlerini aşarsa o kadar iyi olur (Ergün 1997: 138-139).

İnsanı felsefî yönden değerlendiren düşünürlerin büyük çoğunluğu, insanın varlığını büyük bir problem olarak görmektedirler. Yunus, bu varlığı bir problem olarak değil bir "sır" olarak görür. Bu varlığın çözümünde de, dıştan bir yaklaşım yerine, doğrudan içeri girerek o sonsuz evrene ulaşır. Ahmet Hamdi Tanpınar, bu anlamda, Yunus'u "*İç dünyamızın fâtihi*", metafizik endişeleri içimizde yenen kişi olarak niteliyor. İnsanın kendisini görmesine nefsi ve dünya engel olur. Eğer nefsini terbiye eder de kontrol altına alırsa, hem dünyaya bakışı değişir hem de kendi benliğine doğru kolayca sefer edebilir. Duyu organlarımız, "dış"ı algıladığı gibi "iç"i de algılayabilir.

Yunus, sırlar içine daldıkça kişiliği güçlenmekte ve genişlemektedir. Bu duygular içinde bütün insanlar Yunus'un kavmidir, bütün dünya onun rızıkıdır. Hak katında, onunla kaynaşmış olan Yunus'a ölüm yoktur; hattâ o, yedi iklimi diri tutandır, yeri-göğü yaratan, Nuh'a tufan veren, dünyaya yüz binlerce varlığı ve insanı getirip götürən, Yûsuf olup Mısır'da hüküm süren, rûzgâr ile hareket eden, sofilerle bel bağlayıp ibadet edendir. Benlik genişlemesi durumunda Yunus, defalarca bu dünyaya gelip gitmekte; bu dünyadaki iyi-kötü, zengin-fakir, müslim-kâfir, büyük-küçük her türlü yaşayışı yaşamakta, her varlığın kılığına girmektedir.

Yunus ve Mevlâna, Anadolu'nun ilk "hümanist" mutasavvıfları olarak görülürler ve kendilerine gösterilen büyük ilgi biraz da bu sıfatlarındanadır. Kimine göre Yunus, devrin feodalizmine dinsel perde altında muhalefet eden, "*sağır protesto*" gösteren gerçek bir hümanisttir. Din farkını kaldırır, bütün insanları bir tutar, her insanı Tanrılaştırır. Öte yandan Yunus'u Türk hümanizminin zirvesi olarak gösterenler de, meseleyi Batı'daki hümanizm hareketinin ışığında değerlendirirler. Hümanizm, Batı dünyasının uzun ıstıraplardan ve hoşgörüsüzlüğün sonuçlarını acı şekilde gördükten sonra geliştirdiği bir fikir sistemidir. Bizim için ise bu, yeni bir akım değildir. İnsan olmanın, İslâm olmanın ana şartı, "hümanist"lerin ileri sürdüğü davranış özelliklerini göstermektir. Bütün insanlara sevgi ve hoşgörü, Yunus'un kendi şahsiyetinden ziyade, temsil ettiği fikir sisteminin, tasavvufun, İslâm dininin bir özelliğidir. Üstelik Avrupa hümanizmi büyük ölçüde ateist bir hümanizmdir ve insan hak ve hürriyetlerini Hıristiyanlık dinine karşı da korumayı amaçlar. Dinin ve din kökenli toplumsal kurumların baskısı olmadan, bilimde ve güzel san'atlarda hür insan ürünlerinin ortaya çıkabileceği bir ortam yaratmak ister. Bu açıdan bakıldığında Yunus'un insan sevgisini bir hümanizm gibi görmek, onu daraltmak olur. Daha önce de bazı noktalarda izah edildiği gibi, Yunus, bir İslâm mutasavvıfının bütün özelliklerini hakkıyla gösteriyor. "Hümanizm" denilen fikir hareketi, insan sevgisi ve bütün insanları eşit görme olarak ele alınır; bu, tasavvufun sonuçlarından biri değil, başlangıç şartlarından birisidir.

Büyük sufi Mevlânâ Celâleeddîn Rûmî (öl.1273) küçük yaşta iken babası Bahâeddîn Veled ile birlikte Moğollar önünden kaçarak Horasan'ın Belh kentinden Anadolu'ya gelmiş ve Konya'ya yerleşmişti. Göç Moğolların Orta Asya'yı kasıp kavurduğu yıllarda olmuştur. Babası Belh'teki yıllarında Fahreddin Razî, felsefeciler, Mutezile ve onları destekleyen Harezmsahlara aleyhindeki vaazlarıyla meşhur idi. Mevlânâ'nın eğitimini Semerkandlı Lala ve Tirmizli Seyyid Burhaneddin yaptırdı. Göç kervanı İran, Irak ve

Doğu Anadolu'da bir müddet dolaştıktan sonra önce Karaman'a, sonra Selçuklu sultanının daveti üzerine Konya'ya geldi. Mevlânâ temel eğitimini Konya, Halep, Şam gibi kentlerde tamamladıktan sonra medreselerde ders vermeye başladı. Ancak Şems-i Tebrizî adlı bir sufi, onun yolunu medreseden tasavvufa çevirdi. Bundan sonraki hayatında çoştı, söyledi, yazdırdı, çevresine çok büyük bir taraftar kitlesi topladı.

Mevlevî tarikatının kurucusu sayılan Mevlânâ Celâleddîn; *Divân-ı Kebîr*, *Mesnevî*, *Fîhi mâ fih*, *Mevâ'iz*, *Mecâlis Seb'a*, *Mektubât* gibi ünlü eserler kaleme almıştır.

Mevlânâ, Horasan'ın çok kültürlülüğü içinde yetişmeye başlamış, göç ettiği yerlerde ve aldığı eğitim içinde de insanlara ve olaylara çok geniş bir bakış açısı kazanmıştı. İslâm tasavvufunun esasları olan insan sevgisini (daha doğrusu her şeye karşı anlayışlı olma ve sevmeyi) o kadar güzel ve coşkulu ifade etti ki, yüzyıllar boyu yaşamaya devam etti. Her milletten, her inançtan ve her kesimden insanlara yakın oldu. İnsanlar arasında farklılık, ayırım ve düşmanlık yapan her şeye karşı çıktı. Dinler üstü, kültürler üstü bir hayat yaşadı ve öğretti yaydı.

Mevlânâ'ya göre, insanlar arasındaki farklılıkların en önemli faktörlerinden biri dildir. Dil insanların anlaşmaları için çok önemlidir ama onları birbirinden koparmaması gerekir. Divan-ı Kebir'de şöyle diyor: "*Beri gel beri, daha da beri; niceye bir şu yol vuruculuk? Mademki sen bensin, ben de senim, niceye şu senlik benlik? Tanrı ışığıyız, Tanrı sırcası. Kendi kendimizle bunca savaşıyoruz, bunca inatlaşmamız da ne? Aydınlık aydınlıktan ne diye korkar böyle? (...) Sağ el ne diye kendi solunu hor görür? Her ikisi de mademki senin elin; uğurlu ne demek, uğursuz ne demek? Biz hepimiz aynı mayadanız; aklımız da bir, başımız da. Fakat şu beli bükülmüş göğün altında iki görür olmuş-kalmışız. (...) Hadi, şu benlikten geç de herkesle karış, kaynaş. Kendinde kaldıkça bir habbesin, bir zerresin ancak; fakat herkesle birleştin-kaynaştın mı, ummansın, madensin. (...) Canı da bir bil, bedeni de; fakat sayıda yüz binlercedir. Hani bademler gibi, hepsinde de aynı yağ var. Dünyada nice diller var, fakat hepsi de anlam bakımından bir; kapları kırıp döktün mü, su bir olur gider."* (Divan-ı Kebir. IV, 423) Ayrıca dillerin aynı olması da çoğu kez mutlak anlaşmayı getirmez. "*Nice Hintliyle Türkün dili birdir de, nice iki Türk de yabancılar gibi, birbirinin dilini anlamaz*" (Mesnevi I. 1211)

İslâm'da insanlar soylarına göre değerlendirilmez. Çünkü daha yaratılıştan Allah şeytani soy ve asalet davası güttüğü için karşısına almıştı. Öte yandan Nuh Peygamberin oğlu azitanlardan olduğu gibi, Ebu Cehil'in oğlu da iyi bir Müslüman olmuştu. Dolayısıyla her insan iyi işler yapmak için bir potansiyel olarak değerlendirilmelidir.

Mevlânâ, sevgiyi bütün evrenin ana motoru, bütün varlıkların ve oluşun arkasındaki güç olarak görür. İnsanlar ve diğer canlılar arasındaki işleri yaptıran da yöneten de sevgidir. Sevgi acıları tatlılaştırır; çünkü sevginin esasları insanı doğru yola götürmektir. Sevgisizlik ise tatlıları bile acılaştırır (Mesnevi I, 2590-2592). Sevgi evrenin en büyük gücüdür; zehirler onunla bal olur, günahlar onunla sevaba dönüşür, ölümler onunla dirilir, bütün yollar onunla aydınlanır; o, düşünce gibi insanı girdaptan girdaba sürüklemeyi. "*Bütün insanları sev ki, daima çiçekler ve gül bahçeleri içinde bulunasın*" (Fîhi Mafih. 306).

Bütün varlıklara ve bütün olaylara karşı hoşgörölü ve ılımlı olmak gerekir. Tanrının yarattığı her şey güzeldir ve yarattıkları içinde de en güzeli insandır. Hak, güzele bakar ve güzeli sever. Ancak sevgiler içinde de gerçek sevgi, Allah sevgisidir; çünkü tüm sevgilerin kaynağı orasıdır. Mevlânâ sevgiyi her türlü dinsel tören ve davranışların üstünde tutmaktadır. Her varlık ve insan kendince yaratıcısına şükreder, inanma ve ibadet herkesin kendisi içindir. Herkes Tanrı ve hakikat sevgisinde birleşince, tüm çekişme ve düşmanlıklar biter. "*Kâbenin içinde kible yoktur.*" Orası bütün dinlerin, bütün milletlerin üzerindedir. Orada kulluk ve efendilik de yoktur.

Mevlânâ'nın çağrısını -onun olduğu net belli olmayan ama onun öğretisini ifade eden- şu şiir bir başka açıdan anlatır:

"Gel, gel; ne olursan ol gel.

Kâfir, putperest, Mecusî olsan da gel.

Bizim dergâhımız ümitsizlik dergâhı değildir.

Tevbeni yüz kez bozmuş olsan da gel."

Mevlânâ'nın insan sevgisi gönülden gelmektedir ve her türlü insana yöneliktir. Yunus Emre gibi onu da hümanizm içinde değerlendirmek isteyen düşünürler vardır. Oysa hümanizm ateist kökten gelen felsefî bir disiplin iken, Mevlânâ'nın insan sevgisi -her ne kadar dindar olmayanlara açıksa da- dinî bir sevgidir. Hümanizm kendi tanımına uyan, belli bir özü gerçekleştiren insanı severken Mevlânâ her türlü insanı her koşulda sever; o insan ayırt etmez. Hümanizm felsefede kendisi bir amaçtır, Mevlânâ'nın insan sevgisi ise Allah'ın yaratmasını sevmek için bir araçtır. "*Yaratılan, Yaradandan ötürü hoş görülmektedir.*" Hümanizm, Hıristiyanlığa ve dolayısıyla ilâhî bir dine karşı ateizme dayalı bir "*insanlık dini*" öngörmektedir. Oysa Mevlânâ, Yunus ve Hacı Bektaş gibi Anadolu velileri İslâm içinde ilâhî temelli bir insan sevgisi aşılılamaya çalışmakta idiler.

Mevlânâ, dış sorunlar ve çatışmalar karşısında iyice sıkılan insana, iç dünyasının enginliğini de göstermektedir. İnsan iç dünyasını geliştirerek ve zenginleştirerek, birçok sorunlarının hakkından gelebilir. Oysa iç dünyası yoksul ve çığ kalmış bir insanın dış dünyası ne kadar gelişip zenginleşirse zenginleşsin, insan huzur bulamaz; azar ve saldırganlaşır.

Mevlânâ, ibadet sistemine müzik ve dansı (sema) sokup yaygınlaştırmakla kalmamış, kendi resimlerini de yaptırmıştır. Mevlânâ çevresinde Alaaddin Thrayanus, Aynuddevle, Kaluyan adlı Rum ressamı bulunuyordu. Mevlânâ sayesinde İslâmiyeti kabul eden bu ressamlar Mevlânâ'nın resimlerini yapıp müritlerine dağıtıyorlardı. Mevlânâ da bir resim yarışmasında Anadolu (Rum) ressamlarını Çinli ressamlardan üstün gösterir (Turan 1965: 289).

Kaynakça

- Acıduman, A. 2002, İbn Sinâ'nın bilim tarihindeki yeri: Kuhn'ca bir yaklaşımla. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 2, 115-122
- Ahi Evren, 1340, *Letâifü'l-Hikme*, (Yay.G. Hüseyin-i Yusufî), Tahran.
- Barthold 1927), Barthold, V.V. 1927, Orta Asya Türk Tarihi Hakkında Dersler, İstanbul.
- Bayram, M. 1978, Ahi Evren Kimdir? Gerçek Şahsiyeti ve Eserleri, *Türk Kültürü*, XVI: 658-668.
- Bayram, M. 1991, *Ahi Evren ve Ahi Teşkilatının Kuruluşu*. Konya.
- Bayram, M. 1995, *Ahi Evren, Tasavvufî Düşüncenin Esasları*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bayram, M. 2001, Türkiye Selçukluları döneminde bilimsel ortam ve ahiliğin doğuşuna etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 10, 1-12
- Bilhan, S. 1982, 900 yıllık bir Türk öğretim kurumu. Buğra Han Tamgaç Medresesi. *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2, 117-124.
- Bilhan, S. 1988, *Orta Asya Bilgin Türk Hükümdarlar Devletinde Eğitim-Bilim-Sanat*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı yay.
- Brehier, L. (1927-29), Notes sur l'enseignement supérieur à Constantinople, *Byzantion*, III, 72-94; IV, 13-28.
- Çağatay, N. 1989, *Bir Türk Kurumu Olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. el-Kamil XII), İbnü'l-Esir, 1966, El-Kâmil fi't-Tarih, Beyrut.
- Ergün, M. 1997, Yunus Emre'de Tasavvuf ve Eğitim, Ankara: Ocak yay.
- Mevlânâ, 2008, *Fîhi mâ-fih* (Çev. A.Gölpınarlı), İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Gölpınarlı, A. 1952, İslâm ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilâtı ve Kaynakları, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, XI/1-4: 2-354.
- Gölpınarlı, A. 1995, *Vilâyet-nâme Manakıb-ı Hünkâr Hacı Bektaş Veli*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gölpınarlı, A. 1995, *Hayyam ve Rubaileri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Hunke, S. 1972, *Avrupa'nın Üzerine Doğan İslam Güneşi* (Çev. S.Sezgin), İstanbul: Bedir Yayınevi.
- İbnü'l-Esir, 1966, *el-Kamil fi't-Tarih*, Beyrut.
- Kafesoğlu, İ. 1953, *Melikşâh Devrinde Büyük Selçuklu İmparatorluğu*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi yay.
- Köymen, M.A. 1972, *Alp Arslan ve Zamani*. İstanbul: MEB yay.
- Köymen, M.A. 1954, *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi. İkinci İmparatorluk Devri*. Cilt II. Ankara: TTK yay.
- Köymen, M.A. 1979, *Selçuklu İmparatorluğunun Kuruluşu*. Ankara: Selçulu Tarih ve Medeniyeti Enstitüsü yay.
- Köymen, M.A. 1976, *Tuğrul Bey ve Zamani*, İstanbul: MEB yay.
- Kuran, A. 1969, *Anadolu Medreseleri I*. Ankara.
- Melikof, İ. 1998, *Hacı Bektaş Efsanesinden Gerçeğe* (çev: Turan Alptekin), İstanbul.
- Mevlânâ Celâleddin, 1957, *Divân-ı Kebîr*, (Çev. A.Gölpınarlı), İstanbul: Yükselen Matbaası
- Mevlânâ, 1985, *Mesnevî ve Şerhi* (Şerh A. Gölpınarlı), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Ocak, A. 2002, *Selçukluların Dinî Siyaseti (1040-1092)*. İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı yay.

- Öztürk, Y. N. 1995, *Tarihi Boyunca Bektaşîlik*, III. Baskı, İstanbul.
- Sevim, A. 1965, *Suriye Selçukluları I*. Ankara: DTCF yay.
- Sayılı, A. 1947, Higher Education in Medieval Islam, The Madrasa. *Ankara Üniversitesi Yıllığı*. 2,1947-48. 30-69.
- Sayılı, A. 1980, Certain aspects of medical instruction in Medieval Islam and its influences on Europe. *Bellekten*. 174, 279- 286.
<http://muslimheritage.com/article/certain-aspects-medical-instruction-medieval-islam-and-its-influences-europe>
- Sözen, M. 1968,1972, *Anadolu Medreseleri. Selçuklular ve Beylikler Devri* 2 cilt. İstanbul
- Taeschner, F. 1972, İslâm'da fütüvvet teşkilâtının doğuşu meselesi ve tarihi ana çizgileri (çev. S.Yüksel). *Bellekten*. 142,1972. 203-236
- Temren, B. 1996, Anadolu'ya Hoşgörü Tohumlarını Eken Hacı Bektaş-ı Velî, *Erdem*, 8:24, 755-767.
- Turan 1965), Turan, O. 1965, *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti*, Ankara: TKAE yay.
- Turan, O. 1971, *Selçuklular Zamanında Türkiye*, İstanbul.
- Türker, M. 1956, *Üç Tehafüt Bakımından Felsefe ve Din Münasebeti*. Ankara.
- Ünver, A.S. 1955, *Kayseri'de Açılan Tıp Medresesi*. İstanbul.
- Yıldız 2012), Yıldız, H. 2012, Hacı Bektaş Veli ile Ahi Evran ilişkisi. Gazi Üniversitesi Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Merkezi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, 61, 187-205.
<http://www.hbvdergisi.gazi.edu.tr/index.php/TKHBVD/article/view/191/184>



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

MATRİS TEKNİĞİNİN METİN ÖZETLEME BECERİSİNE ETKİSİ¹ **THE EFFECT OF MATRIX TECHNIQUE ON TEXT SUMMARIZATION**

Erol DURAN*
Şeyma ÖZDİL**

*Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
** Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Gönderilme Tarihi: 24.04.2018

Kabul Tarihi : 18.05.2018

Özet: Bu araştırmanın amacı, matris tekniğinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerine olan etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışma için, Rick Wormeli tarafından geliştirilen, “Bir Paylaş Bir Al” Tekniğinden esinlenilerek, öyküleyici metin türünün özetlenmesine yönelik yeni bir Matris Tekniği geliştirilmiştir. Matris tekniği; teknik hakkında bilgi verme, metni okuma ve matris doldurma, matrise ve metne bakarak özet yazma, matris olmadan özet yazma ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Araştırmada iki farklı

¹ Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2018 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenmiş olan 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

çalışma grubu bulunmaktadır. Araştırmanın birinci çalışma grubunu, Uşak ili merkezinde bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır ve grup kolay ulaşılabilir örneklem seçim tekniğiyle belirlenmiştir. İkinci çalışma grubunu ise deney grubu öğrencileri arasından, akademik başarı ölçütü dikkate alınarak, tabakalı örnekleme tekniği ile seçilen 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, nicel ve nitel modelin birlikte kullanıldığı karma model ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin okuma sonrasında yazdıkları özetler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde birinci alt probleme yönelik veriler için t-testi kullanılmış, ikinci alt probleme ilişkin elde edilen veriler ise başlıklar altında sıralanmıştır. Çalışma 12 ders saati sürmüştür. Araştırma sonunda Tekniğin öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: yazı eğitimi, özetleme, matris tekniği

Abstract: The purpose of this research is to demonstrate the effect of the matrix technique on text summarization skills of fourth grade students in primary school. In this study, a novel matrix technique inspired by 'Share One Get One' Technique of Rick Wormeli is developed for analysis of the texts written in narrative form. The matrix technique consists of five steps: giving information about the technique, reading the text and filling the matrix, writing the summary by looking at the matrix and the text, summarizing without matrix and evaluation. There are two different study groups in the research. The first study group of the study consisted of 34 students who were studying in the fourth grade of a primary school in the Uşak province center and the group was determined by an easily accessible sample selection technique. The second study group consisted of 12 students selected by stratified sampling technique among the students of the experimental group, considering the academic success criterion. The study was designed with a mixed model of quantitative and qualitative models. The data of the study were collected through summaries and semi-structured interview form written by the students after reading. In the analysis of the data, the t-test for the first sub-problem was used and the data obtained for the second sub-problem were listed under the headings. The study lasted 12 hours. At the end of the research, it is concluded that Matrix Technique is effective on the development of students' summarization skills.

Keywords: writing education, summarization, matrix technique

1. Giriş

Okuma, sonradan öğrenilen bir beceri olmakla birlikte bireyin düşünce yapısının, bakış açısının, olay, olgu veya durumları anlamlandırma biçiminin, kelime hazinesinin ve daha birçok becerinin gelişiminde anahtar niteliği taşımaktadır. Demirel (1999, s.50-51)'e göre okuma, görme ve seslendirme bakımından fizyolojik, kavrama bakımından psikolojik, anlamlandırma bakımından da sosyolojik bir süreci ifade etmektedir. Anlama, anlamlandırma, yorumlama gibi eylemleri beraberinde getiren ve bilgi öğreniminin ilk basamağını oluşturan okuma, konuşma ve yazma becerilerini doğrudan etkiler. Bu etkinin olumlu yönde olması anlamlı okuyabilme yetisine bağlıdır. Bireylerin akademik ve sosyal hayatlarında başarıyı yakalayabilmeleri için okuma ve anlama becerileri dönüşüm ve sürekliliği gerektirir (Arıcı, 2008, s. 33). Okuduğunu anlama, not alma, kelimenin altını çizme gibi bazı becerilerle desteklenerek sağlanabilir. Bu becerilerden biri de özetlemedir.

1.1. Özetleme

Özetleme, dinleme ve okuma ile elde edilen bilgilerin çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmış bir şekilde yazılı veya sözlü olarak ifade edilmesidir. Başka bir deyişle bir parçanın ana hatlarının anlam bütünlüğü korunarak kısaca anlatılmasıdır (Özçakmak, 2015, s.49; Ülper ve Karagül 2010, s.145; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008, s.217; Öz, 2006, s.273). Garner (1987, s.301) tarafından özetleme, metne yoğunlaşma ve gerekli kuralları uygulama ile ifade edilen sözlü ya da yazılı anlatımlar olarak tanımlanmıştır.

Bir metni özetleme, okuma ve yazma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilere kazandırılması istenen okuduğunu anlama becerisi üzerinde özetlemenin olumlu etkisi yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Tok ve Beyazıt, 2007, s. 113). Kim (2001, s. 570) de özetlemenin yazma becerisinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Metin özetleme, etkili okuma ve yazmada çeşitli stratejileri beraberinde getirir. Özetleme yapılırken asıl anlama bağlı kalınmalı, bilgilerin silinmesi ve aynen korunması gereken kısımları ayırt edilmeli, bazı bilgiler genişletilmeli ve metin yapısı hakkında bilgi sahibi olunmalıdır (Akyol, 2010, s. 50; Senemoğlu 2002, s. 569). Ayrıca özetlemede kısaltma işlemi yapılırken önemli düşüncelerin listelenmesi, ana düşünce ve yan düşüncenin belirlenmesi, temel kavramlara yer verilmesi adımlarına dikkat edilmelidir (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2011, s. 276).

Kendiliğinden gelişen bir beceri olmaması nedeniyle özetleme, öğretilmesi gereken bir beceri olarak kabul edilebilir. Bazı araştırmacılar özetleme öğretimi hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenciler özetleme için özel bir öğretim desenine ihtiyaç duyarlar. Çünkü bir özet yazmak, diğer yazım türlerinden çok farklıdır. Çoğu yazım türü; ana fikirlerin oluşturulmasını, içerik ve yapının dikkatli ve ayrıntılı biçimde planlanmasını gerektirir. Özetleme, bununla birlikte söz konusu edilen materyalden temellenmelidir. Orijinal anlamına bağlı kalması için, özet yazarı özetin; neleri içereceği, nelerin dışlanacağı, bilginin yeniden nasıl yapılandırılacağı, hangi kelimelerin kullanılacağı ve en önemlisi bunun nasıl garanti edileceği konularında karar vermelidir. (Anderson, Hidi ve Babadoğan, 1991, s. 587).

Özetleme, öğretimle kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Bu nedenle öğretmenler, özet yazma becerisinde model olmalı, öğrencileri bu konuda teşvik etmelidir. Marzano

ve Pickering (1997, s.83) özetleme öğretimindeki stratejileri; önemli olan kısımları açıklama, öğrencileri farklı metin türleri ile tanıştırma, öğrencilerin metnin içindeki tabakaları öğrenmesini sağlama, grafik gösterimler için cesaretlendirme ve tekniği tekrar gözden geçirme olarak ifade etmiştir.

Rinehart, Stahl ve Erikson (1986, s. 428) özetleme stratejisi öğretimi basamaklarını şu şekilde ifade etmiştir:

- A. Özet yapmak için dört kural öğretilmeli
 - Ana fikri belirleme
 - Önemsiz bilgileri çıkarma
 - Ayrıntı bilgileri çıkarma
 - Ana fikri ve yardımcı bilgileri ilişkilendirme
- B. Öğretim ilkeleri temellendirilmeli ve bireysel kontrol sağlanmalı
 - Açık ifadeler kullanma ve stratejilerin nerede, ne zaman, niçin kullanılacağını öğretme
 - Örneklerle model olma, stratejilerin nasıl uygulandığını gösterme
 - Dönütlerle uygulama yapma
 - Özetlemeye kısa metinlerle başlama
 - Öğretmen merkezliliği öğrenci denetimine bırakma
- C. Birkaç paragraflık metinleri özetlemede izlenecek üç adım:
 - Her paragrafın özetini çıkarma
 - Paragraf özetlerinin özetini oluşturma
 - Dört kuralı paragraflarda uygulama

1.2. Özetlemede Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Özetleme, içinde belli kuralları barındıran bir beceridir. Ayrıca dinleme, okuma ve yazmanın anlamlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini beraberinde getirir. Özetleme becerisinin öğrencilere öğretilmesinde kullanılan tekniklerden bazıları araştırmacılar (Brassell ve Rasinski, 2008, s. 86; Wormeli, 2005) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- | | |
|---|-------------------------|
| • Sesli Düşünme | • Grafik Düzenleyiciler |
| • Kısa Notlar | • Yapboz |
| • Özet Çerçevesi | • Sıralama |
| • Beyin Fırtınası | • P-Q-R-S-T |
| • Önceden Hazırlanmış
Düzenleyiciler | • Piramit Oluşturma |
| • Bloom Taksonomisi Özet
Küpleri | • Çember |
| • Bir Model İnşa Etme | • Akrostiş |
| • Canlandırma | • Gösteri |
| • Sessiz Sinema | • Analiz Matrisleri |
| • Test Hazırlama | ○ |

1.3. Matris Tekniği

Okuma sırasında zihinsel süreçteki hareketliliğin anlamlı bir şekilde gerçekleştirilmesi için her yaştaki birey zaman zaman desteklenmeye ihtiyaç duyar. Bu doğrultuda metin anlaşılır ve ifade edilebilir hale gelir. Grafik, şablon, matris gibi organize edici şekiller, öğrencilerin anlayış kalıplarını geliştiren bir araç olarak kabul edilebilir (Wormeli, 2005, s. 47).

Bilgileri organize etmede fayda sağlayan örgütleyiciler, yeni edinilen bilgilerin bilişsel yapıda ilgili olan yerlere yerleştirilmesinde ve bireylerin öğrenme yöntemlerini geliştirmesinde önemli rol oynar. Matris, bilgileri önceliğine göre düzenlemede kullanılan bir örgütleyici olarak kabul edilebilir. Tekniğin uygulanması, yatay ve dikey boyutları olan satır ve sütun sayıları eşit karelerden oluşan bir tablo çizilmesiyle başlar. İlk satırdaki karelere daha önceden belirlenmiş olan kavramlar, ilk sütundaki karelere satırlardaki kavramlara karşılık gelecek ölçütler veya kavramlar, arada kalan boşluklara ise eşleştirilerek sınıflandırılan kavramlar veya ifadeler yazılır.

Matrisler, genellikle değerlendirme aşamasında kullanılan bir teknik olmakla birlikte Rick Wormeli tarafından öğrenim aşamasında kullanılmak üzere ele alınmıştır. Bu tekniklerden biri olan “Bir Paylaş; Bir Al Tekniği” öğrencilerin zihin haritalarını ortaya çıkaran bir teknik olarak özetlemede kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Etkinlik, öğrencilere sunum yapıldıktan sonra ya da metin okutulduktan sonra öğrencilerin dokuz kareden oluşan bir matris çizmeleri ile başlar. Matristeki ilk satırdaki üç kareye, öğrencilerden hatırladıkları üç farklı kavram/fikir, olay ve beceri yazmaları istenir. Ardından öğrencilere, sınıfta dolaşarak arkadaşlarının ve kendilerinin boş kalan karelerini doldurmaları için zaman verilir. Her öğrenci bir arkadaşından yalnızca bir fikir alabilir ve arkadaşının matrisine yalnızca bir fikir ekleyebilir. Görevin tamamlanması için kalan altı karenin farklı kavramlar, olaylar ve becerilerle doldurulmuş olması gerekir. İşlemin gerçekleşmesiyle öğrencilerden yerlerine geri dönmeleri ve kareleri mantıksal sıraya koyarak cümle biçiminde yazmaları istenir. Bu teknik, öğrenciyi metne bakarak aynısını yazmak yerine, materyalle etkileşim halinde olmaya yönelttiği için içeriğin becerileri yönlendirmesine fırsat vermektedir (Wormeli, 2005, s.138).

Bu çalışmada “Bir Paylaş Bir Al Tekniğinden” esinlenilerek Türkçe dersinde kullanılabileceği düşünülen bir matris tekniği geliştirilmiştir. Teknikte hikâye edici metin türlerine yönelik bir matris tasarlanmıştır. Bu matrisle öğrencilere, metin okuduktan sonra edindiği bilgileri anlamlandırma, sınıflandırma, ayırt etme, anahtar sözcükleri belirleme süreçlerinde yardımcı olunması amaçlanmıştır. Öğrencilerin özetleme yaparken metnin tümüne bakarak aynısını yazmaları yerine matrisi ele alarak önemli yerlerine değinmeleri için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Tekniğin uygulama aşamaları teknik hakkında bilgi verme, metni okuma ve matris doldurma, matrise ve metne bakarak özet yazma, matris olmadan özet yazma ve değerlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır.

1. Teknik hakkında bilgi verme: Öğretmen tarafından öğrencilere teknik hakkında bilgi verilir. Öğrenciler çalışmanın amacından haberdar edilir.
2. Metni okuma ve matrisi doldurma: Öğrencilere boş matris ve metin dağıtılır. Öğrenci tarafından bir kez sessizce okunan metin öğretmen tarafından okunur. Dikkat edilmesi gereken yerler vurgulanarak matris doldurulur. Özetlemenin nasıl yapıldığı hakkında bilgi verilir.

3. Matrise ve metne bakarak özet yazma: Uygulamalı olarak bir önceki aşamada okunan ve matrisi doldurulan metin, matrise ve metne bakılarak öğrencilerle birlikte kurallara dikkat edilerek özetlenir. Önemli yerler vurgulanır.
4. Matris olmadan özet yazma: Öğrencilerle birlikte uygulama aşamasının ardından öğrencilere yalnızca metin verilir ve özetleme yapmaları istenir.
5. Değerlendirme: Süreç öğretmen tarafından gözlenir ve öğrencilerin kâğıtları puanlanarak değerlendirilir.

1.4. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Özetleme, günlük yaşamımızda insanlarla iletişim kurduğumuz her alanda karşımıza çıkmaktadır. Alışverişte detaylardan arındırılmış bilgiyi ön plana çıkararak aranan ürünü ayırt edilebilir birkaç özelliğiyle anlatma, doktora gidildiğinde müdahale edilebilir, geçmişte kalmış durumlar yerine en önemli sağlık problemini ifade etme gibi durumlarda önem sırasını gözetme, detay bilgiye yer vermeme, ana durumu yardımcı fikirlerle destekleme gibi özetleme stratejileri kullanılmaktadır. İletişimin getirisi olarak bakıldığında öğrencilerin ifade etme becerilerine bu anlamda dâhil olan özetleme, doğru ve etkili bir şekilde kazandırılmalıdır.

Özetlemeyle ilgili yapılan çalışmalarda (Sulak ve Arslan, 2017; Aktaş ve Bayram, 2017; Bahap ve Baydık, 2016; Bulut ve Akyol, 2014; Okur, 2011; Okuyan ve Gedikoğlu, 2011; Keçik, 1992) özetlemeye yönelik başvuru stratejiler ve öğretmenlerin ve öğrencilerin yaptığı hatalar göz önünde bulundurulduğunda üzerinde durulması gereken bir beceri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Grafik ve şema oluşturma çalışmalarının okuduğunu anlama, bilgileri yapılandırma ve özetleme sürecinde olumlu sonuçlar verdiği ve öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarla doğrulanmıştır (Snyder, 2012, s. 103; Şahin, 2012, s. 81; Bernhardt, 2010, s. 139; Di Cecco ve Gleason, 2002, s. 317). Bir tür örgütleyici olarak kabul edilen matris tekniğinin, yazma etkinliklerinde isteksiz öğrencilerin aktif olmalarına fırsat vermesiyle anlamlı öğrenmelerine yardımcı olması ve öğretmenlere eğitim sürecinde kolaylık sağlaması öngörülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde matris tekniğinin genellikle değerlendirme aşamalarında, önceliklendirme ve analiz süreçlerinde kullanıldığı görülmüştür. Matrisin işlevsel yapısı sayesinde derslerde kullanımının öğrencilerin düşünme, düzenleme, çözümleme ve anlama becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Öğretimde sık kullanılan bir teknik olmamasıyla birlikte matrisler, araştırmacı tarafından merak konusu olmuş ve matrislerin özetleme becerilerine olan katkısının yansıtılmasıyla Türkçe alanına yeni bir tekniğin kazandırılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın amacı, matris tekniğinin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerine olan etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Matris tekniğinin metin özetlemeye etkisi nedir?
2. Öğrencilerin matris tekniğine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Yapılan bu çalışmada matris tekniğinin metin özetlemedeki etkisini belirlemek için deney ve kontrol gruplu, nicel ve nitel modelin birlikte kullanıldığı karma model kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma için iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci çalışma grubunu, Uşak il merkezinde bir ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır ve grup kolay ulaşılabılır örneklem seçim tekniğiyle belirlenmiştir. İkinci çalışma grubunu ise, deney grubu öğrencileri arasından, akademik başarı ölçütü dikkate alınarak, tabakalı örnekleme tekniği ile seçilmiş 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin matris tekniği hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla akademik başarı ölçütüne göre düşük, orta ve yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerden (6+3+3 olmak üzere) 12 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Belirlenen alt grupların belirli bir oran gözetilerek grubun tamamını temsil edeceğinden bu grup için tabakalı örneklem kullanılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada uzman görüşü alınarak ilkokul4. sınıf öğrencilerinin seviyesine ve ilgilerine uygun hikâyeler arasından beş metin belirlenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik veriler öğrencilerin özet yazılarının puanlanmasıyla toplanmıştır. Puanlamada; “Ana olayı doğru ve eksiksiz ifade etme”, “Metinde geçen karakterleri doğru bir şekilde kullanma”, “Metnin genelinde yer alan zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanma”, “Metnin genelinde bulunan yer ifadelerini doğru bir şekilde kullanma”, “Önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt edebilme” ve “Ana fikir ve yardımcı fikirleri birleştirebilme” durumları gözetilmiştir.

Bu araştırma için geliştirilen matris tekniği şu şekildedir:

Tablo 1. Metin özetlemede kullanılan matris tekniği şablonu

METİNİN ADI	KARAKTERLER	OLAYLAR	YER	ZAMAN
GİRİŞ	Ana Karakterler: Yardımcı Karakterler:			
GELİŞME	Ana Karakterler: Yardımcı Karakterler:			
SONUÇ	Ana Karakterler: Yardımcı Karakterler:			
HİKÂYENİN GENELİNDE	Ana Karakterler: Yardımcı Karakterler:			

Araştırmanın ikinci alt problemi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme formunda, özetlemeye, matris tekniğinin beğenilen ve beğenilmeyen kısımlarına, tekniği daha sonra kullanıp kullanmama isteğine yönelik sorular sorulmuştur.

2.3. Deneysel İşlem Yolu

Uygulama öncesinde deney grubu öğrencileriyle tanışılmış ve ders kitaplarında yer alan henüz okumadıkları bir metin belirlenerek özetleme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin kâğıtları incelenmiş, yaptıkları hatalar göz önünde bulundurularak özetleme becerisine yönelik bir teknik geliştirilmiştir.

Tekniğin geliştirilmesiyle özetleme çalışmasının yapıldığı sınıfın öğretmeni ve gönüllü bir öğretmenle görüşülerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışma nitel uygulama altı hafta, nicel uygulama ise bir hafta olmak üzere öğrenme öğretme sürecini aksatmayacak şekilde yürütülmüştür. Derslerde, deney grubunda etkisi araştırılan değişken etkin bir şekilde kullanılmış, süreç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni eş zamanlı olarak süreci yürütmüş, değişken derslere dâhil edilmemiştir.

Birinci uygulamada öğrencilere teknik hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışmadan haberdar olmaları sağlanmıştır. Ön testin ardından araştırmacı tarafından öğrencilerle birlikte iki uygulama gerçekleştirilmiş, matris tekniği kullanılarak özetleme anlatılmıştır. Son teste geçildiğinde öğrencilere matris ve metinler verilerek özet yazmaları istenmiştir. Ayrıca son testten üç hafta sonra deney grubunun matris olmadan özetleme becerilerinin gelişme durumunu tespit etme amacıyla kontrol grubundan farklı olarak bir metni daha özetlemeleri istenmiştir. Bir sonraki aşamada son testten beş hafta sonra öğrencilerin son testte okudukları metni hatırladıkları kadarıyla özetlemeleri istenerek hatırlama düzeyi puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları özetleri değerlendirme aşamasında öğrencilerin kâğıtları iki sınıf öğretmeni tarafından kontrol edilmiş puanların ortalamaları dikkate alınmıştır. Hatırlama düzeylerinin belirlenmesinden iki hafta sonra ise öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri alınarak uygulama tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler için SPSS veri analiz programı kullanılmıştır. Matris tekniğinin metin özetlemeye etkisinin tespit edilmesi amacıyla öğrenci kâğıtları puanlanarak t-testi ile yorumlanmıştır. Bu işlemde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları kendi içlerinde değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubunun hatırlama düzeyleri karşılaştırılarak farklılıkları incelenmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlar başlıklar altında sıralanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada elde edilen veriler bulgular, alt problem sırası dikkate alınarak açıklanmıştır.

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Matris tekniğinin metin özetlemeye etkisi nedir?” sorusu için elde edilen cevaplar Tablo 2-5’te gösterilmektedir.

3.1.1. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin ön test son test karşılaştırmasına ait ilişkili gruplar t testi sonuçları Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney grubunun özetleme becerilerine ait ilişkili gruplar t testi sonuçları

Deney Grubu	N	X	SS	t	p
Ön test	17	54,34	14,634	3,328	.000
Son test	17	78,86	11,940		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerine ilişkin almış oldukları ön test puanları ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [$t_{(16)}= 3,328$; $p<0.05$]. Bulgulara göre 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerine ait son test puanlarının ($X=78,86$), ön testten aldıkları puanlardan ($X=54,34$), daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubunun özetleme puanlarında, 24,52 puanlık bir artış olmuştur. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan matris tekniğinin, öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

3.1.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin ön test son test karşılaştırmasına ait ilişkili gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kontrol grubunun özetleme becerilerine ait ilişkili gruplar t testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	SS	t	p
Ön test	17	50,00	16,536	2,573	,020
Son test	17	62,35	24,068		

Tablo 3’te görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerine ilişkin almış oldukları ön test puanları ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [$t_{(16)}= 2,573$; $p<0.05$]. Kontrol grubunun puanlarında 12,35 puanlık bir artış olduğu görülmüştür. Bu bulgu kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

3.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Hatırlama Düzeyleri Puanının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin özetleme becerilerine ilişkin hatırlama düzeylerinin karşılaştırmasına yönelik ilişkisiz t testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun özetleme becerilerine ait ilişkisiz gruplar t testi sonuçları

Gruplar	N	X	SS	t	p
Deney	17	53,75	17,697	2,878	.007
Kontrol	17	27,94	16,870		

Tablo 4'te görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerine ilişkin almış oldukları hatırlama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [$t_{(32)} = 2,878$; $p < 0.05$]. Bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyine yönelik aldığı puanların ($X=53,75$), kontrol grubu öğrencilerinin aldığı puanlardan ($X=27,94$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu deney grubuna uygulanan matris tekniğinin öğrencilerin hatırlama düzeylerini desteklediğini göstermektedir.

3.1.4. Deney Grubuna Matris Verilmeden Yapılan Uygulama Sonucu

Son testin ardından deney grubunda matris tekniğinin etkisinin görülmesi amacıyla öğrencilere yalnızca metin verilerek özetlemeleri istenmiştir. Deney grubunun uygulama süreci boyunca aldıkları özetleme puanları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubunun özetleme becerilerine ilişkin ortalama puanlar

Puan Türü	Ön Test	Son Test	Matrissiz özetleme
X	54,34	78,86	76,48

Tablo 5'te görüldüğü gibi 4. Sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerine ilişkin almış oldukları ön test, son test ve matrissiz özetleme puanları arasında artış olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test puan ortalaması $X=54,34$ iken; son test puan ortalaması, $X=78,86$ olmuştur. Matris çalışma kâğıdı verilmeyip, zihinden matrisin kullanılarak yapılan metin özetleme uygulamasında ise, puan ortalaması $X=76,48$ puan çıkmıştır. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan matris tekniğinin öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Matris tekniği kullanarak, metin özetlemeye ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme içeriği belli başlıklar altında sınıflandırılmış ve öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

- Öğrenciler okudukları bir metni yazılı olarak özetlemeye yönelik istekli olduklarını, özetlemenin gelişimlerinde faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir (8). Bu konuda Ö3 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *İsterim, çünkü bir*

metni özetleyince daha iyi anlıyoruz. Ö6 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: İsterim çünkü okuma becerimi geliştirmek isterim. Her şeyi daha kısa anlatmak isterim. Ö9 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: İsterim. Çünkü bazı şeyleri özetlemeyi seviyorum. Çünkü özetleyince aklımda bazı şeyler kaldığında ilerde lazım oluyor.

- Öğrenciler matris tekniğinin özetlemede, yazı yazmada ve anlamada etkili olduğunu belirtmişlerdir (11). Bu konuda Ö3 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *Şimdi özet yapınca daha iyi anlıyoruz. Matris doldurunca özet yapmak daha da kolaylaştı. Ö1 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Çünkü matrisle özet daha kolay yapılıyor. Önceden çok düşünüyordum, birleştirerek yazmaya çalışıyordum. ... Matris yazı yazmayı, özet yazmayı, okumayı benim için daha kolaylaştırdı. Ö6 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Olayları falan önceden daha zor yazıyordum, daha uzun yazıyordum. Matris geldikten sonra daha kısa yazmaya başladım. Kelimelerim daha çok oluyordu. Ö8 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Matris ile daha kolay oluyor. Daha çabuk ve daha doğru bir şekilde yazabiliyoruz onunla. Ö10 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Özet yaptığında her şeyi yazmak zorunda kalıyorsun. Ama Matriste daha kısa yazıyorsun. ... Matriste daha açık oluyor. Bazen normal kâğıtta şurayı yazdım mı burayı yazdım mı diye düşünüp hepsini silmek zorunda kalıyorsun.*
- Öğrenciler matris tekniğinin özet yazmanın daha eğlenceli hale gelmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (2). Bu konuda Ö7 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *Özet yazmak eskiden sıkıcı geliyordu. Şimdi daha eğlenceli geliyor. Ö9 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Doldurması zevkli oluyor. ... Anahtar kelimeleri bulmak kolay oluyordu.*
- Öğrenciler matris tekniğinden sonra özet yazmada kendilerinde olumlu yönde değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir (9). Ö9 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *Ben ilk başta özet yazmayı yapamıyordum. Matris kolaylaştırdı. Önceden kafam karışıyordu. Hepsini yazmak istiyordum. Kafam karışıyordu. Önceden oradan bakıyordum, hepsini yazıyordum, uyduruyordum. Ö12 kodlu öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: Ben Matris gittikten sonra başta zorlandım. Ama onu aklıma getirip yazmaya başladım. Yazarken o aklıma geliyor. Artık daha kolay yazabiliyorum.*

Sonuç

Bu çalışmada matris tekniğinin öğrencilerin özetleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerinin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Matris tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amacıyla ön test son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Ayrıca teknik ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.

Araştırmada son testte matris tekniğinin uygulandığı deney grubunun özetleme puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu tekniğinin öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu açıklamaktadır. Süreci matris tekniğiyle yürüten öğrencilerin önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etme, ana fikri yardımcı düşüncelerle birleştirerek ifade etme, daha kısa ve genelleyerek yazma ve olay akışını doğru bir şekilde sıralamada kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrenci kâğıtları incelendiğinde iki grupta da metnin aynısını yazma, olay akışını bozma, önemsiz bilgileri ayırt edememe, ana fikir ve yardımcı fikirleri birleştiremememe, olayı değiştirerek yazma, metinden çıkarım yapma, sonuca yer vermeme, yardımcı karakterleri ana karakterden daha fazla ön plana çıkarma, ifadelerinde ben dili kullanma gibi hataların yapıldığı görülmüştür. Uygulamanın ardından deney grubunda kontrol grubuna göre hataların daha çok giderildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşlerine göre matris tekniği öğrencilere özetleme yapmayı sevdirmiş, öğretici nitelik taşımış ve özetleme becerisinin gelişiminde etkili olmuştur.

Sonradan kazanılan bir beceri olması nedeniyle özetleme, sistematik bir öğretim ve tek başına muhakeme yetisi gerektirmektedir. Öğrencilerin bu yetiyi benimsemeleri ve okudukları bir metni anlamlandırmalarında zihinsel süreç becerilerini nasıl yönlendirecekleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Tekniğin uygulandığı grupta öğrencilerin yazı yazmaya karşı ön yargıyla yaklaştıkları, uzun süre düşündükleri, yazma aşamasına geçmede zorluk yaşadıkları ve bununla birlikte kısa bir metni uzun sürede özetledikleri, defalarca okuma gereksiniminde buldukları ve yazılarını kaygı duyarak verdikleri gözlenmiştir. Bu nedenle uygulamalar öncesinde öğrencilerle özetleme becerisine ayrılan ders saati süresi uzun sürmüştür. Öğrencilerle yürütülen süreçte uygulamanın ardından daha önce iki ders saatini alan özet yazma etkinliğinin bir ders saatine düştüğü, her seferinde tereddüt eden öğrencilerin kendilerine güven duyarak kâğıtlarını teslim ettikleri gözlenmiştir. Uygulamanın ardından öğrencilerin anlatım bozukluğunu azalttıkları, daha kısa özet yazdıkları, detay bilgiyi genelleyerek ifade ettikleri, ana düşünceyi sonuçlandırarak ifade etmede ve metnin akışındaki sıralamada daha az hata yaptıkları görülmüştür. Bu anlamda tekniğin öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.

İletişim becerileriyle doğrudan bağ kuran özetlemenin etkili bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Araştırmamızın sonuçlarına bakılarak sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri için öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesinde matris tekniğinin bir araç olarak kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

- Anderson, V. Hidi, S ve Babadoğan, C. (1991). Özetlemenin öğrencilere öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 587-594.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 346-360.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahap, K. Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.
- Bernhardt, T. M. (2010). *Using graphic organizers to enhance reading comprehension (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. University of California.
- Brassell, D. ve Rasinski T. (2008). *Comprehension that works taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Huntington Beach: Shell Education.
- Bulut, P. ve Akyol, H. (2014). Summarizing strategies of the primary school 5th grade students and teachers. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 36-48.
- Demirel, Ö. 1999. *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB.
- DiCecco, V. ve Gleason, M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 306-320.
- Garner, R. (1987). Strategies for reading and studying expository text. *Educational Psychologis*. 22(3-4). 299-312.
- Keçik, İ. (1992). *İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. Dilbilim Araştırmaları (s.71-75)*. Ankara: Hitit
- Kim, S. (2001). Characteristics of EFL readers' summary writing: A study with Korean university students. *Foreign Language Annals*, 34(6), 569-581.
- Marzano, R. J. ve Pickering, D. J. (1997). *Dimensions of learning teacher's manual*. USA: Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Okuyan, H.Y. ve Gedikoğlu, Y.G. (2011). Öğretmenlerce üretilen yazılı özet metinlerin niteliksel özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1007- 1020.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rinehart, S. D. Stahl, S. A. ve Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 422-438.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Akademi.
- Snyder, A. E. (2012). *The effects of graphic organizers and content Familiarity on second graders' comprehension of cause/effect text (Yayımlanmamış doktora tezi)* Columbia University.
- Sulak, S. ve Arslan, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeyinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 63-77.
- Susar-Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Education Research*, 28, 113-122.
- Ülper, H ve Karagül, S. (2010). Özetleme becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler: Ders kitapları temelinde bir araştırma. III. Uluslararası Türkçe Eğitimi Kurultayı Bildirileri 1-3 Temmuz 2010 içinde. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, DEDAM.

Wormeli, R. (2005). *Summarization in any subject; 50 techniques to improve student learning*. USA: Alexandria, Va: Assoc. For Supervision and Curriculum Development.

Yıldız, C., Okur, A. Arı, G. Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

Purpose of the research

The purpose of this research is to demonstrate the effect of the matrix technique on text summarization skills of fourth grade students in primary school. In this study, a novel matrix technique inspired by 'Share One Get One' Technique of Rick Wormeli is developed for analysis of the texts written in narrative form. The matrix technique consists of five steps: giving information about the technique, reading the text and filling the matrix, writing the summary by looking at the matrix and the text, summarizing without matrix and evaluation.

Method

The study was designed with a mixed model of quantitative and qualitative models. There are two different study groups in the research. The first study group of the study consisted of 34 students who were studying in the fourth grade of a primary school in the Uşak province center and the group was determined by an easily accessible sample selection technique. The second study group consisted of 12 students selected by stratified sampling technique among the students of the experimental group, considering the academic success criterion. The data of the study were collected through summaries and semi-structured interview form written by the students after reading. In the analysis of the data, the t-test for the first sub-problem was used and the data obtained for the second sub-problem were listed under the headings.

Findings

It was determined that there was a significant difference between the pre-test scores of the students in the experiment group and the scores they got from the final test [$t(16) = 3,328$; $p < 0.05$]. According to findings, it is seen that the final test scores ($X = 78,86$) of the summarization skills of the 4th grade students are higher than the scores ($X = 54,34$) obtained from the preliminary test. There was an increase of 24.52 points in the summary scores of the experiment group. This finding suggests that the Matrix Technique applied to the experimental group has improved the summarization skills of the students.

It was determined that there was a significant difference between the pre-test scores and the post-test scores of the control group students regarding their summarization skills [$t(16) = 2,573$; $p < 0.05$]. A 12.35 point increase was seen in the scores of the control group. This finding suggests that the traditional method applied to the control group has improved the summarization skills of the students.

It was determined that there was a significant difference between grade 4 students' recall scores on summarization skills [$t(32) = 2,878$; $p < 0.05$]. According to findings, it was found that the scores of students in the experimental group ($X = 53,75$) were higher than the scores of students in the control group ($X = 27.94$). This finding suggests that the matrix technique applied to the experimental group supports students' recall levels.

It was seen that the students of the experimental group had an increase between the pre-test, post-test and non-mathematic summation scores they had taken regarding the summarization skills. The mean pre-test score of the experimental group was $X = 54,34$; the final test score average, $X = 78.86$. In the text summarization application using the matrix of the mind, the score average $X = 76.48$ points was obtained. This finding suggests that the matrix Technique applied to the experimental group is effective in improving the summarization skills of the students. In addition, students' attitudes towards matrix Technique were positive.

Results

In the study, it was seen that the summation scores of the experiment group in which the Matrix technique was applied were higher than the students in the control group in the final test. This finding suggests that the Matrix technique is effective in improving students' summarization skills. It was seen that students who used Matrix technique were more successful than the students in the control group in distinguishing important information from insignificant information, expressing the main idea with auxiliary thinking, writing shorter and generalizing and streaming the event correctly. After the application, it was determined that the summarization mistakes were more corrected than the control group of the experimental group. In addition, according to the students' views, the Matrix technique has made it easier for students to summarize and has been instrumental in the development of teaching skills and summarizing skills.

In the group where the Matrix technique was applied, it was observed that the students had difficulty in the writing phase, summarized in a long time, needed to read many times, and wrote with care. For this reason, it took a long time for the student to complete the summarization skills before the applications. In the process carried out with the students, after the application, the summary writing activity, which took two lesson hours before, dropped to one lesson; it was observed that students who hesitated each time delivered their papers with confidence. It has been observed that, following practice, students have made less mistakes in expressions, they have written shorter abstracts, expressed the generalization of detailed information, concluded the main idea and made fewer mistakes in the flow of the text. In this sense, it can be

said that the Matrix technique helps the students. Based on the results of the research, it can be suggested to use Matrix technique as a tool in the development of summarization skills for teachers.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

DEDE KORKUT'TA MOTİVASYON MOTIVATION IN DEDE KORKUT BOOK

Zekerya BATUR *
Mehmet SOYUÇOK**

*Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

** Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

Gönderilme Tarihi: 02.03.2018

Kabul Tarihi : 21.05.2018

Özet: Bu çalışmada Dede Korkut Kitabı'nda bulunan motivasyon unsurları ortaya konmaya çalışılmıştır. Dede Korkut Kitabı, dönemini yansıtmadaki gücü ve taşıdığı kültürel dinamiklerin yanı sıra bir siyasetname özelliği de göstermektedir. Bu doğrultuda kitabın içeriğinde motivasyon unsurları bulunması doğaldır. Motivasyon üzerine olan teorilerden bir ve belki de en önemlisi Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'dir. Buradan hareketle hikâyeler bu teorideki ihtiyaçlara göre incelenmiştir. Çalışmada Hasan Erbay editörlüğünde hazırlanan Dede Korkut Kitabı'ndan yararlanılmıştır. İnceleme yapılırken iki alan uzmanının görüşü alınmış,

uzman onayıyla bulgular yeniden düzenlenmiştir. Bulgu ve yorumlar ihtiyaç başlıkları altında incelenmiş; ihtiyacın bulunduğu kısma, hikâyenin adına ve sayfasına da yer verilmiştir. Ayrıca genel değerlendirme başlığı altında bulgular tekrar ele alınmış ve kitabın bütününe değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda en çok yer verilen ihtiyacın güvenlik ihtiyacı olduğu, en az yer verilen ihtiyacın ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı olduğu görülmüştür. En çok ihtiyaca yer verilen hikâyenin Bay Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek hikâyesi olduğu, 12 hikâyenin 3'ünde hiçbir ihtiyaca yer verilmediği görülmektedir. Sonuç olarak Dede Korkut Kitabı'nın motivasyon unsurları bakımından zengin olduğu ve öğrencileri motive edici yönünün bulunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut, hikâye, motivasyon, ihtiyaç.

Abstract: In this study the motivation elements found in the Book of Dede Korkut, have been tried to be revealed. The Book of Dede Korkut reflects the feature political of a treatise as well as the power of the reflection of its period and the cultural Dynamics it has. Accordingly it is natural that motivational are included in the content of the book. One of the theories, probably the most important one, about motivation is the Maslow's Theory of Hierarchy of Needs. From this point of view stories are examined according to the needs of this theory. In the study it is benefited from the Book of Dede Korkut prepared by the edition of Hasan Erbay. When the investigation was carried out opinions of two field specialists were taken and the findings were arranged with expert approval. Findings and interpretations were examined under headings of need the part of the need, the name of the story and the part of the need the name of the story and the page of it were also included. Besides findings were reconsidered under the head in of general evaluation and the whole book was valued. As a result of the research it has been seen that the most given need is the need for security and the least given need is the need for self-realization. It has been seen that the story of Bay Büre Bey oğlu Bamsı Beyrek is the story in which the needs are mostly given and no need is included in the 3 of the 12 stories. As a result it has been seen that the Book of Dede Korkut is rich on motivation and it has motivational features.

Keywords: Dede Korkut, story, motivation, requirement.

1.Giriş

Toplumun yaşamasını, ayakta kalmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri, kültürdür. "Sosyal ilimlerde kültür denince bir topluluğun kendi hayatî problemlerini çözmek üzere dendiği ve uzun yıllar içinde standart hale getirdiği usuller ve vasıtalar anlaşılır. Şu halde bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere benimsemiş bulunduğu hayat tarzı, bütün maddi ve manevi unsurlarıyla birlikte onun kültürünü teşkil etmektedir" (Güngör, 1986, 76). Dil ise kültürün yaşamasını ve kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan temel araçtır. Dil, bu vazifesini edebi eserlerle gerçekleştirir. Türk Kültürü'nden örnek vermek gerekirse Orhun Abideleri, Divan-ı Lûgat-it Türk,

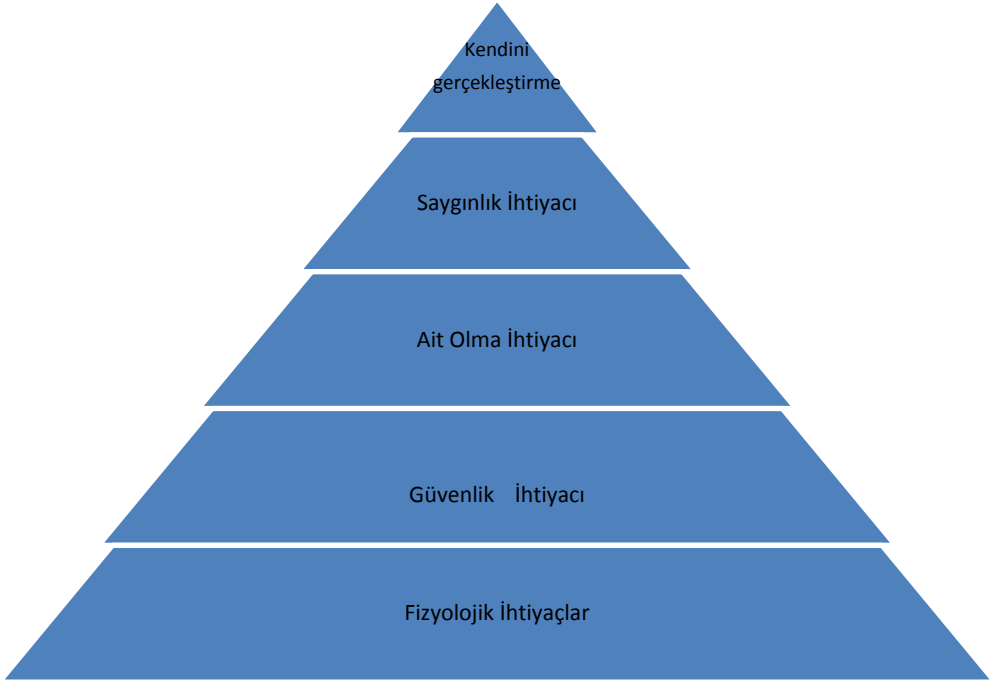
Kutadgu Bilig, Dede Korkut Kitabı gibi eserler kültürün taşıyıcısı ve yaşatıcısı olma fonksiyonuna sahiptir.

Bu eserlerden biri olan Dede Korkut Kitabında “anlatılan olayların örgüsü, Müslüman Oğuzlarla, onların kuzey komşuları Hıristiyan Kıpçaklar ve içerideki beyler arasında vukua gelen çeşitli mücadelelerden ibarettir. Türkistan’dan Anadolu’ya, Mardin, Diyarbakir, Erzurum, Bayburt ve Trabzon’dan Ahıska, Gence ve Demirkapı’ya kadar, Doğu Anadolu ve Azerbaycan sahasında geçen hadiseler çok renkli bir üslûpla anlatılmaktadır” (Zeyrek, 2016: 14). “Dede Korkut Hikâyeleri; dil, edebiyat, folklor, etnoloji, tarih, sosyoloji bakımlarından eşsiz hazine işlevindedirler. Dede Korkut’un bilge kişiliği, Oğuzların iç savaşları, doğaüstü savaşlar, aşk hikâyeleri, halk kültürü ve felsefesi, ahlak anlayışı, töreye ait inanışlar, yiğitlikler tabiat güzellikleri, aile bağlılıkları, kadın ve çocuk/oğul sevgisi, çocukların eğitimi, adalet anlayışı, dini inanışlar, töreye ilişkin kurallar, hoşgörü, çeşitli erdemler bu hikâyelerin içeriğe ait malzemesini oluşturur” (Erbay, 2014: 27). Bu açıklamalar da göstermektedir ki Dede Korkut Kitabı Türk kültürü için çok önemli bir kaynaktır.

Dede Korkut Kitabı’nın sahip olduğu nitelikler, birçok araştırmacının dikkatini çekmiş ve bugüne kadar; karakterler (Günay, 1998; Eliuz, 2000), renkler (Karabaş, 1996), mitolojik öğeler (Bayat, 2007), dil bilgisi (Başdaş, 2008), epiletler (Başgöz, 1998), söz dizimi (Cemiloğlu, 2001), kadın hakkındaki düşünceler (Torun, 1999), kadının rolü (Kaplan, 1951), kadın ve çocuk eğitimi (Arı ve Karateke, 2014), halk hukuku (Dursun, 2011), eğitsel değerler (Batur ve Soyuçuk, 2015), inanç kavramları (Soyuçuk ve Batur, 2017) gibi açılardan ele alınmıştır.

Hikâyeler tetkik edildiğinde görülecektir ki bu hikâyeler bir siyasetname ve büyüklere yol gösterici olma özelliği göstermektedir. Bu hikâyelerde göz ardı edilmemesi gereken noktalardan biri de hikâyelerde yer alan ve bilhassa Dede Korkut’un bilge kişiliğinde ortaya çıkan motive edici öğelerdir. Zaten “günümüzde sıklıkla kullanılan Danışmanlık ya da Yaşam Koçukavramları yüzlerce yıl önce Dede Korkut tarafından yaşama geçirilmiş ve topluma yön vermede etkili bir şekilde kullanılmıştır” (Batur ve Soyuçuk, 2015: 412). Bu durum, kitabın motive edici yönüne de güçlü bir delildir.

Motivasyon, bireyi bir doğrultuda harekete geçirmeyi sağlamaktadır (Vatansever Bayraktar, 2015). Motivasyon üzerine olan teorilerden biri ve belki de en önemlisi Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisidir. Maslow’un İhtiyaçlar hiyerarşisine göre bireyin fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş temel ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaçlar arasında hiyerarşik bir ilişki söz konusudur (Mathes, 1981). Maslow tarafından 1943 yılında ortaya atılan bu hiyerarşiyi şu piramit şeklinde göstermek mümkündür (Mcleod, 2007):



Piramitte gösterilen ihtiyaçlar görüldüğü üzere daralan bir görünüm sergilemektedir. En altta yer alan ve en geniş alanı kaplayan fizyolojik ihtiyaçlar her insanın mutlak ihtiyacıdır ve yaşamını sürdürmek için temel şarttır. Piramidin üst kısımlarına doğru gidildikçe daralma görülmektedir. En üst seviye olan kendini gerçekleştirme kısmına ise çok az sayıda insan çıkabilmektedir.

Bu motivasyon öğeleri, edebi eserler yoluyla verilebilir. Özellikle Türkçe dersinde yer verilebilecek olan Dede Korkut Hikâyeleri'nin bu amaçla kullanılabileceği düşünülmektedir. Asırlar boyu askeri ve siyasi başarının zirvesinde olan bir milletin kullandığı motivasyon öğelerini ortaya koymak yeni nesillerin haberdar olmasını ve onların başarılı olmasını sağlayacaktır. Çünkü "insanların geçmişlerinin onların kendilerine olan özgüvenlerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemesi mümkün olabilmektedir" (Batur, 2016: 125). Bu bakımdan Dede Korkut Hikâyeleri'nin, motivasyon amaçlı kullanıldığında, öğrencilere millî kültürü tanıtır ve sevdirmenin yanı sıra ders ve sosyal ilişkilerde başarılı olma açısından da büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı Ve Önemi

2.1. Araştırmanın Önemi

İnsanların günlük, akademik, ticari vs. hemen hemen bütün faaliyetlerinde harekete geçirici ve dinamizm sağlayıcı olarak görev yapan motivasyon unsurlarının öğrencilere okul yıllarında mutlaka kazandırılması gerekmektedir. Motivasyon unsurlarını

öğrenciye kazandırmanın birçok yolu bulunduğu gibi bunlardan en etkililerinden biri de edebi metinlerdir. Özellikle milli kültürü ve tarihi yansıtan eserlerin bu amaçla kullanılması yerinde olacaktır. Bu yüzden Türk kültürünün kadim eserlerinden biri olan Dede Korkut eserlerinde motivasyon unsurlarının bulunup bulunmadığı incelenmesi gereken bir konudur.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Dede Korkut Hikayeleri'nde motivasyon unsurlarının bulunma durumlarını ortaya koymaktır.

2.3. Problem Cümlesi

Dede Korkut Kitabı'nda motivasyon unsurlarına yer verilmiş midir?

2.4. Alt Problemler

Bu çalışmada problem cümlesinden yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere de cevap aranacaktır.

1. Dede Korkut Kitabı'nda hangi motivasyon unsurlarına yer verilmiştir?
2. Dede Korkut Kitabı'nda yer verilen motivasyon unsurlarının örnekleri nelerdir?
3. Dede Korkut Kitabı'nda motivasyon unsurları hangi yollarla ortaya çıkmaktadır?

3. Yöntem

Bu araştırma, betimsel tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1994: 77). Çalışmaya veri toplanırken doküman analizi yapılmıştır. "Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir" (Karataş, 2015: 72).

4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmaya veri sağlamak için Hasan Erbay editörlüğünde hazırlanan Dede Korkut Kitabı'ndaki (TOBB, 2014) hikâyeler, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde vurgulanan motivasyon öğelerine göre incelenmiş ve akabinde uzman görüşü doğrultusunda düzenlenmiştir.

5. Verilerin Analizi

Hikâyelerin incelenmesiyle ortaya çıkan motivasyon öğeleri ve hikâyeler, güvenilirliği artırma amacıyla iki uzmanın daha incelemesine sunulmuş, uzman görüşü sonucunda bulgular tekrar düzenlenmiştir. Her ihtiyacın eserde bulunduğu kısım ayrıntılı olarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın her aşamasında uzman görüşüne tekrar tekrar başvurulmuştur.

5. Bulgu Ve Yorumlar

5.1.Fizyolojik İhtiyaçlar

Gıda, hava, su, cinsellik gibi ihtiyaçlar fizyolojik ihtiyaçlar kapsamında değerlendirilmektedir (Cherry, 2017). Diğer basamaklardaki ihtiyaçlara geçmek için bu ihtiyaçların karşılanması gerekmektedir. Bütün basamaklara temel olan bu basamaktaki ihtiyaçların (Mathes, 1981) karşılanamaması, vücudun düzgün çalışmasını engelleyeceği gibi sonunda kişiyi giriştiği işlerde de başarısız kılacaktır (Einstein, Addams, Roosevelt, 2016). Eser incelendiğinde fizyolojik ihtiyaçlarla ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

“Yürüyelim beyler, av avlayalım, kuş kuşlayalım, yabani geyik yıkalım, dönelim, otağımıza düşelim, yiyelim, içelim, eğlenelim, dedi” (Salur Kazanın Evinin Yağmalandığı Hikâye, s.585).

“Sultanım beni bıraksan da şölen yemeğinin yanına varsam, karnım açtır, doyursam, dedi”(Salur Kazan’ın tutsak olup Oğlu Uruz’un Onu Çıkardığı, s.635).

Görüldüğü üzere bu basamaktaki ihtiyaçlar, eserin iki kısmında geçmektedir. İkisinde de yapılacak bir iş öncesi karşılanması gereken fizyolojik ihtiyaçlar dile getirilmektedir. Kullanımların bu yönü fizyolojik ihtiyaçların belirtilen özellikleriyle doğrudan örtüşmektedir. Yani fizyolojik ihtiyaçların diğer basamaklardaki ihtiyaçları karşılamadan önce karşılanması gereken ihtiyaçlar olduğu ortaya konmaktadır. Bu bakımdan hikâyelerden fizyolojik ihtiyaçlar konusunda yararlanılabileceği görülmektedir.

5.2. Güvenlik İhtiyacı

Fizyolojik ihtiyaçların tamamen veya nispeten karşılanmasından sonra güvenlik ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır (Simons, Irwin, Drinnien, 1987; Mathe, 1981).Güvenlik ihtiyacı, can güvenliğinin sağlanması ve tehlikelerden uzak olmak gibi ihtiyaçları kapsamaktadır. Güvenlik ihtiyacı, kişinin kendigüvenliğiyle ilgili olduğu gibi yakınlarının güvenliğiyle de ilgili olabilmektedir. Eser incelendiğinde güvenlik ihtiyacıyla ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

“Dirse Han eğer oğlancığını görürse, bizi sağ bırakmaz, hepimizi öldürür dediler” (Dirse Han Oğlu Boğaç Han, s.574).

“KaracukÇoban, anamı kâfirden isteyeyim, at ayağı altında kalmasın, dedi” (Kazan Bey Oğlu Uruz’un Tutsak Olması, s. 600).

“... savaşıyım, çekişeyim, mücadele edeyim, güzel yiğidin canını kurtarayım” (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul, s. 676).

“Dünya tatlı, can değerli,

Canıma kıyabilmem belli bil” (Duha Koca Oğlu Deli Dumrul, s. 681).

“İki oğlancığı öksüz koma, dedi” (Kam Büre’nin Oğlu BamsıBeyrek, s. 685).

“Kan Turalı’nın atını oklamışlar; gözünün kapağını oklamışlar. Yüzünü kan bürümüş, durmadan kanını siler. Kâfirler üşüşür, kılıcını yalın eyler, kâfiri önüne katıp kovalar. Selcen Hatun bunu böyle gördü, içine ateş düştü. Bir bölük kaza şahin girmiş gibi kâfire at saldı, bir ucundan kırıp kâfiri öbür ucundan çıktı” (Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı, s.706).

“Bana asker ver, beni babamın tutsak olduğu kaleye gönder, dedi” (Kazılık Koca Oğlu Yiğenek, s. 717).

Eserde yedi hikâyede güvenlik ihtiyacıyla ilişkili örneklere yer verilmiştir. Örneklerde kişinin kendi güvenliğiyle ilgili ihtiyaçlara yer verildiği gibi sevdikleriyle ilgili güvenlik ihtiyaçlarına da yer verilmiştir. Sayının fazla olmasının sebebini eserin teşekkül ettiği devredeki siyasi ve toplumsal şartlarda aramak yerinde olacaktır. Dönemin şartlarına bakıldığında Türk boylarının birbiriyle üstünlük mücadelesi vermelerinin yanı sıra komşuları olan gayrimüslim topluluk ve devletlerle de sürekli bir mücadele içinde olduğu görülmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak güvenlik ihtiyacı eserde ağır basmaktadır. Bu bulgular, hikâyelerin güvenlik ihtiyaçlarına yönelik olarak kullanılabilirler gibi edebi eserlerin toplumsal yapıya ışık tuttuğunu gösterme bakımından da iyi birer örnektir.

5.3. Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı

Fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacı karşılandıktan sonra ait olma ve sevgi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç, çoğu zaman bir gruba ait olma ve grup tarafından sevilme isteği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanamaması durumunda kişide topluma yabancılaşma ortaya çıkabilmektedir (Simons, Irwin, Drinnien, 1987; Mathe, 1981). Ait olma ve sevgi ihtiyacı, üçüncü seviye olarak kabul edilmekle beraber bazı durumlarda bu ihtiyaç güvenlik ve fizyolojik ihtiyaçların önüne geçebilir (Einstein, Addams, Roosevelt, 2016). Eser incelendiğinde ait olma ve sevgi ihtiyacıyla ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

“Kam Gan Oğlu Han Bayındır yerinden kalkmıştı. Kara yerin üstüne ak ban evini diktirmişti. Ala gölgeliği yükselmişti. Bin yerde ipek halıları döşenmişti. İç Oğuz, Dış Oğuz beyleri Bayındır Han'ın sohbeti için toplanmıştı” (Bay Büre Bey Oğlu BamsıBeyrek, s. 611).

“Bu kadar küçük şey için niye öfkeleniyorsunuz? Bugün ben giydim. Yarın sağdıçım giysin. Kırk güne kadar sıra var, haydi giyin, ondan sonra bir dervişe verelim, dedi.” (Bay Büre Bey Oğlu BamsıBeyrek, s. 620).

“Eğer seni, hisardan aşağıya urganla sallandıracak olursam, babana anana sağlıklı varacak olursan, beni buradan helalliğe alır mısın, dedi” (Bay Büre Bey Oğlu BamsıBeyrek, s. 625).

“Her yıl altın akçe gelirdi; yiğitlere, gençlere verirdik, gönülleri hoş olurdu. Şimdi bunları kime verelim ki gönlü hoş olsun, dedi” (Begil Oğlu Emren, s.745).

Görüldüğü üzere dört hikâyede ait olma ve sevgi ihtiyacı ile ilgili kısımlar vardır. Bu kısımlar incelendiğinde bu kısımların açık bir şekilde bir gruba ait olma ve grup tarafından sevilme ihtiyacıyla ilgili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Dede Korkut hikâyelerinin eğitimde ait olma ve sevgi ihtiyacıyla ilgili olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

5. 4. Saygınlık İhtiyacı

İlk üç ihtiyaç tatmin edildikten sonra bireyler saygınlık ihtiyacı duymaya başlar (Simons, Irwin, Drinnien, 1987). Bu ihtiyaç hemen hemen bütün insanlar için söz konusudur (Einstein, Addams, Roosevelt, 2016). Saygınlık ihtiyacı, kısaca insana kendinin ve çevresindekilerin saygı duyması şeklinde tarif edilebilir ve karşılanamadığında çeşitli olumsuz psikolojik etkiler ortaya çıkabilir. Eser incelendiğinde saygınlık ihtiyacıyla ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

“Babam at koşturuşuma baksın kıvansın, ok atışıma baksın güvensin, kılıç çalışıma baksın sevinsin, diyordu” (Dirse Han Oğlu Boğaç Han, s.569).

“Bu kıza yenilecek olursam, güçlü Oğuz içinde başıma kakınç, yüzüme dokunç ederler” (Bay Büre Bey Oğlu BamsıBeyrek, s. 616).

“... kanlı kafir eline akın edeyim, baş keseyim, kan dökeyim, kafire kan kusturayım. Kul köle esir getireyim, hüner göstereyim”(Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı, s. 693).

“Tutup yiğidimi öldürmesinler, akça yüzlü ben gelini tutup babam anam evine iletmesinler” (Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı, s. 704).

Saygınlık ihtiyacını içeren dört kısım incelendiğinde saygınlık ihtiyacının dönemin şartlarına göre şekillendiği görülmektedir. Buna uygun olarak hikâyelerde saygınlık ihtiyacının kahramanlık ve alplik yoluyla karşılandığı görülmektedir. Bu dönemin en büyük meziyeti kahramanlık, alpliktir, dolayısıyla saygınlık ihtiyacının karşılanmasının yolunun bu beceri ve niteliklerden geçmesi, normaldir. Bunu göz önünde bulundurmamak anakronizme düşmekle sonuçlanacaktır. Sonuç olarak, hikâyelerin, saygınlık ihtiyacıyla ilgili olarak kullanılabileceği söylenebilir.

5.5. Kendini Gerçekleştirme

Diğer bütün ihtiyaçlar karşılandıktan sonra ortaya çıkan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, insanın potansiyelini tam olarak gerçekleştirme şeklinde tanımlanabilir (Einstein, Addams, Roosevelt, 2016). Simons, Irwin ve Drinnien (1986)'e göre bir müzisyenin müzik, ressamın resim yapması kendini gerçekleştirme olarak ifade edilebilir. Eğer birey bunu yapamazsa kendini gerçekleştirememiş olur ve huzursuzluk hisseder. Eser incelendiğinde kendini gerçekleştirme ile ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

“Ne zaman sen beni alıp kâfir sınırına çıkardın, kılıç çalıp baş kestini? Ben senden ne gördüm, ne öğreneyim, dedi.” (Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu, s. 651).

Bu örnekte eleştirel bir yaklaşım vardır. Çünkü kendini gerçekleştirme basamağına gelip de bunu başaramayan bireyler, önceden de belirtildiği üzere, huzursuzluk yaşayacaklar ve mutsuz olacaklardır. Burada da bunun iyi bir örneği görülmektedir.

Kendini gerçekleştirme ile ilgili tek örnek olması, bu konuda eserin zayıf olduğu düşüncesini doğurmamalıdır. Eserin genelinde “alp” insan tipi yüceltilmekte, kahramanların nitelikleri yoluyla kendini gerçekleştirme bu şarta bağlı kılınmaktadır. Çünkü dönemin ve ülkenin şartları bunu gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan eserin kendini gerçekleştirme ile ilgili ihtiyaçlara büyük yer verdiği söylenebilir.

5.6. Genel Değerlendirme

Genel olarak bakıldığında motivasyon unsurlarına 18 kere yer verildiği ve eserin motivasyon unsurları açısından zengin olduğu görülmektedir. Bu motivasyon unsurlarının sıklıkları şu şekildedir:

MOTİVASYON UNSURLARI	f
Fizyolojik İhtiyaçlar	2
Güvenlik İhtiyacı	7
Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı	4
Saygınlık İhtiyacı	4
Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı	1

Tablodan anlaşıldığı üzere en sık kullanılan motivasyon unsuru, “güvenlik ihtiyacı”dır. Dönemin koşulları değerlendirildiğinde bunun normal bir durum olduğu ortadadır. En az kullanılan motivasyon unsuru ise “kendini gerçekleştirme ihtiyacı”dır. Fakat bu sayının az olması eseri bu unsur bakımından zayıf yapmaz, çünkü eserin geneline bakıldığında bütün davranışların, sözlerin, kahramanların kendini gerçekleştirme ihtiyacına yönelik olduğu görülmektedir.

Eserdeki 12 hikâyenin 9’unda motivasyon unsurları yer almaktadır. Bu motivasyon unsurlarının hikayelere dağılımı şu şekildedir:

HİKÂYE	f
Salur Kazan’ın Evinin Yağmalandığı Hikâye	1
Salur Kazan’ın Tutsak Olup Oğlu Uruz’un Onu Çıkardığı Hikâye	1
Dirse Han Oğlu Boğaç Han Hikâyesi	2
Kazan Bey Oğlu Uruz’un Tutsak Olduğu Hikâye	2
Duha Kocaoğlu Deli Dumrul Hikâyesi	2
Bay Büre Bey Oğlu BamsıBeyrek Hikâyesi	5
Kanlı Kocaoğlu Kan Turalı Hikâyesi	3
Kazılık Koca Oğlu Yiğenek Hikâyesi	1
Begil Oğlu Emren Hikâyesi	1

Görüldüğü üzere motivasyon unsurları eserin geneline dengeli şekilde dağılmıştır. En fazla motivasyon unsuru barındıran hikâye “Bay Büre Bey Oğlu BamsıBeyrekHikâyesi”dir. Eserdeki “Basat’ınTepegöz’ü Öldürdüğü”, “Uşun Koca Oğlu Segrek” ve “İç Oğuz’a Dış Oğuz’un Asi Olup Beyrek’in Öldüğü” hikâyelerinde ise herhangi bir motivasyon unsuruna rastlanamamıştır.

Tartışma Ve Sonuç

Her millet kendi bireyini yetiştirirken, sahip olduğu kültürel kodları aktarmak durumundadır(HoosainveSalili, 2008; Guay, 2016). Bu bağlamda kültürel kodlarını taşıyan temel eserlerin gelecek olan nesillere sevdirmesi ve benimsetilmesi gerekmektedir. Dil ve kültürü bireye aktarmada doğrudan vermek yerine motivasyonun unsurlarından yararlanarak vermek daha etkileyici olabilmektedir (Elsworth, 2009;Liem, Walker, McInerney, 2013;Goetz, Hall, 2013; Liu, 2017). Bu eserlerin başında Dede Korkut gelmektedir. Dede Korkut’un Kitabı bu millet için geçmiş ile gelecek arasında kültürel bağ kurması açısından son derece önem taşımaktadır. Sürekli değişen ve dönüşen kültürel değerler, zamanla yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilmektedir. Özellikle insanları bir arada tutan manevi değerler her geçen gün özünden giderek uzaklaşmakta; dolayısıyla bu değerlerin onarımı gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Bu noktadan hareketle Dede Korkut Kitabı Türklüğün ve tarih boyunca var olmanın bir kanıtı olarak incelendiğinde son derece çarpıcı noktaların bulunduğu belirlenmiştir. Bu noktalardan biri de motivasyon unsurlarıdır. Tarih boyunca insanları kıtadan kıtaya sürükleyen itici güç, insanlara verilen sözler, onları yaşama bağlayan faktörler olmuştur.

Dede Korkut Kitabı'nda çağdaş anlamda belirlenen *fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaç, ait olma ve sevgi ihtiyaç, saygınlık ihtiyaç ve kendini gerçekteştirmegibitüm* motivasyon unsurlarının yer aldığı görölmektedir. Dolayısıyla eserin toplumsal değer yargılarını yansıtmada ve bireyin var olma gerekçesini ortaya koyma açısından son derece güçlü olduğu belirlenmiştir.

Dede Korkut Kitabı'nda yer verilen motivasyon unsurlarının örneklerine bakıldığında fizyolojik ihtiyaçlara, güvenlik ihtiyaçına, ait olma ve sevgi ihtiyaçına, saygınlık ihtiyaçına ve kendini gerçekteştirme örneklerine yer verildiği görölmüştür. Eserde genel olarak kullanılan motivasyon unsurunun güvenlik ihtiyaçı olduğu belirlenmiştir. Dönemin koşulları değerlendirildiğinde bunun normal bir durum olduğu ortadadır. En az örneğe rastlanılanmotivasyon unsuru ise "Kendini Gerçekteştirme İhtiyaçı"dır. Fakat bu sayının az olması eseri bu unsur bakımından zayıf olduğu anlamına gelmemelidir; çünkü eserin geneline bakıldığında bütün davranışların, sözlerin, kahramanların kendini gerçekteştirme ihtiyaçına yönelik olduğu görölmektedir.

Dede Korkut Kitabı'nda motivasyon unsurlarının genel olarak olaylara dayalı şekilde ortaya çıktığı görölmektedir. Olayların gelişimi ve insanları etkileme durumları hikayelerin anlatımına katkı sağlamış, bu durum da motivasyon unsurlarının harekete geçirilmesine zemin hazırlamıştır. Türklük değerlerinin topluma ve bireye aktarılışı tıpkı Orhun Kitabelerinde yer alan edebi söylemler gibi son derece etkileyici bir dille verilmiştir. Bu tür örneklerin yeni nesle her düzeyde verilmesinin, onların geçmişiyle övünen, aidiyet duygusu gelişen, kendine saygı duyan ve gelecekte de var olacağına inanma duygularınınpekiştirilmesine yardımcı olacağı düşünölmektedir.

Kaynakça

- Arı, B. ve Karateke, E. (2014). Dede Korkut Hikâyelerinde Kadın ve Çocuk Eğitimi/WomanAnd Child EducationIn Dede Korkut Tales.
- Başdaş, C. (2008). Türkçede İyelik-Yüklem Sorunu Dede Korkut Örneği. *TurkishStudies International PeriodicalFortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 3.
- Başgöz, İ. (1998). Dede Korkut Destanında Epitetler. *Milli Folklor*, 37, 23-35.
- Batur, Z. (2016). Orhun Abideleri ve Maslow: Motivasyon. *International Journal of Language Academy* Volume 4/1 Spring 2016 p. 124/133
- Batur, Z. &Soyuçok, M. (2015). Adın Değerin ve Değerin Adı: Dede Korkut. *International Journal of Languages' EducationandTeaching. Volume 3, Issue 3, p. 411-423.*
- Bayat, F. (2007). Türk Mitolojik Sistemi (Vol. 2). İstanbul: Ötüken.
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler/StudentMotivationInClassroom Management AndFactorsThatAffectMotivation. *TURKISH STUDIES-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 10, 3.
- Cemiloğlu, İ. (2001). Dede Korkut Hikâyeleri Üzerinde Söz Dizimi Bakımından Bir İnceleme (Vol. 33). *Türk Dil Kurumu*.
- Cherry, K. (2017). Maslow'sHierarchy of Needs.
- Dursun, A. (2011). Dede Korkut Hikâyelerinde Halk Hukuku. *Electronic TurkishStudies*, 6(4).
- Einstein, A.,Addams, J., & Roosevelt, E. (2016). Maslow'shierarchy of needs.
- Eliuz, Ü. (2000). Dede Korkut Hikâyelerinde Tipler. *Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni*, 19-21.
- Elsworth, D. H. (2009). *Motivation in Education, US: Nova*.
- Erbay, H.(Ed.). (2014). *Dede Korkut Kitabı Han'ım Hey*. Ankara: TOBB.
- Günay, U. (1998). Dede Korkut Hikâyelerindeki Karakterlerin Tahlili. *Milli Folklor*, 5(37), 3-12.
- Güngör, E. (1986). *Türk Kültürü ve Milliyetçilik* (5. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Goetz, T.,Hall, N. C. (2013). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation : A Handbook for Teachers*, Emeral Group Publishing Limited Howard House, Wagon Lane, Bingley BD16 1WA, UK.
- Hoosain, R.,Salili, F. (2008). *Culture, Motivation and Learning : A Multicultural Perspective*, Pınted in the United States of America.

- Guay, F. (2016). The virtue of culture in understanding motivation at school: Commentary on the special issue on culture and motivation, *British Journal of Educational Psychology*, 86, 154–160.
- Kaplan, M. (1951). Dede Korkut Kitabında Kadın. *Türkiyat Mecmuası*, 9, 99-112.
- Karabaş, S. (1996). *Dede Korkut'ta renkler: araştırma* (Vol. 140). YKY.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: 3A Araştırma Eğitimi Danışmanlık Ltd.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Liem, D., Walker, R.A., McInerney, D. M. (2013). Sociocultural Theories of Learning and Motivation : Looking Back, Looking Forward, Printed in the United States of America.
- Liu, M. (2017). Motivation, Motivation Intensity, Use Of Chinese And Self-Rated Chinese Competence, *Colleg eStudent Journal*, 63-76.
- Mathes, E. W. (1981). Maslow's hierarchy of needs as a guide for living. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 69-72.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*, 1.
- Simons, J. A., Irwin, D. B., & Drinnien, B. A. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Retrieved October, 9(2009)*, 222.
- Torun, A. (1999). *Dede Korkut Destanlarında Kadın Hakkındaki Telakkiler ve Bunun Eski Türk Kültürü'nden Taşıdığı İzler*.
- Zeyrek, Y. (Ed.). (2016). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Ötügen.

Structured Abstract

Importance of the Research

Motivations elements that act as activators and dynamism in almost all activities of people in daily academic and commercial etc. activities must be gained to the students in school years. As there are many ways to gain motivation element to students and one of the most influential ones of these ways are literary texts. Especially the works reflecting the national culture and history will be suitable for his purpose. So Dede Korkut, one of the most important works of Turkish culture, needs to be examined whether motivational elements are found or not.

Purpose of the Research

The purpose of this study is to reveal the presence of motivational elements in Dede Korkut' Stories.

Problematic

Are motivation elements included in the Book of Dede Korkut?

Sub Problems

In this study the following sub problems leading from the problematic will also be answered:

1. Which motivational elements are included in the book of Dede Korkut?
2. What are the examples of motivational elements included in the book of Dede Korkut?
3. How do the motivational elements appear in the Book of Dede Korkut?

Method

This research is in the descriptive scanning model. The scanning model aims to describe either the past or present situation as it exists (Karasar, 1994: 77). Document analysis was carried out while collecting data. Providing the data with analyzing the written documents containing information about the fact and events related to the subject which is examined within the research means analyzing the document (Karataş, 2015: 72).

Data Collection Tools

To provide data for this study the Stories of Dede Korkut'book prepared in Hasan Erbay's editorial were examined according to the motivational documents emphasized in MASlow's Hierarchy of Needs and then it arranged according to expert opinion.

Analysis of Data

The motivational issues and the stories that emerged from the examination of the stories were presented for the further investigation of two experts for the purpose of increasing the credibility and the findings were rearranged as a result of expert opinion. The part of every need is shown and interpreted in detail. The opinion of expert was repeatedly applied at every stage of the work.

General Evaluation

In general it is observed that motivational elements are given 18 times and it is seen that the work is rich in terms of motivational elements. The frequencies of these motivational elements are as follows:

MOTIVATIONAL ELEMENTS	<i>f</i>
Physiological Needs	2
Safety Needs	7
Belonging and The Love Needs	4
Esteem Needs	4
Self Actualization Needs	1

As seen in the table, the most commonly used motivation element is the safety need. When the conditions of the period are evaluated, it is normal. The least used motivation element is "self actualization need". However, the small number doesn't make the work weak in this aspect, because when we look the work in general, all the behaviours, words and heroes seem to be directed towards the self actualization need.

Motivational elements are included in 9 of the 12 stories in the work. The distribution of these motivational elements is as follows:

STORY	<i>f</i>
Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı	1
Salur Kazan'ın Tutsak Olup Oğlu Uruz'un Onu Çıkardığı	1
Dirse Han Oğlu Boğaç Han	2
Kazan Bey Oğlu Uruz'un Tutsak Olduğu	2
Duha Kocaoğlu Deli Dumrul	2

Bay Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek	5
Kanlı Kocaoğlu Kan Turalı	3
Kazılık Koca Oğlu Yiğenek	1
Begil Oğlu Emren	1

As you can see, the motivational elements are distributed in a balanced manner throughout the work. The story including the most motivational elements is “Bay Büre Bey Oğlu Bamsı Beyrek”. No motivational elements were found in the “Basat’ın Tepegöz’ü Öldürdüğü”, “Uşun Koca Oğlu Segrek” and “İç Oğuz’a Dış Oğuz’un Asi Olup Beyrek’in Öldüğü” stories at work.

Discussion And Conclusion

Every Nation has to transmit its cultural codes that is has to grow its own person (Hoosain and Salili, 2008; Guay, 2016). In this context, the basic works bearing cultural codes should be liked and embraced by future generations. It can be more impressive to give language and culture by using the elements of motivation instead of giving it directly (Elsworth, 2009; Liem, Walker, McInerney, 2013; Goetz, Hall, 2013; Liu, 2017). Dede Korkut is the preeminent of these works. The book of Dede Korkut is very important for this nation in terms of establishing a cultural connection between the past and the future. The constantly changing and transforming cultural values can face the danger of extinction over time. Especially the moral values that hold people together gradually diverge from their essence day by day and therefore the repairs of these values are getting harder day by day. From this point, The book of Dede Korkut has been determined to have extremely striking points when examined as a proof of Turkishness and existence throughout history. One of these points is motivational elements. Throughout history, the driving force that drove people from continent to continent were the words given to people, the factors that connected them to life.

It is seen that all the motivational elements such as physiological needs, esteem need, belonging and love need, safety need and self actualization need which are determined in modern meaning appear in the book of Dede Korkut. Therefore it has been determined that the work is extremely strong in reflecting the social value judgements and revealing the justification of existence of the individual.

When we look the examples of the motivational elements included in the book of Dede Korkut it is seen that physiological needs, safety need, belonging and love need, esteem need and self actualization needs are all included. It has been determined that motivation element used in general is safety need. When we considered the conditions of the period, this is very normal. Self actualization need is the motivation elements which has the least example. However, this low number should not mean the work is weak in this aspect because when we look at the work in general, all the behaviours, words and heroes seem to be directed towards the self actualization need.

Development and effects on people of the situations has contributed telling the stories, this cause mobilization of motivational elements. Transferring the values of Turkishness to society and individual is given in an extremely impressive language like literacy discourses in Orhun Inscriptions. It is thought that such examples will help to strengthen the sentiments of giving the new generations at all levels, that they boast of their past, develop their sense of belonging, self-respect and existing in the future.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ* **EXAMINATION OF WRITING SELF- EFFICACY OF FOURTH GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL**

Cüneyit AKAR *

Metin ÖZBER**

* Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD

Gönderilme Tarihi: 14.05.2018

Kabul Tarihi : 07.06.2018

Özet: Bu çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel desende olup betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul 4.sınıfta öğrenim gören 219 öğrenci

* Bu çalışma 23-25 Mart 2018 tarihleri arasında Afyonkarahisar'da düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde (UBEK) bildiri olarak sunulmuştur.

oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen “Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel bilgileri için bir adet kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, yazma öz yeterlik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyet, yazı yazmayı sevme, günlük yazma ve günlük gazete-dergi alma durumları bağımsız değişkenleri iki değişkenli olduğu için t testi uygulanmıştır. Kitap okuma sayısı ve yazma öz yeterlik arasındaki ilişki için ise Pearson momentler korelasyonu tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma öz yeterliği ortalamalarının “iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin, yazı yazmayı sevdiğini söyleyen öğrencilerin ve günlük yazdığını ifade eden öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca kitap okumak öğrencilerin yazma öz yeterliklerini arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: yazma, yazma öz yeterliği, yazma eğitimi.

Abstract: In this study, it was aimed to determine the writing self-efficacy of 4th grade primary school students and to examine them in terms of various variables. The study is a descriptive field study in quantitative order. The working group of the study is composed of 219 students who are studying in the 4th grade primary school attached to the Uşak Provincial National Education Directorate. The "Writing Self-Efficacy Scale" developed by Güneş, Kuşdemir and Bulut (2017) was used as data collection tool in the study. In addition, a personal information form was used for the personal information of the students. The collected data were transferred to the computer environment, the writing self-efficacy averages and standard deviation values were calculated. The t-test was used because gender, liking to write, daily writing and daily newspaper-journal receiving variables were two variants. The Pearson moment correlation technique is used for the relationship between the number of book readings and writing self-efficacy. As a result, it was seen that the students' average of writing self-efficacy was "good". There seems to be a meaningful difference in favor of the girl students, those who say that they like to write, and the students who write daily. In addition, reading books increases the writing self-efficacy of students.

Keywords: writing, writing self-efficacy, writing education.

1.Giriş

Yazma

Tarihe ait en geçerli ve güvenilir bilgiler yazının bulunmasıyla başlamıştır. Bu nedenle tarihçiler yazının icat edilmesinden önceki dönemi “tarih öncesi” olarak isimlendirmişlerdir. Yazı sayesinde bilgiler değişmeden günümüze gelebilmektedir. Bir bakıma yazı, insanlığın belleğidir. Çağlar arasındaki düşünsel etkileşim büyük ölçüde yazının yardımıyla gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 1981, s. 10). Diğer yandan insanlık açısından önemi ortada olan yazının bizim toplumumuzda aynı derecede karşılık bulduğunu söylemek güçtür. Her ne kadar “söz uçar yazı kalır” diye bir atasözümüz olsa da, gerek tarihsel olarak ve gerekse günümüz anlamında yazma konusunda iyi

olmadığımız ortadadır. Bu eksikliğin farkında olup durumu hafifletmek için “biz Türkler tarih yapmaktan yazmaya fırsat bulamamışız” sözünü bir savunma mekanizmasını olarak kullanırız.

Toplum olarak yazmama veya yazamamanın sebepleri arasında sosyo-kültürel etkenlerin yanında, yazı yazmanın zahmet gerektiren, birikim ve bilgi ile oluşabilen bir beceri olmasının da etkisi vardır. Dil becerileri içinde en zor gelişen beceri, yazma becerisidir (Duran ve Akyol, 2010). Çünkü yazarken düşünmek, belli bir disiplin ve kurallar içinde hareket etmek gerekmektedir. Birey yazma becerisini kullanırken zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir (Güneş, 2007, s. 160). Yazmanın “üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme” olarak tanımlandığı (Güneş, 2007, s. 161) göz önüne alındığında sürecin zorluğu ve karmaşıklığı daha iyi anlaşılabilir. Günlük hayatımızda sıradan olan bir bayram kutlama mesajı yazarken bile zaman zaman zorlanıldığını kendimizden veya çevremizden gözlemleyebiliyoruz. Kaldı ki yazma, bayram mesajı veya düğün davetiyesinden şiir veya kompozisyon yazmaya, sınav kâğıdını doldurmaktan akademik bir makaleye, bir reklam veya uyarı yazısından anayasa yazmaya değin çok geniş bir yelpazede karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bireyler günlük yaşamda sayısız form doldurmakta, iletişim kurmak için küçük notlar, elektronik posta, günlükler, malzeme listesi, görev listesi, işleri gereği dilekçeler yazmaktadırlar (Grabe ve Kaplan, 2014, Akt: Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016). Bu anlamda yazı olmadan hayatın sürdürülmesi zordur. Dolayısıyla yazma insan hayatının her anında gerekli olan önemli bir beceridir.

Yazma, başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biridir (Sever, 2004). İlkokul yıllarından itibaren neredeyse tüm derslerle iç içe olan yazma becerisine olumlu bir şekilde yön verilmesi, okul başarısını da olumlu bir şekilde etkilemektedir. Çünkü yazma, zihindeki düşüncenin ifade edilmesine imkân sağlayan temel bir dil becerisidir (Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017, s.102). Yazma, anlama sürecinden gelen iletinin kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, yeniden biçimlendirilip bir bütün olarak aktarılmasıdır. Bir başka deyişle duyulan, düşünülen, tasarlanan ve görülüp yaşanılanları yazı ile anlatmaktır (Kırmızı ve Beydemir, 2012; Göçer, 2012). Yazma kişinin duygularını, düşüncelerini ve yaşadıklarını belli dil kurallarına uygun ve özgün bir şekilde yazarak anlatması sanatıdır (Güleryüz, 2006). Akyol’a (2000) göre ise yazıma, duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir. Bu bakımdan yazma becerisi karmaşık üst düzey bir insan davranışıdır (Kirby ve Liner, 1998, Akt: Oral, 2008, s.12). Bu nedenle yazma becerisinin istendik düzeyde kazandırılması zor fakat bir o kadar da gerekli ve önemlidir (Tok ve Potur, 2015).

Yazma etkinlikleri kâğıt temizliği, harflerin yazım şekli, yazı düzgünlüğü, dilbilgisi konularının zorluğu gibi katı uygulamalardan dolayı çocuklar açısından ilgi çekici olarak görülmemektedir. Çünkü bu uygulamalar içerikten ziyade şekille ilgilidir ve çocukların dikkatlerini yazının içeriğinden çok, şekle yöneltmektedir (Kırmızı ve Beydemir, 2012). Her konunun, her sınıfta, her öğrenciye yazdırılması yanlışlığı, öğrencilerde yazmaya karşı kaygı oluşmasının nedenlerden biri olarak gösterilmektedir (Burdurlu, 1968, Akt:

Aydın ve diğerleri, 2013). Öğretmenlerin öğrencilerin keşfetme ve yaratıcılıklarını geliştirmekten ziyade öğretim programına bağlı olmaları (Taylor, 1981, Akt: Özonat, 2015), öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması ve buna bağlı olarak kelime hazinelerinin kısıtlı olması (Sever, 2004), öğretmenlerin içerikten ziyade biçimi ön planda tutmaları gibi unsurlara bağlı olarak oluşan olumsuz tutumlar (Çifci, 2006; Ungan, 2007) yazma konusunda başarıyı olumsuz etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Göğüş (1978, s. 236), okullarımızda yazma eğitimine yeterince önem verilmediğini belirtmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda da yazma becerileri ile ilgili hedeflere öğretmenlerin daha az önem verdikleri ve aynı zamanda öğrencilerin bu hedefleri daha düşük düzeyde kazandıkları görülmektedir (Yücel, Akar ve Batur, 2005). Bu olumsuzluklar kuşkusuz öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkilemektedir.

Yazma ve Öz Yeterlik

Yapılan araştırmalar öğrencilerin dil becerileri ile ilgili kaygı, tutum, öz düzenleme ve öz yeterlik gibi motivasyonel özelliklerinin onların başarılarını etkilediğini göstermektedir (Schunk, 2003; Pajares, 2007; Akar, 2008; Jones, 2008; Chan ve Lam, 2008; Zorbaz, 2010; Yaman, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; Woodrow, 2011; Çakmak ve Civelek, 2013; Bayat, 2014; Yıldız ve Ceyhan 2016; Aydın ve Duğan, 2018). Bu kavramlardan biri de öz yeterliktir.

Öz yeterlik Albert Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış bir motivasyon kuramıdır. Bandura öz yeterlik algısını “bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin inancı” olarak tanımlamıştır. Bireyin kendi etkinlikleri sırasında kendi güçlerine olan inançları, yapılması istenen iş veya verilen durumla uğraşıp uğraşmayacağını etkiler (Akar, 2008, s.186). Öz yeterlik inançları, insanların motivasyon ve davranışlarının önemli bir parçasını oluşturmakla kalmaz, kişilerin yaşamlarını değiştirebilecek eylemleri de etkiler (Arseven, 2016, s.67).

Yazma öz yeterliği, bireyin yazma yeteneğini ortaya koyan bir süreçtir (Aydın ve Duğan, 2018, s.154). Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrenciler yazma etkinliklerini sürekli gerçekleştirmekte, hata yaptıklarında vazgeçmeden sürekli yazmaya devam etmekte yani yazmada sebat göstermektedirler (Demir, 2011, s.3).

Yazma öz yeterliğinin belirlenmesi, bir çocuğun zorlanma, başaramama ve uygulayamama gibi sorunlarını nasıl algıladığını anlama imkânı doğurmaktadır. Böylelikle, yazı yazmayla ilgili zorlukların aşılmasında çocuğa nasıl destek sağlanabileceği konusu program ve etkinliklere de yansıtılacaktır. Bu noktada yazma eğitimi veren ve etkinlik tasarlayıcısı olan öğretmenin pozisyonu da netleşmektedir (Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017, s.104). Okuma ile birlikte bütünlük içinde olan yazma, öğrencilik hayatından itibaren önemli olmasının yanında, okul dışında da bir uğraş, belki bir hobi, belki de bir sanat olmaya devam edecektir.

Ülkemizde son yıllarda yazma özyeterliği ile ilgili çalışmaların sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmaların bir kısmının ölçek geliştirme üzerine olduğu

görülmektedir (Büyükikiz, 2012; Aydın ve diğerleri, 2013; Şengül, 2013; Demir, 2014; Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017). Bunun yanında öğrencilerin öz yeterlik algılarının ölçüldüğü çalışmalar da bulunmaktadır (Şengül, 2011; Demir, 2011; Özonat, 2015; Manay, Türkel ve Savaş, 2017; Bulut, 2017). Şengül'ün (2011) çalışmasında ilköğretim 2. Kademe öğrencileri yazma öz yeterlikleri "kısmen yeterli" düzeyinde bulunmuştur. Özonat'ın (2011) 8.sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında ise öğrencilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin "yeterli düzeyde" olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Manay, Türkel ve Savaş'ın (2017) 6.sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin kendilerine "yüksek" sayılabilecek öz yeterlik puanları ile ifade ettikleri görülmüştür.

Bulut'un (2017) ilkokul 4.sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında ise öğrencilerin yine motivasyonla ilgili olan yazma tutumları ile yazma öz yeterlikleri arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. İlkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalarda genel olarak kız öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin erkek öğrencilere göre daha olumlu bir düzeyde olduğu görülmektedir (Demir, 2011; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Özonat, 2015; Yıldız ve Ceyhan 2016). Yine çeşitli demografik değişkenler ile yazma kaygı, tutum ve öz yeterlik ile ilişki veya fark ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bununla birlikte özellikle ilkokul kademesine yönelik çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların sayılarının artması, durum tespitinin daha sağlıklı yapılabilmesi ve ilgili alana katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarını tespit etmek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri onların;
 - a) cinsiyet,
 - b) günlük gazete-dergi alma durumu,
 - c) yazmayı sevme durumu ve
 - d) günlük yazma durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri ile okunan kitap sayısı arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışma nicel desende olup betimsel bir alan araştırmasıdır. Betimsel araştırmalar geçmişte ya da hala var olan bir durumu araştırmacının müdahalesi olmadan olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmaktadır (Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu Uşak İl Milli Eğitimi Müdürlüğüne bağlı 2 merkez ilkokulun 4.sınıflarında öğrenim gören 219 ğrenci (kız: n=101, erkek: n=118) oluşturmaktadır. Okulların belirlenmesinde bir okulun sosyo-ekonomik olarak alt-orta ve diğer okulun ise orta-st kategoride yer alan okullardan olmasına dikkat edilmiştir. Böylece ulaşılan öğrencilerin alt-orta ve st sosyo-ekonomik düzeyde dağılım sağlamaları amaçlanmıştır. Okulların bu kritere göre seçilmesi için İl Milli Eğitimi yetkililerinden destek alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak bir adet kişisel bilgi formu ve "Yazma z Yeterlik lėėi" kullanılmıştır.

Yazma z Yeterlik lėėi

Araştırmada kullanılan yazma öz yeterlik lėėi Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilmiştir. 10 maddelik lme aracının açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 52.8'ini açıklayan ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. lėėin tamamına ilişkin Cronbach Alfa değeri .69 olarak hesaplanmıştır. Maddelere verilen cevaplar "bana uygun" (3), "bana biraz uygun" (2) ve "bana hiç uygun değil" (1) şekindedir.

Yapılan analizler ve elde edilen sonuçlar işığında ortaya çıkan "Yazma z Yeterlik lėėi"nin ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin yazma öz yeterliklerini geçerli ve güvenilir olarak ölçtüğünü söylemek mümkündür (Güneş, Kuşdemir ve Bulut, 2017: 101). Bu araştırmada ise lėėin güvenirlik değeri Cronbach Alfa .76 bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin cinsiyet, yazı yazmayı sevme durumu, günlük yazma durumu, günlük gazete-dergi alma durumu ve kitap okuma durumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek araştırmacılar tarafından 219 öğrenciye bizzat uygulanmış, elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 21 programına girilerek analiz edilmiştir. Analizlerde öncelikle öğrencilerin yazma öz yeterlik puanlarının ortalama ve standart sapma

değerleri hesaplanmıştır. Ardından cinsiyet, yazı yazmayı sevme, günlük yazma ve günlük gazete-dergi alma durumları için "bağımsız gruplar için t testi" uygulanmıştır. Kitap okuma sayısı ve yazma öz yeterlik arasındaki ilişki için ise Pearson momentler korelasyonu tekniği kullanılmıştır.

Puan aralıklarının belirlenmesinde $n-1/n$ formülü kullanılmıştır. Buna göre puan aralıkları $3-1/3$ 'den 0,67 bulunmuş ve aralıklar aşağıdaki gibi hesaplanmış;

3	–	2,33	aralığı	“iyi”
2,32	–	1,65	aralığı	“orta”
1,64	–	0,97	aralığı	“zayıf” olarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma bulgularına yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, alt problem sırası dikkate alınarak açıklanmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin öz yeterlikleri ne düzeydedir?” sorusu için elde edilen cevaplar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Yazma öz yeterliği ortalama ve standart sapma değerleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Toplam	219	2,54	,30

Öğrencilerin yazma öz yeterliklerine ilişkin puanları ortalama 2,54 (% 84,6) bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin yazma öz yeterlik konusunda kendilerini “iyi” düzeyde ifade ettiklerini göstermektedir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik düzeyleri; cinsiyet, yazmayı sevme, günlük yazma ve günlük gazete-dergi alma durumları değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” soruları için elde edilen cevaplar Tablo 2, 3, 4 ve 5'te verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Cinsiyet	Kız	101	2,61	,25	10,46	0,00
	Erkek	118	2,48	,33		

Yapılan t testi sonuçları incelendiğinde kız öğrencilerin yazma öz yeterlik algısı ortalaması 2,61 (% 87) iken erkek öğrencilerin ortalaması 2,48 (% 82,6) hesaplanmıştır. Aradaki fark anlamlıdır ($t=10,46$, $p<0,05$). Kız öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları erkelere göre daha yüksektir.

Tablo 3. Yazmayı sevip sevmeme durumu değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Yazmayı sevmeme durumu	Hayır	38	2,41	,34	7,91	0,001
	Evet	181	2,56	,29		

Araştırmaya katılan öğrencilerin 38'i (% 17) yazmayı sevmediğini ifade etmiş ve bu grubun yazma öz yeterlik algısı ortalaması 2,41 bulunmuştur. Yazmayı sevdiğini ifade eden 118 öğrencinin (% 83) yazma öz yeterlik algısı ortalaması ise 2,56 bulunmuştur. İki grup arasındaki farka ilişkin yapılan t testi sonucu anlamlıdır ($t=7,91$, $p<0,05$). Yazmayı sevmeyenlerin öz yeterlik algıları sevdiğini ifade edenlere göre düşük bulunmuştur

Tablo 4. Günlük yazma durumu değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Günlük yazma durumu	Hayır	108	2,45	,30	21,76	0,00
	Evet	105	2,63	,27		

Araştırmaya katılan öğrencilerin 105 (% 48) günlük yazdığını, 108 (% 49) ise günlük yazmadığını beyan etmiştir. 6 (% 3) öğrenci ise bu soruya cevap vermemiştir. Yapılan t testi sonucuna göre günlük yazanların ($X=2,63$) yazmayanlara ($X= 2,45$) göre yazma öz yeterlik algıları daha yüksek bulunmuştur ($t=21,76$, $p<0,05$). Öğrencilerin günlük yazmaları öz yeterliklerini olumlu etkilemektedir.

Tablo 5. Günlük gazete dergi alma durumu değişkenine göre bağımsız gruplar için t testi

		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Günlük Dergi Durumu	GazeteHayır	155	2,52	,30	1,14	0,29
	Alma Evet	63	2,57	,30		

Öğrencilerden 63'ü (% 29) evlerine düzenli olarak gazete-dergi alındığını beyan ederken, 155'i (% 71) ise günlük gazete-dergi alınmadığını beyan etmişlerdir. Sonuç olarak günlük gazete-dergi alındığını beyan edenlerin yazma öz yeterlik ortalaması ($X=2,57$) ile alınmadığını beyan edenlerin ortalaması ($X=2,52$) birbirine yakın bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları evine günlük gazete-dergi alınma durumuna göre farklılaşmamaktadır ($t=1,14$, $p=>0,05$).

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

“İlkokul öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ile okuduğu kitap sayısı arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu için elde edilen cevaplar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Okunan kitap sayısı ile yazma öz yeterlik arasındaki ilişki

	Okunan Kitap Sayısı	p
Öz Yeterlik Toplam Puanları	,26**	,000

Pearson Korelasyonu

N= 219

Okunan kitap sayısı ile yazma öz yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan pearson korelasyonu analizine göre iki değişken arasında orta derecede anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r= 0,26$, $p<0,005$). Buna göre öğrencilerin kitap okuma sayıları arttıkça yazma öz yeterliliklerinde de bir artış gözlenmektedir.

Sonuç ve Tartışma

İlkokul 4.sınıfların yazma öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve yazma öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şengül'ün (2011) çalışmasında ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri "kısmen yeterli" bulunmuş iken, Manay, Türkel ve Savaş'ta (2017) "yüksek", Özonat'ta ise (2015) "yeterli" bulunmuştur. Bu sonuçlar birbiriyle benzerlik göstermektedir.

Öz yeterliği yüksek veya yeterli olan öğrencilerin yazma becerisinin de yüksek olması beklenir. Ancak durumun böyle olduğunu söylemek güçtür. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygılarını orta düzeyde bulan çalışmalar (Yaman, 2010; Yıldız ve Ceyhan, 2016) göz önüne alındığında ve kaygı ile öz yeterlik arasındaki ilişki düşünüldüğünde, elde edilen bu sonuçların olması beklenenden yüksek olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin ölçek maddelerini gerçek durumlarının üzerinde puanlanmış olma olasılığı kuvvetle muhtemeldir. Bu durumun muhtemel sebeplerinden biri olarak öğrencilerin kendilerine yönelik sorulara olumlu cevap verme eğiliminde olmaları gösterilebilir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde genel olarak dil becerilerine yönelik kaygı, tutum ve öz yeterlik algılarında kızların lehine sonuçların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Tüfekçioğlu, 2010; Demir, 2011; Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2011; Baş ve Şahin, 2012; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Özonat, 2015; Yıldız ve Ceyhan 2016). Öğretmen adaylarına yönelik bazı çalışmalarda kız ve erkek öğrenciler arasında fark bulunmamıştır (Karakaya ve Ülper, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Tiryaki, 2012). Buna karşılık öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada (Aydın ve diğerleri, 2013) kız öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançları, erkek öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarından daha yeterli bulunmuştur. Yaman (2010) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm ulaşılan bu çalışmalar göz önüne alındığında kız öğrencilerin yazma konusunda erkek öğrencilerden daha iyi durumda oldukları ileri sürülebilir. Kızlar yazmaktan, duygu ve düşüncelerini yazarak anlatmaktan, erkeklere göre daha fazla keyif almaktadırlar (Zorbaz, 2010; Tüfekçioğlu, 2010; Yıldız ve Ceyhan, 2016).

Araştırmada günlük tutanların yazma öz yeterlikleri daha yüksekken, Demir'in (2011) araştırmasında günlük tutan ve tutmayanların arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, Bulut'un (2017) araştırmasında özet çıkarma ve yazma öz yeterlik arasında çok yüksek bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuçla günlük tutma, özet çıkarma gibi deneyimlerin yazma öz yeterliğini yükselttiğini söylemek mümkün olabilir. Demir'in (2011) araştırmasında günlük gazete alma değişkeninde anlamlı bir fark gözlemlenirken, bu araştırma bunu desteklememiştir. Aradaki yaş farkı vb. sebepler bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırmadaki sonuçlara göre yazı yazmayı sevdiğini söyleyenlerin, yazma öz yeterlikleri daha yüksektir. Bulut'un (2017) ilkokul 4.sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında ise öğrencilerin yine motivasyonla ilgili olan yazma tutumları ile yazma öz yeterlikleri arasında pozitif ve yüksek bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının örtüşüğünü söylemek mümkündür. Ayrıca okunan kitap sayısı arttıkça öğrencilerin yazma öz yeterlikleri de artmaktadır. Benzer şekilde okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazma kaygısının azaldığını bulan çalışmalar bulunmaktadır (Yaman, 2010; Öztürk, 2012; Yıldız ve Ceyhan, 2016). Bir başka çalışmada da öğrencilerin okuma alışkanlığının olmamasının yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlardan biri olduğu tespit edilmiştir (Tağa ve Ünlü, 2013). Dolayısıyla kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin yazma ile ilgili motivasyonlarını arttıran bir faktör olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlikleri "iyi" düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç olumlu olarak yorumlanmalıdır. Ancak öğrencilerin kendilerine yönelik sorulara yüksek puan vermiş olma ihtimali de kuvvetlidir. Bu nedenle öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun daha hassas bir biçimde tespit edilebilmesi amacıyla nitel destekli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Erkek öğrencilerin yazma öz yeterlikleri düşüktür. Öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları ve erkek öğrencileri yazmaya özendirici tutum ve davranışlar sergilemeleri önemlidir. Ayrıca etkinliklerin erkek öğrencilerin yazma öz yeterliklerini arttırıcı olmasına özen gösterilmesi önerilebilir. Araştırma göstermiştir ki, günlük tutma ve kitap okuma öğrencilerin yazma öz yeterliklerini olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla öğrenciler kitap okumaya ve günlük yazmaya teşvik edilmeli, özendirilmelidir.

Ayrıca öğrencilerin yazma öz yeterliklerini etkileyebilecek farklı değişkenleri konu alan çalışmaların yapılması da önerilebilir.

Kaynakça

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim*, (146), 37-48.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Aşılıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Aydın, B. O., & Duğan, Ö. (2018). A study on determination of writing self-efficacy perceptions of public relations under graduate students. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 150-164.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. O., Batar, M., & Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(8), 139-160.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555 -572.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141.
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Büyükkız, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Chan, J. C., & Lam, S. (2008). Effects of competition on students' self-efficacy in vicarious learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 95-108.
- Çakmak, E., & Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Çifci, M. (2006). *Türkçe öğretiminin sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 28-35.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, E., Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Göçer, A. (2012). The investigation of intertextuality: the use of linguistic texts of Turkish teacher candidates in the written texts those they created. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 184-195.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2017).Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science*, 58(2), 101-114.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jones E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209–238.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızı, F. S., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(3), 319-337.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D., & Bulut, P. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.

- Manay, E. B., Türkel, A., & Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 257-284 .
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, E. (1981). *Yazı ve Yazınsal Türler*. İstanbul: Karacan Yayınları.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 207-220.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and evaluation in Counseling and development*, 39(4), 239-249.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 30-45.
- Ungan, S. (2007). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

- Woodrow, L. (2011). College english writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39(4), 510–522.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(2), 1301-1316.
- Yılmaz, Y., Yiğit R., & Kaşarçı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.
- Yücel, C., Akar, C., & Batur, Z. (2005). Konuşma ve yazma hedeflerinin algılanan önemi ve öğrencilerin bu hedefleri kazanma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 113-132.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

TÜRKÇEDEKİ BAZI ULAÇLARIN ANADİLİ RUSÇA, ARAPÇA VE İNGİLİZCE OLANLARA ÖĞRETİMİ (1) “-(y)l°p, -mA°yl°p/, -mA°dA°n” ULAÇLARI¹ TEACHING SOME TURKISH GERUNDS RUSSIAN, ARABIC AND ENGLISH SPEAKERS (1) “-(y)l°p, -mA°yl°p/, -mA°dA°n”

Hüseyin POLAT *

* Dr. Öğretim Görevlisi, Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu

Gönderilme Tarihi: 18.05.2018

Kabul Tarihi : 28.05.2018

Özet: Günümüzde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin çoğunluğunun ana dilinin Rusça, Arapça ve İngilizce olması nedeniyle bu çalışma Türkçedeki ulaçların Rusça, Arapça ve İngilizcedeki karşılıklarını bulmaya çalışmaktadır. Çalışmada özel olarak Türkçedeki bazı ulaçların Rusça, Arapça ve İngilizcedeki karşılıkları, kullanıldığı yerler araştırılmıştır. Çalışmada anadili Rusça, Arapça ve İngilizce

¹ Kısaltmalar: A°: a, e; l°: ı, i, u, ü; D°: d, t.

olanların Türkçenin köken ve yapı bakımından farklı dil ailesinden olmasından dolayı Türkçedeki ulaçları öğrenirken zorlanma nedenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Rusça, Arapça, İngilizce, ulaç, Türkçenin öğretimi

TEACHING SOME TURKISH GERUNDS RUSSIAN, ARABIC AND ENGLISH SPEAKERS

(1) “-(y)I°p, -mA°yI°p/, -mA°dA°n”

Abstract: We have tried to find response Turkish gerunds in Russian, Arabic and English languages in this research. It is due to the majority of people who learns Turkish language as second language are Russian, Arabic and English speakers. Specially we have tried to find reponse of some Turkish gerunds in in Russian, Arabic and English languages. In the study we have tried to reach the reasons of mistakes that make it Russian, Arabic and English native speakers taking into account that Turkihs language is in the different origin and stucture languages grups from Russian, Arabic and English languages.

Keywords: Turkish language, Russian language, Arabic language, Turkish gerunds, teaching Turkish language.

ОБУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ТУРЕЦКИХ ПРИЧАСТИЙ И ДЕЕПРИЧАСТИЙ РУССКОЯЗЫЧНЫМ, АРАБСКОЯЗЫЧНЫМ И АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ЛЮДЯМ (1) “-

(y)I°p, -mA°yI°p/, -mA°dA°n”

Обстрактный: В этом исследовании мы попытались найти эквиваленты причастий и деепричастий турецкого языка на русском, арабском и англиских языках, так как для большинства изучающих в наши дни турецккий язык как иностранный родным языком является русский, арабский или английский. В исследовании мы особенно пытались найти эквиваленты и места приченения некоторых причастий и деепричасний турецкого языка на русском, арабском и английском языках. Так же в этом исследовании мы пытались выяснить причины затруднения при изучении турецкого языка теми, для кого родным языком является русский, арабский или английский, так как турецкий язык отличаься по основе и строению относится к другим языковым группам.

Ключевые слова: Турецкий язык, русский язык, арабский язык, английский язык, причастие и деепричастие, обучение турецкого языка

تعليم بعض الجمل الحالية في اللغة التركية للروسين و العرب و الإنجليز (1)

“-(y)I°p, -mA°yI°p/, -mA°dA°n”

المخلص

حاولنا في هذه الدراسة العثور على مرادفات جملة الحال باللغة التركية من اللغة الروسية و العربية و الإنجليزية و هذا لانه من يتعلم اللغة التركية من الاجانب اكثرهم من الروسيين و العرب و الإنجليزي. في الدراسة نكتفي بمحاولتنا أن نجد مرادف استعمال بعض جمل الحال باللغة التركية فقط. حاولنا ايضا ان نصل إلى الاسباب المانعة للأشخاص الناطقين باللغة الروسية و العربية و الإنجليزية و الذين يتعلمون اللغة التركية.

الكلمات الرئيسية: اللغة التركية، اللغة الروسية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، جملة الحال باللغة التركية، تعليم اللغة التركية.

Giriş

“Ulaç” kelime anlamıyla ulamak, bağlamak demektir. Genellikle sıfat fiille (ortaçla) karıştırılır. Ulaçlar tıpkı ortaçlar gibi fiil köklerine eklenir. Bu eklerdeki harf sayısı azdır. Ulaçlar bazen bağlaçlar da karıştırılmaktadır. Bağlaçlar herhangi iki veya daha çok kelimeyi, cümleyi, ismi, sıfatı bağlamaktadır. “Zarf fiil” olarak da adlandırılan ulaçlar ise yüklemdeki fiilin nasıl, hangi yolla yapıldığını anlatır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkçe yabancı dil olarak son yıllarda çoğunlukla Hint-Avrupa ve Hami-Sami Dil ailesi grubundaki dilleri konuşulanlar tarafından öğrenilmektedir. Araştırmaya konu olan Arapça, İngilizce ve Rusça da bu dil ailelerinin içinde yer almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle ulama, bağlama konusu önemlidir. Özellikle araştırmaya konu olan yabancı dilleri konuşanların Türkçeyi kısa zamanda ve doğru bir şekilde öğrenmelerinde ulaçlar konusunu kavrayıp kavrayamadıkları önemlidir. Bu nedenle araştırmanın amacı anadili Arapça, İngilizce ve Rusça olanlara Türkçedeki ulaçlar yapısının en kısa zamanda kavratılmasını sağlamak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada ilgili alan yazını taraması yapıldıktan sonra betimsel tarama metodu kullanılmıştır. Bu modelde araştırmaya konu olan bireye, nesneye e olaylara herhangi bir müdahalede bulununmayarak kendi koşulları içerisinde oldukları gibi kabul edilmektedirler (Karasar, 1999:77).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerine ulaşabilmek için alan yazını taraması yapılarak elde edilen veriler Türkçedeki “-(y)lop, -mAoylop/, -mAodAon” ulaçlarının anadili Rusça, Arapça ve İngilizce olanlar öğretilmesi açısından kategorize edilmiştir.

Bulgular

Yapılan araştırma sonucunda Ural-Altay dil ailesinden olan Türkçenin anadili Hint-Avrupa dil ailesinden olan İngilizce ve Rusça, anadili Hâmi-Sâmi dil ailesinden olan Arapça olanlara öğretilmesi konusunda bazı tespitlere ulaşılmıştır. Türkçe yapı

bakımından da araştırmaya konu olan dillerden farklı olduğu için ulaçların öğretiminin kolay olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmayla elde edilen bulgular araştırma konusuna giren dillere göre ayrı ayrı sınıflandırılarak karşılaştırmalı örnekler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçedeki bazı ulaçlarla ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır.

A. Türkçede

- Birçok Türk dilcisi tarafından çeşitli tanımları yapılan ulaçlara Türkçede “Zarf Fiil, Bağ Fiil, Bağ Eylem” de denmektedir (Hengirmen, 1995:254; Ergin, 1983:338; Gencan, 2007:173, Korkmaz, 2009:938).

- Geçmiş, şimdiki, geniş ve gelecek zaman kipleri de dâhil tüm zaman kipleri için tek kullanımı olup ulaç ekinde zamanlara göre değişiklik olmaz. Fiilin köküne zaman kipi eki getirilmez sadece ulaç ekleri getirilir. Fiilin hangi zaman diliminde yapıldığı cümlenin anlamından çıkarılır.

- Ulaçların eklendiği fiilin öznesi bazen kendisinden sonra gelen esas fiilin öznesinden farklı olabilir.

İnsanlar uyanıp güneş doğunca köyde bir hareketlilik başlar.

Ancak deyimlerde böyle bir durum söz konusu değildir.

Ölüp ölüp dirildik.

- Türkçedeki ulaçlar ayrıca “Gerçek, ulama, hal, karşıtlama, zaman, izleme, vakitleme, eş zaman, başlangıç, bitim, öncelik, sonralık, sebeplik, karşılaştırma, durum ulaçları gibi çeşitli sınıflarda incelenmiştir. Bunların başlıcaları şunlardır:

-a a-	-dığı kadar	-ır –maz
-acağı gibi	-dığı ölçüde	-ken
-acağı kadar	-dığı sırada	-madan önce
-acağı sırada	-dığı sürece	-mak kadar
-acağı yerde	-dığı tarzda	-mak üzere
-acağı zaman	-diğina	-makla birlikte
-acak kadar	-diğina göre	-maksızın
-alı	-diğınca	-maktan
-ana kadar	-diğında	-maktansa
-arak	-diğından beri	-masına rağmen

-asıya kadar	-dıkça	
-casına	-dıktan sonra	
-diği gibi	-ınca	
-diği halde	-incaya kadar	
-diği için	-ip	

(Benhür, 1993:47-49; Koç, 1996:400, Korkmaz, 2009:884)

1. **-(y)lop ulacı**

Genellikle birinci işin bitirilmesinden sonra ikinci işin gerçekleşmesi şeklinde kullanılır. Gençan bu ulaca “Bağlama Ulacı” demektedir (2007:173).

1.1. **Dış yapısı**

-Fiil kökünden sonra gelir.

gel+ip, konuş+up, dinle+yip

-Küçük ünlü uyumuna uyar.

Fiil kökünün son ünlüsüne göre; a-ı→ip, e-i→ip, o-u→up, ö-ü→üp şeklindedir.

-Fiil kökünün son harfi ünlü ise bu durumda bu ulaç eki ile fiil kökünün son ünlüsü arasına koruyucu “y” sesi gelir.

dinle+y+ip, anla+y+ip

-Bu ulaç ekinden sonra virgül gelmez.

Beş dakikalığına aşağı inip çıktım.

1.2. **Anlamı ve kullanıldığı yerler**

1.2.1. **-(y)lop ulacının eklendiği birinci fiilin ikinci fiilden kısa bir süre önce gerçekleşmesi durumunda iki fiili bağlama görevinde kullanılır.**

Kapıyı kapatıp çıktım / çıkacağım / çıkarım.

1.2.2. **-(y)AorAok ekiyle yapılan ulaçla örtüşen anlamda olabilir. Bu durumda ulaç eklerinin geldiği birinci fiil ile esas olan ikinci fiilin gerçekleşmesi paralel zamandır.**

Sakız çiğneyip dans ediyordu.=Sakız çiğneyerek dans ediyordu.

1.2.3. **Sebebi bildiren ulaçlarla örtüşen anlamları olabilir.**

Erken gelip/geldiği için/gelmekle/gelerek beni sevindirdi.

1.2.4. Durup tespiti için sorulan sorulara bazen bu ulaç ekini almış fiil cümleleriyle cevap verilir.

A: Dün derste ne yaptınız?

B: Alıştırma çözüp not aldık.

A: Yarın ne yapacaksın?

B: Evde oturup çocuklarla ilgileneceğim.

1.2.5. -(y)lop ulaç ekinin geldiği aynı, yakın veya zıt anlamlı fiilin tekrarlanması cümlelerin anlamına bir hareketlilik, canlılık katar.

Çocuk kapıyı vurup vurup kaçıyordu.

Tilkinin dönüp dolaşıp geleceği yer kürkçü dükkânıdır.

Kıpıcı bütün gün inip çıkıp apartmana hizmet ediyor.

1.2.6. -(y)lop ulaç eki "gitmek, durmak, kalmak" gibi tasvir niteliğindeki yardımcı fiillerden önce başka bir fiile gelirse bu durumda anlam vurgusu ulaç ekinin geldiği fiilde görülür. Oysa diğer durumlarda anlam vurgusu ulaç ekinin geldiği fiillerde olmayıp ikinci fiildedir (Korkmaz, 2009:439).

Öğrenciyken hep bu sokaktan geçip giderdim.

Konya ovasındaki ekinler yol boyunca uzayıp gidiyor.

1.2.7. -(y)lop ulacından sonra bazen anlamı güçlendirmek için ayrı yazılan bir -DoAo bağlacı gelir.

Seni tanıyıp da sevmemek imkânsızdır.

Eve gidip de ne yapacağız? Hadi biraz parkta dolaşalım.

Bilip de bilmezlikten gelenleri hiç sevmem.

Eve gitmeyip de nereye gideyim?

1.2.8. -(y)lop ulacından sonra bazen ikinci fiile başka bir ulaç eki getirilebilir. Bu durumda cümlede anlam vurgusu -(y) lo p ulacı eklenen fiildedir.

Bizim oğlan okula gidip gelirken senin kızı görüp beğenmiş.

Bütün gün durup dinlenmeden çalışıyorsun, gözlerine yazık evladım.

Bilip bilmeden hakkımda ileri geri konuşmana darıldım.

1.2.9. Cümlelerin anlamında olumluluk ve olumsuzluk açısından bir şüphe veya kararsızlık varsa -(y)lop ulacından sonra gelen ikinci fiil olumsuz olur.

Yazarın Ankara'ya gidip gitmeyeceğini bilmiyorum. (belki gider, belki de gitmez)

Zeynep'in Ali'yle evlenip evlenmediğinden haberim yok. (belki evlendi, belki de evlenmedi)

1.2.10. -(y)lop ulacı dolaylı anlatımda da kullanılır.

Çocuk yemeğini bitirdi mi, bitirmedi mi merak ediyorum.=Çocuğun yemeğini bitirip bitirmediğini merak ediyorum.

1.2.11. -(y)lop ulacı bazen deyimleşmektedir.

Bitip tükenmek bilmeyen bir enerjiyle çalışıyor.

Akşama kadar gezip tozduk.

Dilekçemi eline aldıktan sonra evirip çevirdi.

1.2.12. -(y)lop ulaç ekinin olumsuzluğu

1.2.12.1. Bu ulaç ekinin geldiği fiilden sonra gelen ikinci fiilin olumsuzluk eki almasıyla yapılır.

Bu durumda -(y)lop ulaç ekinin geldiği fiilin anlamı olumlu iken ikinci fiilin anlamı olumlu olabilir.

Eve gidip onunla konuşmayacağım, sadece televizyon seyredeceğim. (Eve gideceğim, onunla konuşmayacağım.)

1.2.12.2. Bu ulaç ekinin geldiği fiilin anlamı ve kendisinden sonra gelen fiilin anlamı olumsuz olabilir.

Onunla görüşüp konuşmayacağım. (Onunla görüşmeyeceğim, onunla konuşmayacağım.)

1.2.12.3. -mAoylop eki ile olumsuz yapılabilir.

•Tercih etme, yeğleme durumu söz konusudur.

Çocuk yemeğini yemeyip televizyon seyrediyor.

•“sebepl olma” anlamında kullanılır.

Memur işine zamanında gelmeyip vatandaşları mağdur etti.

- “elbette, tabii ki” anlamlarında kullanılır.

Tatilde size gelmeyip de nereye gideyim?

1.2.12.4. –mAodAon ekiyle olumsuz yapılabilir. Sebep bildiren ulaçlar dışındakiler genellikle bu ekle olumsuz yapılıdır.

Doktor evden arabasının anahtarını almadan çıktı.

Anadili Rusça, Arapça ve İngilizce olanlar Türkçe öğrenirken bu cümlede –(y) lo p ulaç ekinin olumsuzunu genellikle –mAoylop şeklinde “arabasının anahtarını almayıp çıktı” şeklinde kullanmaktadırlar.

1.2.13. –(y)loncAo, -DoloktAon sonra, -DoloğlondAo, -Doloğlo zaman gibi zaman ifade eden ortaçların anlamlarında kullanılır.

Eve gidip/gidince/gittikten sonra/gittiğim zaman ders çalışacağım.

A. Rusçada

Rusçadaki ulaçlar Türkçedeki gibi fiil ve zarf eklerinin birleşmesiyle meydana getirilir. Nasıl? Ne şekilde? Ne yapıp? Ne yaparak? Ne zaman? Niçin? Ne şartla? gibi sorulara cevap verir (Диброва, 2002:171; Царева, 1999:138).

Dietrich, Rusçadaki ulaçları geçmiş zaman ve şimdiki zaman ulaçları olarak ikiye ayırmaktadır. Ancak bu ayırım ulaçların dış yapısıyla ilgili olup hangi fiillere nasıl getirildiğini göstermektedir. Ulaçların fiillere kattığı anlamlar ise farklıdır.

Mesela Dietrich’in şimdiki zaman ulacı olarak adlandırdığı ulacın karşılığı Türkçede “-(y)AorAok, -mAodAon, -mAoyAoraAok vb.” ulaç grubuna girmektedir. Geçmiş zaman ulacı olarak adlandırdığı ulacın karşılığı ise Türkçede “-(y)lop, -DoloktAon sonra, -mAodAon, -mAoylop, -loncAo vb) ulaç grubuna girmektedir (2006:323-325).

Yine Karakale de tez danışmanı gibi Rusçadaki ulaçları sınıflarken tamamlanmış ve tamamlanmamış fiillere getirilen ulaçlardan söz ederek ulaç eklerinin sadece dış yapısını vurgulamıştır (Karakale, 2009:9).

- Rusçadaki sıfatlar ve fiiller genel olarak eril, dişil, teklik veya çokluk son ekleri almaktadır. Ulaç yapılan fiillerin kökleri ise bu kurala uymayıp yalın haldedirler. Ulaç ekleri de bu kurala uymamaktadır. Bu açıdan ulacın getirildiği fiiller ve son ekler Türkçedeki ulaç yapılan fiiller ve eklerle yapım bakımından örtüşmektedir.
- Rusçadaki ulaçlar ile Türkçedeki ulaçların bir diğer benzer yönü ise ulaç yapılan fiilin herhangi bir zaman kipi eki almamasıdır. Başka bir ifadeyle fiil köküne geçmiş, şimdiki, geniş ve gelecek zaman kipi ekleri eklenmeyip doğrudan ulaç eki getirilir. Ancak Rusçada fiilin zaman kiplerinin anlamlarına göre farklı ulaç ekleri vardır. Mesela geçmiş zaman kipi için farklı ulaç eki, şimdiki zaman kipi için farklı ulaç ekleri bulunmaktadır (Ласкарева, 2009: 195).
- Rusçadaki hemen tüm fiiller tamamlanmış “совершенный вид” ve tamamlanmamış “несовершенный вид” olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Geçmiş zaman kipi ulaç

ekleri tamamlanmış fiillere gelirken şimdiki, geniş ve gelecek zaman kipi ulaç ekleri tamamlanmamış fiillere gelmektedir.

- Rusçadaki ulaç eklerinden sonra başka ekler de gelebilir.
- Rusçadaki ulaç ekleri her fiile gelmez, diğer bir ifadeyle her fiilden ulaç yapılmaz.
- Rusçada fiillerin sonuna gelen ulaç ekleri genel olarak şunlardır: -a(-я-), -в(-вш-), -в-, -вш-, -ши- (Крюсков, 2001:49).
- Rusçadaki ulaç eklerinin bir diğer görevi de belirteç yapmaktır. Bu fonksiyondan dolayı anadili Rusça olanlar Türkçedeki ulaçları kavrayıp kullanmakta zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Hatta günümüzde uzun yıllar Rusçanın egemenliğinde kalan Türk soylu halkların dillerine bu fonksiyonun birebir tercüme edilmesi sonucunda bu halklardan Rusça mantıkla düşünüp Türkçe konuşanlar bulunmaktadır.

Несмотря на продолжительные дожди мы ходили в парке города. (Rusça)

Yağmur yağmaya devam etmesine rağmen parkta dolaşıyorduk. (Türkiye Türkçesi)

Burada “rağmen” ifadesi günümüz Türkiye Türkçesine Arapçadan geçmiştir. Arapçada bu ifadenin “zorlama” anlamı vardır (فيض 2006: 269). Oysa “rağmen” kelimesi Rusçada смотреть “bakmak” fiilinin olumsuz haliyle ulaç eki olan -я ekinin birleşmesiyle oluşmuştur (Лазова, 1972:450, 848). Rusçadaki bu ifadenin (Несмотря) Türkiye Türkçesine birebir tercümesi “bakmayarak” şeklindedir. Nitekim bu ifade günümüzdeki diğer Türk lehçelerine (Kazakça, Kırgızca, Azerice, Tatarca vb.) de Rusçadan birebir tercüme edilerek kullanılmaktadır.

Ага карабай/карабастан=Ана karabay/karabastan (Kırgızca) (Дыйканова ve diğerleri, 1997:260).

Buna bakmayarak (Azerice)

- Türkçedeki bazı ulaçlar Rusçada ayrı veya bitişik yazılan ön eklerle yapılmaktadır.

Еве geldiğinden beri hiç konuşmuyor.=С тех пор как он пришел домой вообще не говорит.

Deniz kenarına gider gitmez hemen denize girdim.=Как только пришел на берег вошел в море.

Rusçanın ulaçlarla ilgili bu özelliğinden dolayı ana dili Rusça olanlar Türkçe öğrenirken zorlanmaktadırlar.

- Türkçedeki bütün ulaçlar fiillerden yapılmaktadır. Oysa Türkçedeki bazı ulaçların Rusçadaki karşılığı Rusça mastarlara getirilen ayrı veya bitişik eklerle yapılmaktadır. Rusçadaki bu tür kullanım ise Türkçede zarf tümleci olarak adlandırılmaktadır. Şu örneğe bakalım.

При выходе из окружения боец был ранен осколком в голову.=Когда боец выходил из окружения, он был ранен.

Savaşçı ablukadan çıkışında şarampol parçalarıyla kafasından yaralanmıştı.=Savaşçı ablukadan çıktığında şarampol parçalarıyla kafasından yaralanmıştı.

çıkışında = çıktığı zaman
(zarf tümleci) (zarf fiil)

- Rusçadaki bazı ulaç ekleri aynı zamanda zarf ekleri olarak da kullanılmaktadır.

Он долго гулял по берегу, не спеша идя в парк. Parka gitmek için acele etmeden uzun süre sahilde gezindi. “не спеша ifadesi burada ulaç görevindedir”

Коврин, напрягая мысль, направился не спеша в парк. Kovrin, kendini toplamaya çalışarak acele etmeden parka yöneldi. “не спеша ifadesi burada zarf görevindedir.”

- Rusçada dönüşlü, geçişli, geçişsiz gibi fiillere getirilen çatı ekleri, ulaç eklerinden önce getirilir.

- Rusçada ulaçlar sadece etken çatılara getirilir, edilgen çatılara ulaç ekleri getirilmez. Dönüşlü çatılara ulaç ekleri getirildiğinde ise eğer dönüşlülük eki varsa (-ся) bu ek ulaç ekinden sonra getirilir. Bazı fiillerde ise dönüşlülük eki bulunmayabilir. Bu durumda ulaç ekinden sonra dönüşlülük eki getirilmez. гулять: gezmek, гуляя : gezerek, улыбаться : gülmek, улыбаясь : gülerek

- Rusçadaki ulaç ekleri getirilen fiillere herhangi bir zaman kipi eki getirilmediğinden Türkçedeki gibi ulaç eki getirmiş fiilin zamanını yüklem zamanına göre belirlemek gerekir (Диброва, 2002:171-172).

- Türkçedeki ulaçlar bazen sıfatlara “olmak” fiili ile birlikte getirilir. öğretmen olarak, arkadaş olarak, baban olarak vb. Rusçada ise bu durum edatlar ve zarflar aracılığıyla yapılır.

Я спросил как твой брат. Senin kardeşin olarak sordum.

Я работаю в качестве учителям. Öğretmen olarak çalışıyorum.

Я спросил у друга письменно. Arkadaşıma yazılı olarak sordum.

1.1. Türkçedeki-(y) lo p ulaç ekinin Rusçadaki karşılığı –в (-вши-), -ши eklerinin dış yapısı

-Bu ekler sadece bitmiş fiil grubuna getirilir.

помыв укауир, умывшись укапир, замерзши допир

Поевши, он пошел на работу. Yemeğini yiyip işe gitti.

Стоит он, простёрши руки, словно крыля. Kollarını sanki kanat gibi açıp duruyordu.

Заперши дверь, она легла спать. Kapıyı kilitleyip uyudu (Ласкарева, 2009: 201).

-Tamamlanmış fiil grubundaki fiil önce geçmiş zaman üçüncü tekil şahıs eril şekline sokulur, daha sonra geçmiş zaman eki olan “-л” harfi düşürülür ve kalan köke “-в” eki getirilir.

прочитать okumak, прочитал okudu, прочита+в okuyup

-Tamamlanmış fiil gurubundaki fiilin son harfleri “-ся” eklerinden oluşuyorsa bu durumda ulaç eki “-вшись” şeklinde olur.

улыбнуться gülmek, улыбнулся güldü, улыбну+вши+сь gülüp, расста+вши+сь ayrılıp, познакоми+вши+сь tanışıp

Bu grupta olan şu fiil istisnadır.

умер öldü → умерши ölüp

-Ruşça “hareket fiilleri” olarak adlandırılan fiil grubundaki bitmiş fiillerle diğer bazı fiillerin ulaç eki, –в (-вши-), -ши ekleriyle ulaç yapılmayıp Türkçedeki –(y)AorAok ulaç ekinin karşılığı olan –а/-я ekiyle tıpkı –(y)AorAok ulaç eki gibi yapılır.

вести götürmek → веда götürüp/götürerek, привести getirmek → приведа getirip/getirerek, ийти gitmek → ида gidip/giderek gibi

услышать duymak, услыша duyup (Dietrich 2006:325).

Прида в университет, он вспомнил что забыл дома тетрадь. Okula gelip defterini evde unuttuğunu hatırladı.

Войда в метро, она сняла шапку. Metroya girip şarkasını çıkardı.

Зайда в библиотеку, всегда можешь взять интересную книгу. Her zaman kütüphaneye uğrayıp ilginç bir kitap alabilirsin.

Отведа детей в школу, мать начала готовить обед. Anne, çocukları okula götürüp yemek hazırlamaya başladı.

Принеса им кофе, официант тихо удалился. Garson, onlara kahve getirip sessizce uzaklaştı.

Эту картину надо рассматривать, отойда на несколько шагов. Bu tabloya birkaç adım uzağa gidip bakmak gerekir (Ласкарева, 2009: 195).

Подмета пол, она принялась мыть посуду. Yerleri silip bulaşıkları yıkamaya koyuldu (Ласкарева, 2009: 201).

-Bu ekin yerine bazen konuşma dilinde ya da eski dilde –вши/-ши ekleri de kullanılabilir.

взяв=взявши, подумав=подумавши, встретив=встретивши, дав=давши, приехав=приехавши (Эднрюс, 2004: 256-260).

--ши eki geçmiş zaman fiil kökünün son harfinin ünsüzle bitmesi durumunda getirilir. замёрнут donmak, замёрз dondu, замерзши donup (Dietrich 2006:325).

-быть fiilinin geçmiş zaman ulacı ise быв, бывши şeklindedir (Dietrich 2006:325).

Anlamı ve kullanıldığı yerler:

1.1.1. Türkçedeki gibi ulacın geldiği birinci fiilin kısa bir süre önce gerçekleştirdiğini bildirir.

Кончив работу, рабочие уехали дамой. İşçiler işlerini bitirip evlerine gittiler.

1.1.2. Türkçede bu ulaç ekinin geldiği fiil esas fiilden önce geldiği halde Rusçada bazen esas fiil ulacın geldiği fiilden önce gelebilir.

Он лёг, укрывшись одеялом. O yattı, battaniyeyle örtünüp. = O battaniyeyle örtünüp yattı.

Ancak burada öncelikle yatma işi gerçekleşip sonra battaniyeyle örtünme işinin olması daha mantıklı olacaktır. Bu durumda da “yatıp battaniyeyle örtündü” şeklinde olması gerekirdi. Yani ulaç ekini yatmak fiiline gelmesi gerekirdi.

Она вышла, хлопнув дверью. O çıktı, kapıyı çarpar. = Kapıyı çarpar çıktı (Пулькина, И. М.; Захава-Некрасова Е. Б., 2000:369).

1.1.3. Türkçedeki gibi ulaç ekinin geldiği fiilin ikinci fiilden önce yapıldığı anlamı vardır, ancak bu fiil geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanda olabilir (Пулькина ve diğerleri, 2000:369, Dietrich, 2006:325).

Закончив работу, он отдохнул. İşini bitirip dinlendi.

Закончив работу, он отдыхает. İşini bitirip dinleniyor.

Закончив работу, он будет отдыхать. İşini bitirip dinlenecek.

Прочитав книгу, я сдам ее в библиотеку. Kitabı okuyup kütüphaneye iade edeceğim.

1.1.4. Türkçedeki -(y)arak/-(y)erek ekiyle örtüşen anlamdadır. Bu durumda ulaç ekinin geldiği birinci fiil ile esas olan ikinci fiilin gerçekleşmesi paralel zamandadır.

Люди беседовали, сидя вокруг стола. İnsanlar masanın etrafında oturup konuşuyorlardı.

İnsanlar masanın etrafında oturarak konuşuyorlardı (Пулькина ve diğerleri, 2000:369).

Bu durumda –в eki kullanıldığı gibi –я eki de kullanılabilir.

высунув язык=высуня язык, положив руку на сердце=положа руку на сердце.

1.1.5. Türkçedeki gibi zaman bildiren -(y)loncAo, -DoloktAon sonra, -DoloğloncAo, -Doloğlo zaman gibi ulaçları ile aynı anlamda kullanılır.

Но вернусь в тот день, когда я появилась на свет..... Benim dünyaya geldiğim gün dönüp/dönünce.....

Увидев на горизонте грозовую тучу, путники прибавили шаг. Yolcular ufukta fırtına bulutlarını görüp adımlarını sıklaştırdılar.

Когда путники увидели на горизонте грозовую тучу, они прибавили шагу. Yolcular ufukta fırtına bulutlarını görüp adımlarını sıklaştırdılar.

Отдохнув, мы продолжали работу. Dinlenip/dinlendikten sonra çalışmaya devam ettik (Глазунова, 2000:240).

1.1.6. Türkçedeki -(y)lop ulaç ekinin Rusçadaki karşılığı olan -в ve -вшись ekleri bazen cümledeki ulaç eki alan veya esas fiil olarak kabul edilen ikinci fiile gelerek esas fiilin cümlede yer değiştirmesine imkân tanır.

Она замолчала и задумалась. O sustu ve daldı.

Замолчав, она задумалась.=Задумавшись, она замочала. O susup dalıyordu.= O dalıp susuyordu.

Он обернулся и вскрикнул. O döndü ve bağırdı. Обернувшись, он вскрикнул. = Вскрикнув, он обернулся. O dönüp bağırdı.

1.1.7. -(y)lop ulacı Türkçede işlek olmasına rağmen bu ulacın karşılığı olan Rusçadaki ulaç eki çoğunlukla kullanılmaz ve bunun yerine iki fiil “и ve” bağlacıyla bağlanır.

Мы садились в автобус и ехали в студию или на концерт. Otobüse biniyorduk ve stüdyoya ya da konsere gidiyorduk. = Otobüse binip stüdyoya ya da konsere gidiyorduk

1.1.8. Türkçedeki gibi sebep bildiren (-Doloğlo için, -Doloğlondan dolayı vb.) anlamlarında kullanılabilir.

Вы обидели меня, не ответив мне на письмо. Mektubuma cevap vermeyip/vermeyerek/vermediğiniz için beni üzdünüz (Шелякин, 2000:186). Вы обрадовали меня, ответив мне на письмо. Mektubuma cevap verip/vererek/verdiğiniz için/ beni sevindirdiniz.

1.1.9. Türkçedeki-(y)lop ulacının Rusçadaki karşılığı olan olumsuz.

1.2.8.1. Ulaç ekinin geldiği fiilin kökünden önce olumsuzluk eki olan “не” ekinin getirilmesiyle olumsuz yapılır.

Он вышел из дома не взяв тетради. Defterlerini almadan evden çıktı.

B. Arapçada

• Türkçedeki ulaçların Arapçadaki karşılığı genel olarak لاح “hal” şeklinde tanımlanabilir. لاكياً ağlayarak. Ulaç yapılacak fiil önce ortaç haline (لعل افضل مس!) ism-i fail, (لوعفمها مس!) ism-i meful dönüştürülür. Daha sonra لا “an” getirilir.

• Bilindiği üzere Arapçada erillik, dişillik, tekillik, ikililik ve çoğulluk uyumu bulunmaktadır. Fiiller, sıfatlar ve bazı isimler bu uyuma uymak zorundadır. Ulaç yapılan fiil de Arapçada bir sıfat niteliğinde olduğu için bu uyuma uyar. Ayrıca cümlede nesne olarak değerlendirilir.

ضحكاً لجرل لبقأ Adam gülerek geldi.

ضحكَيْن نالجرل لبقأ İki adam gülerek geldi.

ضحكَيْن لاجرل لبقأ Adamlar gülerek geldiler.

كحاض تنبلا تلبقأ Kız gülerek geldi.

ضحكَيْن نانتنبلا تلبقأ İki kız gülerek geldi.

ضحكَيْن نانتنبلا تلبقأ Kızlar gülerek geldiler (Çörtü, 1998:229; 1993:4).

- Ancak Arapçadaki zaman, sebep bildiren zarflar için Türkçedeki gibi ayrı bir ek olmayıp edatlarla ve “hal” ile yapılmaktadır.

ساطعة شمشل و تظقيتسإ Güneş parlıyorken uyandım.

متحدردُذهب وعمد و دلخ Halit göz yaşları akarak gittik.

- Arapçadaki ulaçlar bazen hiçbir ek almadan sadece ikinci fiilin şimdiki zaman formuyla yapılır.

يكيبي دلولا عاج Çocuk ağlayarak geldi (2009:74).

- Ulaş olan cümlede ulaş fiilin kendisinden önce nitelendirdiği isim genel olarak ya özel isim ya da belirlilik takısı (ـلا) alan bir isimdir.
- Ulaş olan fiille nitelendirdiği isim arasında anlam bakımından ilişki olması gerekir. Bu ilişki bazen edatla, bazen zamirle bazen de واو “hal vavı” denilen bağlaçla kurulur.

يكيبي وه و لفظلا عاج Çocuk ağlayarak geldi.

- Hem Türkçede hem de Arapçada aynı isim farklı fiillerle yapılmış ulaş eki alabilir.

مظفراً دئاولا رضح ضحكاً و Komutan zafer kazanmış olarak ve gülerek geldi.

- Arapçadaki ulaş fiili bazen nitelendirdiği isimden önce gelebilir.

لجرل عاج اع رسم Adam koşarak geldi

- Hem Türkçede hem de Arapça -(y)AorAok ulacı sorulan bir soruya cevap niteliğini taşıyorsa tek başına kullanılabilir.

أرجعت؟ فبيك : . Nasıl döndün?

ب. : . ماشياً Yürüyerek.

- Hem Türkçede hem de Arapçada tek bir ulaş fiili aynı zamanda birkaç ismi niteleyebilir.

بلكيُن دمأ و نيسح ضكح Hasan ve Ahmet ağlayarak koştu.

- Arapçadaki ulaçlar yalın hali üç harften oluşan (sülasi mücerred) fiilin ال عاف ism-i fail veya ال وعفم ism-i meful kalıbından gelir. Yalın hali üç harften daha fazla harften oluşuyorsa (sülasi mezid, rübai mücerred ve rübai mezid) bu durumda farklı kalıplarla yapılır.

از يبل اظ ين راز مسلماً Öğrencim beni selamlayarak ziyaret etti (Çörtü, 1998:235).

Hasan, cesaret olarak Ahmet'ten daha üstündür. شجاعاً دحاً نم رثكاً نسح

• Arapçada ulaçlar bazen zarf edatları ile yapılır. Ulaç zapılan bazı zarflar şunlardır:

لالخ

ءانثأ

امدنع

امنيب

امل

امدعب

وه أرقاً تنك ان امنييب عاج وه Ben okurken o geldi.

وه تارق ان امدعب عاج وه Ben okuduktan sonra o geldi.

1.1. Türkçedeki -(y)lop ulacının karşılığı olan Arapça “لأ” ulacının dış yapısı

- لعافلا مسا ism-i fail sıfat fiilinin sonuna لأ getirilir ve fiilin son harfi “an” şeklinde okunur. Bu durumda ulaç yapılacak olan yalın hali üç harften oluşan (sülasi mücerred) fiil öncelikle لعاف kalıbına sokulur. Ulaç yapılan sıfat fiil belirlilik takısı almaz.

هيف يباتك الكرات فصل لاً نم تجرخ Kitabımı sınıfta bırakıp çıktım.

- Bir fiilin لعافلا مسا ism-i fail sıfat fiili yapılırken öncelikle fiilin yalın haline bakılır. Eğer yalın hali üç harften oluşuyorsa bu durumda bu üç harften birisinin و ا ي harflerinden (hurufu ile) birisi olup olmadığına veya son harfinin tekar edip etmediğine (mazaaf fiil) bakılarak uygun kalıplar sokulur. Eğer fiilin yalın hali üç harften daha fazla (sülasi mezid, rübai mücerred ve rübai mezid) ise bu durumda da farklı ism-i fail kalıpları vardır. Anca her fiilin sıfat fiilinden (ism-i fail) yapılan ulaçlar -(y)lop ulacı olarak kullanılmaz. İsm-i fail kalıplarından bazıları şunlardır:

فَاعِلٌ يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yazan يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yazdı, فَاعِلٌ يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yazıp/yazarak

مَادَا يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ uzatan مَادَا يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ uzattı, مَادَا يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ

يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yedi, يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ soran يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yiyip/yiyerek

السَّوَالُ يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ soran السَّوَالُ يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ sorup/sorarak

يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ okudu, يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ okuyan يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ okuyup/okuyarak

يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yürüdü, يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yürüyen يَظَانُ يَظَانُ يَظَانُ yürüyüp/yürüyerek

مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ مُتَّفَعِلٌ

- لعافلا مسا ism-i meful sıfat fiilinin sonu َ (-an) olarak okunur. Ulaç yapılan sıfat fiil belirlilik takısı almaz. Eğer yalın hali üç harften oluşuyorsa bu durumda bu üç harften

birisinin **ى و ا** harflerinden (hurufu ille) birisi olup olmadığına veya son harfinin tekrar edip etmediğine (mazaaf fiil) bakılak uygun kalıplar sokulur. Eğer fiilin yalın hali üç harften daha fazla (sülasi mezid, rübai mücerred ve rübai mezid) ise bu durumda da farklı ism-i fail kalıpları vardır. Ancka her fiilin sıfat fiilinden (ism-i meful) yapılan ulaçlar **-(y)lop** ulacı olarak kullanılmaz. İsm-i meful kalıplarından bazıları şunlardır (Avşar, 2004:230-240):

مُفْعُولٌ انوزح تيببلا نم جرخ

مُفْعَلٌ، مُسْتَفْعَلٌ، مُتَفَاعَلٌ، مُتَفَعَّلٌ، مُفْتَعَلٌ، مُفَاعَلٌ، مُفْعَلٌ، مُفْعَلٌ

- Harf-i cerlerle kullanılır. Bu durumda **ب** harf-i ceri fiil olmadan doğrudan nesne olan isim getirilebilir. İsm-in sonu ise **ـ** “i” okunur.

بباتك لآب فصل لآ نم جرخ Kitabı alıp sınıftan çıktım.

1.2. Anlamı ve kullanıldığı yerler.

1.2.1. Türkçedeki **-(y)lop** ulacında olduğu gibi iki fiili bağlamada kullanılır. Türkçede ulaç yapılan fiil esas fiilden önce geldiği halde Arapçada esas fiil ulaçtan önce gelir.

بباتك لآب فصل لآ نم جرخ Kitabı alıp çıkacağım.

1.2.2. Türkçedeki gibi ulaç durumundaki fiil herhangi bir zaman kipi eki almaz. Zamanı cümlenin genel anlamından çıkarmak mümkündür. Zaman kip ekleri esas fiile gelir.

هيف يباتك الكرات فصل لآ نم جرخ Kitabımı bırakıp sınıftan çıktım.

هيف يباتك الكرات فصل لآ نم جرخ Kitabımı bırakıp sınıftan çıkarım.

هيف يباتك الكرات فصل لآ نم جرخ Kitabımı bırakıp sınıftan çıkacağım.

هيف يباتك الكرات فصل لآ نم جرخ Kitabımı bırakıp sınıftan çıkabilirim.

هيف يباتك الكرات فصل لآ نم جرخ Kitabımı bırakıp sınıftan çıkmıştım.

1.2.3. Türkçedeki gibi **-AorAok** ulacıyla örtüşür.

هيف يباتك الكرات فصل لآ نم جرخ Kitabımı bırakıp/bırakarak sınıftan çıktım.

1.2.4. Türkçedeki gibi farklı ulaç fiilleri bir arada kullanılabilir.

هيف يباتك الكرات فصل لآ نم جرخ Bana teşekkür edip çıkarken bir arkadaşıyla karşılaştı.

1.3. Türkçedeki **-lop** ulacının olumsuzu olan **-mAodAon** ulacının Arapça karşılığı

a. نودب edatından sonra getirilen mastarın ya da ismin son harfini “in” okutmasıyla olur.

أحمد نودب/باتكلا ذخ نودب/باتكلا نودب لصفلا نم جرخ دمأ أحمد sınıfından kitabını almadan çıktı.

b. Geçmiş zaman fiilinin olumsuz halinin getirilmesiyle olur.

عاج Hasan, Ali gitmeden geldi.

بهد إعمالا بهذ İşçi, fabrikaya bir şey yemeden gitti (Çörtü, 1998:232).

عطق Çocuklar çiçekleri henüz açmadan (açmamışken) kopardılar (Çörtü, 1998:232).

و Güneş doğmadan geldim (2009:79).

إعمالا بهذ İşçi fabrikaya hiçbir şey yemeden gitti (Çörtü, 1997:97).

يفتصم، مراجعلا ع Güneş doğmadan uyandık. (مراجعلا ع). (1964:100).

عاج Hasan, babası gitmeden geldi (Çörtü, 1997:97).

c. Ulaş fiilin zaman kipi çıkımı şimdiki zaman olumsuz şeklinde olup geçmiş zaman anlamı verebilir.

مجه Ordu, korkmadan düşmana saldırdı.

d. Hem esas fiilin hem de ulaş yapılan fiilin olumsuz halinin getirilmesiyle olur.

عاج Halit, başarmadan gelmedi (2009:67).

c. İngilizcede

• Türkçedeki ulaşların genel olarak İngilizcedeki karşılığı adverb “zarf” şeklindedir. İngilizcedeki zarf edatları şunlardır:

a. Yer Bildirenler: where, wherever

b. Zaman Bildirenler: when, whenever, after, before, while, until, till, as, as soon as, like

c. Tarz Bildirenler: as if, as though

d. Karşılaştırma Zarfları: as→sıfat→as, az→zarf→as, karşılaştırma edatı→than, karşılaştırma edatı→karşılaştırma edatı

e. Şart Bildirenler: if/whether, unless, in case (that)

f. Zıtlık Bildirenler: although, even though, no matter

g. Neden Bildirenler: because, since, as, for

h. Amaç Bildirenler: so that, in order that

i. Sonuç Bildirenler: so→sıfat→that, such→sıfat→isim→that (Hasdemir 199:273-277).

• Bazen de eklerle yapılır.

1.1. Türkçedeki –(y)Iop Ulacının Karşılığı Olan İngilizce “gerund” Ulacının Dış Yapısı

- Zarf edatlarından sonra ulaç yapılacak fiilin köküne –ing eki getirilir. Zaman kipi eki getirilmez. Filin hangi zaman diliminde gerçekleştiği esas fiilden anlaşılır.

Having drunk her coffe, she went out. Kahvesini içip (ulaç geçmiş zamanda) dışarı çıktı (Altunkaya 2003:124).

- Türkçedeki ulaçların İngilizcedeki bir diğer karşılığı ise have fiiline –ing ekinin getirilmesiyle. Bu fiilden sonra ise ulaç fiiline “geçmiş zaman kipi” eki getirilir. Kişi ekleri getirilmez.

1.2. Anlamı ve Kullanıldığı Yerler

1.2.1. Türkçedeki –(y)Iop ulacı bazen –(y)AorAok ulacı ile yer değiştirilebilir. Bu tür kullanım İngilizcede bulunmamaktadır. Çünkü her iki ulaç için de tek ek “ing” kullanılmaktadır.

Having opened/Opening the drawer he took out a rovelver. Çekmeyi açarak/açıp bir tabanca çıkardı (Altunkaya 2003:123).

Having finished his work, he went back home. İşini bitirip eve gitti (Altunkaya 2003:120).

1.2.2. Türkçedeki –(y)Iop ulacı bazen sebep bildiren ulaçlarla örtüşen anlamlarda olabilir. Bu durum İngilizcede de vardır.

1.2.2. Türkçedeki dolaylı anlatım anlamında kullanılır.

I don't know whether or not she will setle the dispute.

Whether she will settle the dispute or not. Onun konuyu halledip halletmeyeceğini bilmiyorum (Altunkaya 2003:193).

I don't know whether he has left his wife or not. Onun eşini terk edip terk etmediğini bilmiyorum (Altunkaya 2003:195) .

Whether I can stay in is another matter. Benim kalıp kalmayacağım başka bir konudur (Altunkaya 2003:195) .

1.2.3. Türkçedeki –(y)lop Ulacının Karşılığı Olan İngilizce “gerund” Ulacının Olumsuzu

1.2.3.1. Türkçedeki –mAodAon ulacı gelen fiilin zaman eki almamasından dolayı ulaç ekli fiilin zaman kipini cümlelerin esas durumundaki ikinci fiilin zaman kipi eklerine göre belirleyebilmekteyiz. İngilizcede is bu ulaç türü eğer edatlarla yapılacaksa bu durumda birinci fiil zaman kipi ekleri almaktadır.

Before you leave, you should visit your teacher. Gitmeden önce (Gelecek zaman için) öğretmenini ziyaret etmelisin (Altunkaya 2003:136) .

I will take a shower before I go to work. İşe gitmeden önce duş yapacağım (Gelecek zaman) (Hasdemir 1996: 279).

We didn't touch anything before the police came. Polis gelmeden önce (Geçmiş zaman için) hiçbir şeye dokunmadık (Altunkaya 2003:136) .

He was in the school before I met him. Onunla karşılaşmadan önce sınıftaydı (Geçmiş zaman) (Hasdemir 1996: 273).

You must be in the classroom before the teacher comes in. Öğretmen içeri girmeden siz sınıfta olmalısınız (Altunkaya 2003:140).

I left school early so that/in order that I might/should get home before getting dark. Hava kararmadan önce eve varabilmek için okuldan erken ayrıldım (Altunkaya 2003:159).

1.2.3.2. Türkçedeki –mAodAon ulacı İngilizcede bazen “by” edatıyla yapılmaktadır.

I will have finished my homework by the time you get home. Siz eve gelmeden önce ben ödevimi bitirmiş olacağım (Altunkaya 2003:139).

1.2.3.3. Türkçedeki –mAodAon ulacı İngilizcede bazen “without” olumsuzluk edatı ile yapılır.

She can translate this book into Turkish without using a dictionary. O, bu kitabı sözlük kullanmadan/kullanmaksızın Türkçeye çevirebilir.

Она вышла, не закрыв дверь.

She went out, not closing the door.

بإبلا قال غإن وذب ت جرخ يه

Eve gitmeyip sinemaya gitti.

Она пошла в кино вместо того, чтобы пойти домой.

She went to cinema instead of home.

تیبلا ایل اامباذ مرچة امن یسلا ایل ا تبمذ یه

Sonuç

Bu çalışmada ilkönce Türkçedeki ulaçların Rusça, Arapça ve İngilizcedeki karşılıkları araştırılıp her dört dilde de ulaçların çeşitleri üzerinde kısaca durulmuştur. Ulaçların araştırmaya konu dillerdeki anlamları, dış yapıları ve kullanıldığı yerler anlatıldıktan sonra Türkçedeki benzer ve farklı yönleri ele alınarak işlenmiştir. Çalışmada Türkçedeki ulaçların araştırmaya konu olan dillerdeki durumları örneklerle gösterilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada ikinci olarak Türkçedeki -(y)lop, -mAoylop/, -mAodAon ulaçlarının Rusça, Arapça ve İngilizcedeki karşılıkları, kullanım yerleri, benzerlikleri ve farklı kullanım alanları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak Türkçenin yapısı bakımından farklı dil ailesinden olması dolayısıyla Türkçedeki genel olarak ulaçlar, özel olarak da -(y)lop, -mAoylop/, -mAodAon ulaçlarının Rusça, Arapça ve İngilizcede dış yapı ve kullanım yönünden benzer yönlerinin az olduğu görülmüştür. Bu benzerliğin az olmasından dolayı anadili Rusça, Arapça ve İngilizce olanların Türkçedeki ulaçları ve özel olarak da -(y)lop, -mAoylop/, -mAodAon ulaçlarını öğrenip kavramada zorluklarla karşılaşabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Çalışmaya konu olan Türkçe dışındaki dillerden Rusça ve İngilizce köken bakımından aynı dil ailesine mensup oldukları halde ulaçların dış yapısı bakımından farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir.

Kaynaklar

- Altunkaya, Faut (2003), İngilizce-Türkçe çeviri öğretilimi dilbilimsel kılavuzu, Ankara.
- Avşar, Erkan (2004), Arap gramerine giriş 1, sarf, İstanbul.
- Benhür, Hadi (1993), Türkiye Türkçesinde sıfat-fiil ve zarf-fiil eklerinin fonksiyonları, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozel, Mutlu (2008), Türkiye Türkçesindeki türemiş adların aldıkları yapım eklerine göre anlam ve görev özellikleri, bu konudaki bilgi ve bulguların ilköğretim 2. kademe Türkçe (dilbilgisi) derslerinde kullanılması, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çörtü, Mustafa Meral (1997), Arapçada temel cümle kuruluşu ve tercüme teknikleri, İstanbul.
- _____ (1998), Arapça Dilbilgisi Nahiv, İstanbul.
- Dietrich, Ayşe (2006), Rusça grameri, Ankara.
- Gencan, Tahir Nejat (2007), Dilbilgisi, Ankara.
- Hengirmen, Mehmet (1995), Türkçe dilbilgisi, Ankara.
- İşler, Emrullah; Özey, İbrahim (2010), Türkçe Arapça Kapsamlı Sözlük, Ankara.
- Karakale, Filiz (2009), Rus Dilinde Hareket Fillilerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi (1999), Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara.
- Korkmaz, Zeynep (2009), Türkiye Türkçesi grameri, şekil bilgisi, Ankara.
- Koşucu, Zeynep (2007), Türkçenin yabancılara öğretiminde ulaçların düzeylere göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maksudoğlu, Mehmet (1969), Arapça dilbilgisi, Ankara.

Yıldız, Musa; Avşar, Erkan (2010), Türkçe çevirileriyle Arapça seçme hikâyeler 1, İstanbul.

Yıldız, Musa; İşler, Emrullah (2010), Modern Arapça metinler ve çözümleri, Ankara.

Аникина, А. Б. (1971), Современный русский язык, Глагол, Москва.

Глазунова, О. И. (2000), Давайте говорить по-русски, Москва.

Городливая, Г. Г. (1987), Русский язык основной курс, Ленинград.

Диброва, Е.И. (2002), Современный Русский Язык: Теория Анализ Языковых Единиц, Часть II, Москва.

Дыйканова, Ч. К.; Сулайманова Л. С.; Төлөкова, Э. Т. (1997), Кыргыз Тили, Бишкек.

Крюсков, Сергей (2001), Русский язык в таблицах, Москва.

Лазова, М. В. (1972), Rusça - Türkçe sözlük, Москва.

Ласкарева, Е.Р. (2009), Чистая грамматика, Санкт-Петербург.

Пулькина, И. М.; Захава-Некрасова Е. Б. (2000), Русский язык: Практическая грамматика с упражнениями.

Царева, Н. Ю ve diğerleri (1999), Продолжаем изучать русский язык, Москва.

Шелякин, М. А. (2000), Справочник по русской грамматике, Москва.

Эднрюс, Э.; Дверьянова. Г.; Пядусова Г. (2004), Русский глагол: формы и их употребление, Москва.

سرادملل ةيبرعلا ةغلل داوق يف حضاولا وحنلا، (٢٠٠٧) نيمأ يفطصم و مراجلا يلع
توريب، ٣-١ ةيوانثلا

ةيردنكس، ةيبرعلا سوردل اعماج، (٢٠٠٩) ين ييالغلا يفطصم حيشلا

رصم، يف رصلال و يوحنلا قيبتتلا يف، (١٩٩٣) حج ارلا هذب ع

يقوش رصم، زي جول ام عمل، (٢٠٠٦) فيض

Extended Abstract

Introduction

"Ulaç" means to reach and connect with the meaning of the word. It is usually mixed with the adjective verb (adjective). The adjective verb is added to the roots of the verb like the midges. The number of letters in these attachments is not very large. The adjective verbs are sometimes mixed in conjunctions. Conjunctions refer to any two or more words, phrases, names, and attributes. The adjective verbs explain how and by which way the verb is made.

As a foreign language in Turkish language is learning in recent years, mostly by the people who speaks a language that is Indo-European and Hami-Sami Language family groups. Arabic, English and Russian, which are the subject of the research, are also included in those language families. It is especially important to connect and connect for teaching Turkish as a foreign language. The adjective verbs are important that in particular, foreign language speakers who are the subjects of the study are required to learn Turkish language quickly and accurately. For this reason, the aim of the study was to provide the Arabic, English and Russian speakers with the ability to understand the structure of Turkic languages in the shortest possible time.

Method

Descriptive scanning method was used after the related literature was scanned in the research. In this model, the subject who is subject to the investigation is accepted as being within his / her circumstances without any interference to the object or events. In order to reach the data of the research, the data obtained by scanning the area literature are categorized in terms of teaching the native language of Russian, Arabic and English of "- (y) lop, -mAoylop /, -mAodoan". As a result of the research, some determinations were made about the teaching of the Turkic languages of the Ural-Altai language family, English and Russian, the mother tongue of the Indo-European language family, and Arabic, the mother tongue of the Hami-Sami language family. It is observed that the teaching of ulaçlar is not easy because the Turkish language is different from the languages that are subject to research.

Adjective verbs are defined in Turkish as "zarf fiil, bağ fiil, bağ eylem" according to the definitions made Turkish linguists. The subject of the verb in which the Turkic rulers

are added may sometimes be different from the essence of the subsequent verb. It is the sole use for all the times, including past, present, wide and future time, and there is no change in the time. The Turkic rulers have also been studied in various classes such as "Truth, gesture, state, opposition, time, watch, time, simultaneity, beginning, end, priority.

Findings obtained by the research were classified according to the languages entered in the research topic and evaluated in terms of comparative examples. As a result of the research, the following findings about some adjective verbs have been reached.

Results

In this study, firstly the Russian, Arabic and English equivalents of the adjective verbs were investigated and briefly emphasized the types of Turkic languages. In the study, it was tried to show examples of the Turkic states in the language. As a result, it has been seen that the similarities in the Turkic languages in general, and in particular in terms of external structure and usage in the Russian, Arabic and English languages such as - (y), lop, -mAoylop, -mAodAon. Due to the small number of similarities, it is difficult to learn Turkish, for native speakers of Russian, Arabic and English, and especially.

It has been found out that languages other than Turkish, which are the subject of study, differ in terms of external structure of the languages in terms of their origins in Russian and English, even though they are members of the same language family.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA (2., 3., 4. SINIF) YER ALAN METİNLERİN İKNA EDİCİ METİN YAPISI BAKIMINDAN İNCELENMESİ ANALYSIS OF THE TEXTS ORGANIZED WITH REGARD TO PERSUASIVE TEXT IN THE PRIMARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS

Musa ÇİFCİ*

Nesime ERTAN ÖZEN**

* Prof. Dr. Musa Çıfci, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

**Bilim Uzmanı, MEB, Banaz Halk Eğitim Merkezi

Gönderilme Tarihi: 23.05.2018

Kabul Tarihi :13.06.2018

Özet: Çalışmanın amacı, ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki ikna edici metinlerin tespit edilerek ikna unsurlarını yerine getirmeleri bakımından incelenmesidir. Bu amaç için 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından özel yayınevlerine ait üç takım kitap incelemeye dahil edilmiştir. Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler ilkokul 2., 3., 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından elde edilmiştir. Veri kaynaklarının incelenmesi sonucu ders kitaplarında ikna edici metinlerin yer alma durumu hakkında bilgi elde edilmiştir. İncelenen 2. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında bulunan toplam 28 okuma metninden 9'unun, 3. sınıf Türkçe 1.,

2., ve 3. ders kitaplarında bulunan toplam 30 okuma metninden 7'sinin ve 4. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında bulunan toplam 29 okuma metninden 8'inin ikna edici metin unsurlarını taşıdığı bulunmuştur. İlkokul Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 22 ikna edici metnin 16'sının bilgilendirici, 6'sının ise kurgusal türde olduğu görülmüştür. Ayrıca ikna edici metin özelliği taşıyan fakat unsurları yerine getirmemiş metinler de incelenmiş ve ilkokul Türkçe ders kitaplarında toplam 5 metnin ikna edici metin özelliği taşımakla birlikte ikna etme unsurlarını yerine getirmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İkna edici metin, Türkçe ders kitabı, ilkokul

Abstract: The aim of the study is to examine persuasive texts in primary school Turkish textbooks in terms of their fulfilling persuasion elements. This study is a descriptive survey model. The data were obtained from the 2nd, 3rd and 4th grade Turkish textbooks. Examination of data sources revealed information about the presence of persuasive texts in the textbooks. It has been found that 9 of the 28 reading texts in the 2nd grade 1st, 2nd and 3rd Turkish language textbooks, 7 of the 30 reading texts in the 3rd grade 1st, 2nd and 3rd Turkish textbooks and 8 of the 29 reading texts in the 4th grade 1st, 2nd and 3rd textbooks carry persuasive text elements. It was seen that 16 of the 22 persuasive texts in primary school Turkish textbooks were informative and 6 were narrative. In addition, texts having persuasive text elements but not fulfilling all the elements were examined and it was seen that 5 texts in the primary Turkish textbooks did not have all the persuasion elements.

Persuading is a significant fact in communication process. It is one of the aims of communication in literature. Writing a text not only aims at entertaining or giving information but also leaving impression on readers by persuading them. A student who is aware of persuasive text form can defend his opinion easily and organize an opposite idea. So it is very important for students to study persuasive text form frequently and to evaluate the features at these texts consciously while solving the text and creating their own texts. Especially in primary education period books must include communication techniques supporting critical reading and thinking. Also, teachers must guide the students on these techniques.

Keywords: Persuasive text, Turkish textbook, primary school

1.Giriş

Günümüz eğitim anlayışında sorgulayan, eleştiren, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getiren, yaratıcı bireyler yetiştirmek ön plandadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı da dinleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, çözümlenme ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini de hedeflemektedir. Geliştirilmesi hedeflenen becerilere bakıldığında üst düzey becerilerin de olduğu görülmektedir. Bu becerileri kazanma adına bireyin, okuduğu metinlere eleştirel bir şekilde yaklaşması, okurken aktif okuma yapması önemlidir.

Hepimiz günlük hayatta haber, köşe yazısı, reklam, broşür ve benzeri metinlerden oluşan kitle iletişim araçları ile sürekli karşılaşmaktayız. Bu metinlerde kullanılan ikna edici anlatım konusunda temel öğretim döneminde bilinç kazanmak önem taşımaktadır. Metinlerin ikna etme amacının da bulunabileceği konusunda bilinçlenen öğrenciler, yönlendirici ve ikna edici metinlere karşı eleştirel bir şekilde yaklaşabilirler. Düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimi olarak kabul edilen eleştirel düşünme, seçme, ayırma becerilerini gerektirir. Eleştirel düşünme sayesinde nitelikli niteliksizden, doğru yanlıştan ayırt edilebilir (Tekşan, 2013). Nitekim MEB'in, Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nde (2006) ikna becerilerinde dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanmıştır: İkna çabası gerektiren konular, bazen detay gerektirirken bazen de bu kadar ayrıntıyı gerektirmeyebilir. Bu gibi durumlarda anlatım kısa ve öz olmalıdır. İkna yolu ile ne elde edilmek istendiği, hedef kitlenin beklentisi, düşünceyi en net ve kalıcı biçimde aktarmanın yolları önceden sorgulanmalı ve gereken unsurlara dikkat edilmelidir. Ayrıca MEB (2017) tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı Taslağı'nda 8. sınıf seviyesinde *"Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır."* kazanımı görülmektedir.

İkna Edici Metin

İçerik bakımından yapılan metin tasniflerinden birini de "ikna edici metinler" oluşturmaktadır. Bu metinler, "İstenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen iletişim biçimi" (Okur, Göçer, & Süğümlü, 2013) olan ikna, bir konuda birinin inanmasını sağlama, birini, inandırma, kandırma olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). *"Söz sanatı yoluyla ikna ve inandırma eyleminin önemini en eski mitoloji eserlerinden en modern edebiyat eserlerine kadar takip edebiliriz"* (Bal, 2009: 183). İkna üzerine ilk kapsamlı çalışmayı Aristo yapmıştır (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014a). *"Aristoteles (M.Ö. 384-322) retorik anlayışıyla kendisinden önceki retorik hakkındaki düşünceleri toparlar ve sonrakiler için günümüze dek izlenen bir kılavuz olur."* (Bal, 2009: 183). Aristoteles (2015) retorik üzerine çalışmanın, tam anlamıyla, inandırma tarzıyla ilgili olduğunu söylemiştir. Ekinci (2016) retorik sanatının bir sistem içinde dinleyiciyi ikna etmek veya inandırmak bakımından söylemini kurmak anlamında teknikler birliği olduğunu belirtmiştir. Temel ikna sanatı olan Retorik, müzakere açısından önemlidir çünkü tıpkı müzakerede olduğu gibi retorikte de bir hatip, bir dinleyici ve medya diye nitelediğimiz bunu sağlayan bir dil vardır (Boynukalin, 2013). Aristoteles (2015) retorikğin diyalektikğin eşteşi olduğunu belirtmiş ve her ikisinin amacının da inandırmak olduğunu söylemiştir. Eemeren ve Grootendorts (2004) müzakere çalışmalarında görülen Toulmin, Perelman ve Olbrechts-Tyteca müzakere modellerinin benimsendiği yaklaşımların retoriksel olduğunu savunmuştur. İkna edici metnin iletişimsel hedefi okuyucunun düşüncesinde değişiklik yapmaktır. Reklam, afiş, propaganda gibi metinler ile (Okur vd., 2013), mektuplar, dilekçeler, akademik çalışmalar, lisansüstü düzeyde hazırlanan tezler, bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler ikna edici yazı grubuna girmektedir (Dinler, 2000). Bu tür metinler içerdikleri bilginin alıcısında bir değişiklik yapmanın amaçlandığı metinlerdir (Okur vd., 2013). Akfırat'a göre (2010) ikna odaklı metinlerin amacı, okurun düşüncelerinde değişiklik yaratmaktır. Bu tür metinler aktardıkları bilgi ile okurların fikirlerini değiştirmeyi amaçlar.

İkna edici yazılar okuru bir şeyler yapmaya veya bir şeylere inanmaya motive eden, yazarın tarafını belirten ve yazar görüşlerine inandırmak için okuyucuya ikna edici nedenler sunan yazılardır. Yazar okura sunduğu nedenlerle ikna etmeli, okur ile hemfikir hale gelmelidir (Farris, 2005; Akt: Kaptan, 2015). Yazar okurun güvenini kazanacak bir söylem içerisinde kendi görüşünü destekleyen ikna edici argümanlarla iddiasını savunmalı, okurun sahip olabileceği, karşıt iddiaları da çürütme yollarına girerek, yazısını yazmalıdır (Chambliss & Garner, 1996).

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a) ikna edici metinlerin yapısının temel ve yardımcı birimler olarak ikiye ayrıldığını; temel birimleri, giriş, önerme, ana argümanlar ve kararın; yardımcı birimleri ise karşı önerme ve yardımcı argümanların oluşturduğunu belirtmiştir. Bahsedilen bu birimler aşağıda sıralanmıştır.

- Temel birimler
 - Giriş: Amaç okuyucuyu metne çekmek, ikna sürecini başlatmaktır.
 - Önerme: Yazarın kabul ettirmek için öne sürdüğü düşüncedir.
 - Ana argüman: Önermeyi destekleyen birimdir.
 - Karar: Yazar metni özetleyerek vardığı sonucu okuyucu ile paylaşır.
- Yardımcı birimler
 - Karşı önerme: Yazarın okuyucudan önermesine karşı gelebilecek düşünceleri göz önünde bulundurarak, bunları metin oluşturma sürecinde kullanması ve çürütmesidir.
 - Yardımcı argüman: Önermeyi destekleyen fakat daha az güce sahip olan argümanlardır.

Novero'ya göre ikna edici metinler şu özellikleri içermelidir: *“Yazar, metninde görüşünü ve tarafını açıkça ifade etmeli, metnin başlangıcında, problem veya konuyla ilgili temel bilgileri okuyucuya sunmalı, gerekçelerle görüşünü desteklemeli, gerekçelerini gerçek bilgiler ve örnekler aracılığıyla desteklemeli, karşı görüşlere okuyucunun antipati duyacağı şekilde yer verip çürütmeli, görüşünün niçin önemli olduğunu özetleyerek metnini tamamlamalı ve metninde, açık bir anlatım, mantıksal bir içerik, konuyla doğrudan ilgili bilgiler sunmalıdır.”* (2015: 68; Akt: Beyreli, Konuk, 2016:184)

Etkili bir iknanın temelinde sağlam kanıtlar öne sürerek öneride bulunmak vardır. Hazırlanan öneri, gerçeklerle ve deneyimle tutarlı ve mantıklı olmalıdır. İknaya başvuran kişi, hedef kitesinin çıkarlarına hitap etmeli, kendisine karşıt olabilecek görüşleri yok etmeli, otorite sahibi ve objektif üçüncü şahıslardan onay almalıdır (Akdeniz, 2010).

Ateş (2013) bir argümanı değerlendirirken onun değerini ve ikna ediciliğini belirlemek gerektiğini belirtmiştir. Yazar okuru ikna etmek için iddiasını destekleyen nedenlerini doğru, tam ve güçlü bir şekilde ele almalıdır. Yazar bu nedenlerin en güçlüsünü son paragrafa bırakıp, son paragrafta ikna edici nedenlerini genel olarak sunarken okurda değişiklik yaratacak bir sonuç oluşturmalıdır (Kaptan, 2015).

Ateş (2013), bir argümanı değerlendirmede izlenecek aşamaları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Argümanın iddiasını/sonucunu tanıma
- Argümanın varsayımlarını tanımlama
- Argümanın öncüllerini tanımlama
- Argümanın varsayımları ve öncülleri hakkında eleştirel olarak ve şüpheli bir şekilde düşünme
- Öncüller ve varsayımların iddiayı/sonucu ne kadar desteklediğini sorgulama.

Ayrıca okuyucuların ikna ediciliği değerlendirirken yazarın argümanını nasıl yapılandığına, gerekçe ve açıklamaların neler olduğunun ve bunların sonucu destekleyip desteklemediğinin farkında olmanın önemli olduğunu belirtmiştir.

İkna Edici Metin Yazma

İkna edici yazma becerisi başta Avustralya, İngiltere ve ABD gibi ülkelerde olmak üzere önemli görülmektedir (Kurudayıoğlu & Yılmaz, 2014b). Akyol (2006) çocukların farklı türde metinlerin varlığından ve hedef kitleye ilişkin bilgilerden haberdar olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler en fazla ikna edici yazı türünde yazmada güçlük çekmektedir.

Tuncer (2009) ikna edici metinlerin bir konu üzerinde öne sürülen düşüncelerin gerekçeleriyle birlikte anlatılması esasına dayandığını bununla birlikte ikna edici metinlerin dünyada en çok kullanılan yazma türlerinden birisi olduğunu belirtmiştir. Sorenson (2000: 109-110) ikna edici yazının taşıması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- *“Tartışması uygun bir konuyu ele alır,*
- *Karşı düşünceye sahip okurların olduğunu varsayar,*
- *Okur ve yazarın aynı düşüncede olduğu ortak bir paydada başlar,*
- *Okuyucuların ilgilerini ve karşıt görüşlerini öngörür,*
- *Karşı argümanları çürütür,*

- *İstatistik veri, örnekler, neden-sonuç ilişkisi gibi destekleyici ifadeler sunar,*
- *İddiasını başta ya da sonda sunar,*
- *Okurun karşı çıkabileceğini varsayarak düzenlenmiş bir planı takip eder,*
- *Mantıksal çıkarımlara dayanır,*
- *Duygusal veya psikolojik söylemler kullanır,*
- *İkna etme büyük bir oranla yazarın güvenilirliğine bağlıdır,*
- *Okuyucunun ters tepkisini önlemek için ikinci şahıs bakış açısından kaçınır,*
- *Okuyucunun konuya odaklanmasını sağlamak için birinci şahıs bakış açısından kaçınır,*
- *Okuyucuyu ikna etmek için etkili geçişler kullanır,*
- *Okuyucunun ne yapması ya da düşünmesi anlatan mantıklı bir sonuç ile bitmelidir.”*

İkna Edici Metinler ve Eleştirel Okuma

İşeri (1998)'ye göre eleştirel okuma insana soran, sorgulayan, araştıran, aydın olma bilincini veren bir anahtar niteliği taşır.

Özdemir (2005)'e göre eleştirel okuma, okuyucunun okunan metin ile ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmeleridir.

“Eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir.” (Çifci, 2006: 56-57).

“Eleştirel okuma bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ile okuduğu konuyu sına ve değerlendirmesidir.” (Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008, 434).

“Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır.” (Özensoy, 2011: 13).

Eleştirel okuma, yazılı veya sözlü anlatılanlarla ilgili olarak “İkna edici mi?”, “Doğru mu, yanlış mı?”, “Mantıklı mı?”, “Konuyla ilgili başka ne tür yaklaşımlar olabilir?” gibi sorular sormayı gerektirir (Aşılıoğlu, 2008).

Eleştirel okuryazarlığın kapsamı ve işlevi üzerine şu maddeleri ifade edebiliriz:

- *Eleştirel okuryazarlık, insan ilişkilerinde güç dengesizliğine, adaletsizliğe ve eşitsizliğe karşıdır.*
- *Eğitim süreci içindeki metnin derin bir anlayış içerisinde aktif olarak okunmasını ister.*
- *Bireyi; insanların tutumlarını, değerlerini, inançlarını, söyledikleri sözleri, yazılı ve görsel metinleri sorgulamaya teşvik eder.*
- *İktidarı sorgulayan, özünde düşünceli aktif vatandaşlar yetiştirmek ister.*
- *Bir metni; analiz, eleştiri ve sorgulama süreçleri içerisinde ele alan bir okuryazar yetiştirmeyi hedefler.*
- *Güç, kontrol ve hâkimiyet temaları çerçevesinde siyasi ve ekonomik eşitsizlikleri ele alır.*
- *Bir öğrencinin dış dünya ile olan anlayışını derinleştirmek, geliştirmek ve değiştirmek ister.*
- *Sosyal durumların ve metinlerin içindeki gizli gündemleri ortaya çıkarır (Potur, 2014: 47- 48)*

“Bu metnin iddiası nedir?, Sonuç nedir? Ne tür bir akıl yürütmeye başvurulmuş ve fikirler nasıl desteklenmiş, hangi kanıtlara başvurulmuştur?, Varsayımların, bakış açılarının altında yatan nedir?, Bu metnin söylediği ne anlama gelmektedir?, Metin etkili midir? İkna edici midir?, Kendi tezimi geliştirmek için onu nasıl kullanabilirim?” gibi sorular eleştirel okuma sorularıdır (Ateş, 2013). Esasen “eleştirel okuma” yerine “eleştirel okur-yazarlık” denmesi daha doğru olabilir. Bu bağlam ile ele alındığında eleştirel okuryazarlık, yeterli bir okuma anlama için ikna edici yöntemlerin tanımlanmasını gerektirir. Bunun yanı sıra metnin var olan durumu nasıl ve ne derecede koruduğunu ve yine metnin adaletsizliği nasıl ve ne derecede sürdürdüğünün çözümlemesini sağlar, anlama ve kavramayı artırır ve derinleştirir (Potur, 2014).

Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde önem taşıyarak öne çıkan görüşler özetle şöyledir:

Bilgi çağında hayatta kalabilmek ve başarılı olabilmek için öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşacağını ve ulaştıkları bu bilgiyi değerlendirmeyi öğrenmeye ihtiyacı vardır. Öğrencilerimizin bilgiyi araştıran bireyler olmasına yardım edersek onları birer eleştirel okuyucu olarak yetiştirebiliriz (Cambium Eğitim Topluluğu, 2017).

Moll ve Allen (1982) öğrencileri birer eleştirel okuyucu yapabilmek için onların yeni fikirler geliştirirken açık ve nesnel bir zihin ile çalışmak zorunda olduklarını onlara açıklamak gerektiğini belirtmiştir. Bunun öğrencilerin okudukları her şey hakkında

şüpheli olmaları anlamına gelmediğini ama okudukları her şeyi bir dogma olarak kabul etmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Adalı (2004) metin incelemelerinde sorgulama, karşılaştırma, değiştirme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verildiğinde öğrencilerin eleştirel düşünebilmeyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Demirci (2000)'ye göre, eleştirel okumada öğretmenlerin teşviki önemlidir. Öğrencilerin geçmiş bilgilerini etkin hâle getirmeye yardımcı olmak üzere ön-okuma tartışmalarını teşvik eden öğretmenlerin eleştirel okuma becerisini öğrencilerine kazandırabileceklerini belirtmiştir.

Pardede (2007) öğrencilerin eleştirel bir yaklaşımla okuyabilmesi için ilk olarak onları eleştirel okuma alt becerileri ile tanıştırmak ve daha sonra bu becerileri metinlerde kullanmalarını sağlamak gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin eleştirel okuyucu olabilmesi için gerekli olan eleştirel okuma alt becerilerini sekiz başlık altında gruplamıştır. Bu başlıklar şu şekildedir:

- Gerçeği algılanandan ayırmak
- Kelimelerin anlamlarını/yan anlamlarını yorumlamak
- Yazarın bakış açısını keşfetmek
- Yanıltıcı, saptırılmış görüşleri/fikirleri fark etmek
- Propoganda tekniklerini fark etmek
- İstatistiksel hataları fark etmek
- Çıkarımlar yapmak
- Eleştirel okumanın diğer unsurları

Aşılıoğlu (2008)'na göre eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında çocuğun, hem ailede hem de okulda geçireceği yaşantılarının önemli bir yeri vardır. Merak etme, sorgulama, eleştirme ve özeleştirme yapma gibi çocuğun çeşitli konulara ilgi duymasını, düşünmesini ve kendini değerlendirmesini sağlayacak ortamlar yaratılması ve bunların okuma etkinliklerine yansıtılması gerekir.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) anne babaların okul öncesi dönemden itibaren okuma konusunda çocuklarına iyi bir model olmaları gerektiğini belirtmiştir. Okunan hikâye, masal, fıkra vb. üzerinde çocuğu düşünmeye yöneltecek sorularla çocuğun fikrini söylemesi için desteklemek ve düşünce alt yapısını oluşturmaya yardımcı olmanın eleştirel okuma becerisinin gelişimi için iyi bir başlangıç olabileceğini belirtmişlerdir.

Karatay (2011)'a göre eleştirel okuma becerisini öğrencilere kazandırmak için öğretmen öğrencilerin okuduklarını kendi değerleri, bilgileri ile sorgulamayı öğretmelidir. Öğrencilerine okuduklarını sorgulama, doğruluk, geçerlik yönünden eleştirme ve değerlendirme becerisi ve alışkanlığı kazandırmalıdır.

Vivanco (2012) eleştirel okumanın, öğrencilere okurken düşünmenin öğretilmesini içerdiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin problem çözme bakış açısı ile öğrenim görmeleri gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencilerin metni okumadan önce yapacakları münazaralar ve metni okuduktan sonra yapacakları aktiviteler ile derslerini tasarlamaları gerektiğini belirtmiştir.

Özensoy (2012) eleştirel okumanın da bir beceri olduğunu ve eleştirel okuma eğitiminin beceri temelli olması gerektiğini belirtmiştir. Buradan da okullarda eleştirel okumanın beceri temelli olarak ele alınmasının gerektiği ve böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarının sağlanabileceği sonucuna varabileceğimizi söylemiştir.

Duran ve Yalçıntaş (2014) eleştirel okuma becerisinin bir süreç gerektirdiğini ve zamanla geliştiğini belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerden bir anda eleştirel okuyucu olmalarının beklenemeyeceğini belirtmişlerdir. Kan & Erbaş (2017) ikna edici metinde bulunması gereken unsurların diğer metin türlerine ilişkin unsurlarla karşılaştırmalı olarak verilebileceğini belirtmiştir.

Sweet (1993), çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların parçayı okudukları süre içinde, parçadaki fikirleri, değerleri ve ahlaki soruları değerlendirmelerine olanak sağlaması nedeniyle çocukların eleştirel okuma becerisi kazanmalarını sağlayacak etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Brown (1999) metin türlerinin eleştirel okuma ile ilişkili olduğunu ifade etmiş ve özgün bir şekilde kurgulanmış metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirmede en yararlı metinler olduğunu vurgulamıştır. Kurmaca metin okuyucularının metindeki söylenmemiş olanları söylenmiş olanlardan yararlanarak anlamaya çalışmalarına yol açarak okuma sürecini etkin bir duruma getirmektedir (Yurtseven Üze, 2010). Karasakaloğlu ve Bulut'un çalışmasında (2012) eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kurmaca metinlerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeği sontest puanlarının, kurmaca olmayan metinler ile çalışmanın yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeği sontest puanlarından daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Gaber-Katz da (1996) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye kullanımının üzerine yoğunlaşırken, öğrencilerin hikâye okuyarak eleştirel okuma becerisinin geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Cervetti, Pardales, ve Domico (2001) eleştirel okuma becerisinin iyi kurgulanmış metinler ile geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Uçan (2002) kurmaca metinlerde yazarın yorum dünyasında anlam kazanan her durumun okuyucunun eleştirel dünyasında sorgulanması ile tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Adalı (2004) kurgulanmış ve bilgilendirici metinlerin okuyucu açısından sorgulanmayı gerektirdiğini ifade etmiştir. Duke (2004) esas amacı bilgi iletmek olan metinlerle kuşatıldığımızı; okulda, işyerinde ve toplumdaki başarının bu materyalleri anlama yeteneğine bağlı olduğunu fakat birçok çocuk ve yetişkinin bilgilendirici metni kavramada zorlandığını ifade etmiştir. Duke ve Pearson (2002) bilgilendirici metinlerin yapısını öğrenen öğrencilerin metinde yer alan bilgiyi daha iyi kavradığını belirtmiştir.

Bu nedenle ikna edici metinlerin ders kitaplarımızda ne şekilde yer aldığı önemlidir. Beyreli ve Konuk (2016) ikna edici anlatımın öğretimi konusundaki temel sorumluluğun özellikle ana dili eğitimi veren öğretmenlere düştüğünü belirtmiştir. Bu açıdan çalışmada ilkökul Türkçe ders kitaplarında (2., 3., 4. sınıf) yer alan metinler ikna edici metin yapısı bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. *“Betimsel yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktır.”* (Kaptan, 1998: 59). Karasar (2013) tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın verileri ilkökul 2., 3., 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından elde edilmiştir. Veri kaynaklarının incelenmesi sonucu ders kitaplarında ikna edici metinlerin yer alma durumu hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1- 2017-2018 eğitim öğretim yılında özel yayınevleri tarafından yayımlanmış 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır.

2- 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ile sınırlıdır.

3- Metin türleri açısından bilgilendirici ve öyküleyici metinler ile sınırlıdır.

Bulgular ve Yorumları

Tablo 1: 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan İkna Edici Metinler

Tablo 1: 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan İkna Edici Metinler

	Metin Sayısı	İkna Edici Metin Sayısı
1. Kitap	13	4
2. Kitap	7	3
3. Kitap	8	2
Toplam	28	9

2. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında toplam 28 okuma metni bulunmaktadır. 2. sınıf Türkçe 1., 2. ve 3. ders kitaplarında toplam 9 ikna edici metin bulunmuştur.

Tablo 2: 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan İkna Edici Metinler

	Metin Sayısı	İkna Edici Metin Sayısı
1. Kitap	12	3
2. Kitap	11	3
3. Kitap	7	1
Toplam	30	7

3. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında toplam 30 okuma metni bulunmaktadır. 3. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında toplam 7 ikna edici metin bulunmuştur.

Tablo 3: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan İkna Edici Metinler

	Metin Sayısı	İkna Edici Metin Sayısı
1. Kitap	10	6
2. Kitap	12	2
3. Kitap	7	-
Toplam	29	8

4. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında toplam 29 okuma metni bulunmaktadır. 4. sınıf Türkçe 1. ve 2. ders kitaplarında toplam 8 ikna edici metin bulunmuştur. 4. sınıf Türkçe 3. ders kitabında ise herhangi bir ikna edici metne rastlanmamıştır.

Tablo 4: 2., 3., 4. Sınıf Türkçe Kitaplarında Bulunan İkna Edici Metin Türleri

Sınıf Düzeyi	Bilgilendirici Metin	Kurgulayıcı Metin
2. Sınıf	6	1
3. Sınıf	4	4
4. Sınıf	6	1
Toplam	16	6

2., 3., 4. sınıf Türkçe kitaplarında bulunan toplam 22 ikna edici metinden 16 metin bilgilendirici, 6 metin ise kurgulayıcı türdedir.

Tablo 5: 2., 3., 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında İkna Edici Metin Özelliği Taşıyan Fakat İkna Unsurlarını Yerine Getirmemiş Metin Sayısı

Sınıf Düzeyi	Unsurları Yerine Getirmemiş Metin Sayısı
2. Sınıf	1
3. Sınıf	2
4. Sınıf	2
Toplam	5

2., 3. ve 4. sınıf Türkçe kitaplarında ikna edici metin özelliği taşıyan fakat unsurları yerine getirmemiş metin sayısı 5'dir.

2., 3. ve 4. sınıf Türkçe kitaplarında ikna edici metin özelliği taşıyan fakat unsurları yerine getirmemiş metinlerin birimlerine ayrılmış şekli Ek 4'de sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkokul 2., 3., 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, ikna edici metin yapısı bakımından incelenmiştir. Araştırmada 2. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında bulunan toplam 28 okuma metninden 9'unun, 3. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında bulunan toplam 30 okuma metninden 7'sinin ve 4. sınıf Türkçe 1., 2., ve 3. ders kitaplarında bulunan toplam 29 okuma metninden 8'inin ikna edici metin unsurlarını taşıdığı bulunmuştur. İlkokul Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 22 ikna edici metnin 16'sının bilgilendirici, 6'sının ise kurgulayıcı türde olduğu görülmüştür. Ayrıca ikna edici metin özelliği taşıyan fakat unsurları yerine getirmemiş metinler de incelenmiş ve ilkokul Türkçe ders kitaplarında toplam 5 metnin ikna edici metin özelliği taşıdığı fakat unsurları yerine getirmemiş olduğu görülmüştür. 2. sınıf kitaplarında 9 ikna edici metin, 3. sınıf kitaplarında 7 ikna edici metin yer alırken 4. sınıf seviyesinde 8 ikna edici metnin olduğu tespit edilmiştir. Bu dağılım da ikna edici metin sayılarının sınıf düzeyleriyle bağlantılı olmadığını, dolayısıyla ikna edicilik faktörüne göre bir metin dağılımının Türkçe ders kitabı yazarları tarafından planlanmadığını işaret etmektedir.

Akyol (2006) öğrencilerin en fazla ikna edici yazı türünde güçlük çektiğini belirtmiştir. Caine (2008; Akt: Kaptan, 2015) ikna edici yazı çalışmalarının üçüncü sınıftan itibaren yapılabileceğini ileri sürmektedir. Üçüncü sınıftan itibaren ikna edici mektuplar (kişisel, kapak yazıları veya iş mektupları), politik konuşmalar, gazete, kitap, reklam çalışmaları, dördüncü sınıfta gazete veya dergilerde yer alan tavsiye sütunları, kamu duyuru (halkı harekete geçirmek adına televizyon, radyo gibi araçları işe koşmak), dilekçe yazma çalışmaları, editöre mektup yazma çalışmalarının yapılacağını beşinci sınıf düzeyinde de bu tür çalışmaların yapılabileceğini belirtmiştir. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014a) ilkokul 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin küçük bir metin oluşturabilecek seviyeye gelmiş olacağını, ikna edici metinlerin ve yapısının öğretimine ilkokul 3. sınıf seviyesinden başlanabileceğini belirtmiştir. İncelenen ilkokul ders kitaplarında 2. sınıf seviyesinde ikna edici metinlerin bulunduğu görülmüştür. Bu açıdan ikna edici yazı çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin 2. sınıf seviyesinde ikna edici metinler ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma ve metin türleri ile ilgili yapılan çalışmalarda kurgulayıcı metinler ile eleştirel okumanın daha iyi geliştirilebileceği sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir (Gaber-Katz, 1996; Brown, 1999; Cervetti vd., 2001; Uçan, 2002; Yurtseven Üze, 2010; Karasakaloğlu & Bulut, 2012). Eleştirel okuma ve ikna edici metin arasındaki ilişki düşünüldüğünde araştırmada yapılan çalışmalardan farklı bir sonuç elde edildiği görülmüştür. Araştırmada ilkokul Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 22 ikna edici metinden 16 metnin bilgilendirici, 6 metnin ise kurgulayıcı türde olduğu ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda, sıklıa karşılaşılan ve ikna edici kurallar çerçevesinde oluşturulmuş metinlerin (Kurudayıoğlu & Yılmaz, 2014a) diğer edebî metin türlerinde olduğu gibi, bir metin türü olarak ilkokul Türkçe Dersi ğretim Programı'nda yer alması ve bunlarla ilgili özellikle yazma etkinliklerin planlanması önerilmektedir. Bu etkinliklerin sadece okuma materyalleri olarak değil, eleştirel okumayı, yazılı ve sözlü iletişim araçlarını etkili kullanmayı gclendirici çalışmalar olarak görülmesi ve tasarlanması uygun olacaktır.

Kaynakça

- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Akdeniz, Ö. (2010). *Uluslararası işletmelerde yüz yüze iletişim ve ikna*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akfırat, S. (2010). *İkna Odaklı Metin Türleri Olarak Reklam Metinleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Akyol, H., (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Aristoteles. (2015). *Retorik* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Bal, M. (2009). *Aristoteles'e göre retorik*. Erişim tarihi: 23.12.2017, http://www.metinbal.net/metin_yayinlar/Aristotelese_Gore_Retorik_metin_bal.pdf.
- Beyreli, L. & Konuk, S. (2016). İkna edici metinleri değerlendirmek için bir rubrik önerisi ve rubriğin kullanılabilirliği. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 183-204.
- Boynukalın, N. (2013). *Argümantasyon yoluyla fikir iklimi oluşturma: Nazım Hikmet Ran ve Necip Fazıl Kısakürek örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Brown, K. (1999). *Developing critical literacy*. Sidney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- Cambium Learning Group. (2017). Informational text strategies. Erişim tarihi: 23.12.2017, <https://www.iss.k12.nc.us/cms/lib4/NC01000579/Centricity/Domain/2446/text%20strategies.pdf>
- Cervetti, G., Pardales, M. J. & Damico, J. S. (2001). *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. Erişim tarihi: 23.12.2017, <http://www.readingonline.org>.
- Chambliss, M. J., & Garner, R. (1996). Do adults change their minds after reading persuasive text?. *Written Communication*, 13(3), 291-313.
- Çifci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1, 55-80.

- Demirci, C. (2000). Eleştirel düşünme. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 3-9.
- Dinler, Z. (2000). *Bilimsel araştırma ve internete bağlı bilgi merkezleri el kitabı*. Bursa: Ekin.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.
- Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, 61(6), 40-44.
- Duran, E., & Yalçıntaş, E. (2015). Review of the critical reading education in the primary schools. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 174, 1560-1566.
- Eemeren, F. H. V. & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: the pragma-dialectical approach*. Erişim tarihi: 23.12.2017, <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/a-systematic-theory-of-argumentation-by-frans-h-van-eemeren1.pdf>.
- Ekinci, N. (2016). Antik Yunan'dan Roma'ya retorikten propagandaya. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 149-174.
- Fives, H., & Alexander, P. A. (2001). Persuasion as a metaphor for teaching: a case in point. *Theory Into Practice*, 40(4), 242-248.
- Gaber-Katz, E. (1996). The use of story in critical literacy practice. *Gender & Education*, 8(1), 49-60.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Kan, M. O. & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik Ofset.
- Karacakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-106.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan.

- Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014a). Nasıl ikna ediliyoruz? ikna edici metinler ve yapısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(1), 75-102.
- Kurudayıoğlu, M., & Yılmaz, E. (2014b). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21.
- MEB. (2006). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi, kişisel gelişim*. Erişim tarihi: 23.12.2017, http://www.heybakim.com/uploads/pdf/yasli_bakimi/Kisisel_Gelisim.pdf.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı taslak programı*. Erişim tarihi: 23.12.2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201783142827263-turkce.pdf>.
- Moll, M. B., & Allen, R. D. (1982). Developing critical thinking skills in biology. *Journal of College Science Teaching*, 12(2), 95-98.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, A., Göçen, G. & Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Pardede, P. (2007). *Developing critical reading in the efl classroom*. In *FKIP-UKI English department bimonthly collegiate forum*. Erişim tarihi: 23.12.2017, <https://parlindunganpardede.com/articles/language-teaching/developing-critical-reading-in-the-efl-classroom/>.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi*. (Doktora Tezi). 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sadioğlu, Ö. & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3).814-822.

- Sorenson, S. (2000). *Webster's new world student writing handbook*. Cleveland, Ohio:Wiley.
- Sweet, P. (1993). *Transforming ideas for teaching and learning to read*. Erişim tarihi: 23.12.2017, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED363861.pdf>.
- TDK. (2017). *Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: 16.12.2017, <http://www.tdk.gov.tr>.
- Tekşan, K. (2013). Türkçe ğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirme bakımından mer Seyfettin'in hikâyelerinin yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 55-74.
- Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri (konuşma, yazma)*. İzmir: Orkun Kitabevi.
- Uçan, H. (2002). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. İstanbul: Hece.
- Vivanco, V. (2012). Critical reading of research articles as oral activator in the language. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 120-133.
- Yurtsever, B. (2011). *Mimarlık Eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin rolü: birinci yıl tasarım eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yurtseven ze, F. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve nemi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.